



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**MARIA LUIZA ALVES SILVA**

**FRACASSO ESCOLAR E CRIANÇAS NEGRAS: PROCESSOS**  
**DE MARGINALIZAÇÃO PRESENTES NAS INSTITUIÇÕES**  
**ESCOLARES**

**LAVRAS-MG**

**2020**

**MARIA LUIZA ALVES SILVA**

**FRACASSO ESCOLAR E CRIANÇAS NEGRAS: PROCESSOS  
DE MARGINALIZAÇÃO PRESENTES NAS INSTITUIÇÕES  
ESCOLARES**

Trabalho de Conclusão de Curso da  
Licenciatura em Pedagogia apresentado à  
Universidade Federal de Lavras.

Dra. Larissa Figueiredo Salmen Seixlack Bulhões

Orientadora

**LAVRAS-MG**

**2020**

## RESUMO

A presente pesquisa consistiu em um estudo de caso sobre as correlações entre as múltiplas determinações do fracasso escolar e os processos de marginalização de crianças negras nas instituições de ensino. Realizada no contexto do projeto Residência Pedagógica, a pesquisa acompanhou um aluno do 5º ano do Ensino Fundamental, de 11 anos, negro e não alfabetizado, rotulado como aluno problema, o qual era excluído e negligenciado devido a sua condição de vulnerabilidade socioeconômica. Tendo como referencial teórico os pressupostos da psicologia histórico-cultural, a pesquisa buscou evidenciar as diversas violências que crianças negras sofrem durante sua trajetória escolar e o quanto essas práticas excludentes influenciaram na marginalização do participante, o empurrando para o fracasso escolar e interferindo em sua aprendizagem. A metodologia utilizada valeu-se dos seguintes instrumentos de coleta de dados: observações não estruturadas, entrevista semiestruturada com o professor participante, e intervenções pedagógicas com o participante. Os resultados apontam o quanto a escola ainda se pauta em preceitos elitistas, excludentes e racistas que estigmatizam e marginalizam as crianças negras, e explicitam a urgência de processos formativos que discutam as múltiplas determinações do fracasso escolar em contraposição a concepções de senso comum que destilam preconceitos e estereótipos de raça e de classe.

**Palavras-chave:** Psicologia histórico-cultural. Fracasso escolar. Crianças negras.

## ABSTRACT

The present research consisted of a case study on the correlations between the multiple determinations of school failure and the processes of marginalization of black children in the school space. Conducted in the context of the Pedagogical Residence project, the research followed an 11 year old 5th year elementary school student, black and illiterate, labeled as a problem student, being excluded and neglected due to his condition of vulnerability. Taking as a theoretical reference the assumptions of historical cultural psychology, the research sought to highlight the various violence that black children suffer during their school trajectory and the extent to which these exclusionary practices influenced the marginalization of the participant, pushing them towards school failure and interfering in their learning. The methodology used used the following data collection instruments: unstructured observations, semi-structured interviews with the participating teacher, and pedagogical interventions with the participant. The results show how much school is still based on elitist, exclusionary and racist precepts, to stigmatize and marginalize black children and the urgency of training processes that discuss the multiple determinations of school failure as opposed to common-sense conceptions that distort prejudices and stereotypes of race and class.

**Keywords:** Historical-Cultural Psychology. School failure. Black children

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>5</b>
<b>REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>9</b>
<b>Crianças negras e fracasso escolar.....</b>	<b>12</b>
<b>MÉTODOS.....</b>	<b>14</b>
<b>Procedimentos éticos.....</b>	<b>15</b>
<b>O sujeito participante.....</b>	<b>15</b>
<b>A instituição participante.....</b>	<b>15</b>
<b>O professor participante.....</b>	<b>16</b>
<b>RESULTADOS .....</b>	<b>17</b>
<b>DISCUSSÃO.....</b>	<b>25</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>27</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>29</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>31</b>

## 1. Introdução

O fracasso escolar consiste em um fenômeno multideterminado, cujas explicações perpassam a lógica excludente das instituições de ensino e o conseqüente comprometimento da relação-professor-aluno (PATTO, 1997). Ao refletir sobre minha trajetória escolar, relembrei diversos momentos em que as relações estabelecidas com a escola e professores tornaram-se determinantes para que eu avançasse ou regredisse na aprendizagem.

Nos anos iniciais da Ensino Fundamental e Educação Infantil, estudei em uma escola do meu bairro. Considerada pequena e em bairro periférico, a escola recebia crianças nas mais diversas situações de vulnerabilidade. Essa escola me acolheu muito bem; as relações entre os professores e eu contribuíram para minha autoconfiança e autoestima, fazendo com que me tornasse uma das melhores alunas da escola. Vale ressaltar que, nessa instituição, a maior parte dos alunos eram negros e pobres. Algumas das professoras, sabendo dessa realidade, realizavam passeios ao cinema e até mesmo em suas casas, proporcionando aos alunos momentos de lazer além da escola. A primeira vez que eu tive acesso à UFLA, foi com uma professora que levou toda turma, em um sábado, a pé, para um festival de sorvete. Por meio dessas experiências, iniciaram-se minhas primeiras vontades de ser professora, pois passei a admirar a maneira como trabalhavam.

Para o Ensino Fundamental II, precisei me mudar de escola. Havia duas opções, outra escola do bairro, para a qual todos os meus amigos iriam e uma mais distante. Minha mãe optou pela segunda, pois eu continuaria estudando no turno da manhã e a escola apresentava melhores resultados de ensino. Nessa escola, ao contrário da anterior, eu não me sentia acolhida e passei por diversas situações em que não me sentia pertencente ao espaço escolar. Essa escola, apesar de não ser uma escola central, era localizada em um bairro bem visto, em que os alunos possuíam uma condição financeira melhor, porém, havia poucos alunos negros. Houve uma situação em que uma das professoras decidiu organizar um teatro em homenagem ao Dia das Mães. Como na outra escola eu era habituada a participar de apresentações, me voluntariei. Eu faria o papel de uma médica no teatro, ensaiei várias semanas, mas faltando dois dias para nos apresentarmos a professora resolveu me substituir, afirmando que eu não tinha “cara de médica”. Essa situação me marcou profundamente, mesmo sem saber que havia sido vítima de um racismo velado, pois a aluna colocada no meu lugar era loira e branca. A partir desse fato passei a participar bem menos das atividades da escola, a falar menos para a turma toda, evitando situações que me colocavam em destaque, conseqüentemente, minha autoestima e autoconfiança foram prejudicadas.

Já no Ensino Médio, fui transferida para uma escola localizada no centro da cidade. Nessa escola, algumas situações se tornaram mais evidentes, como a diferença de classe, de tratamento dos professores entre outros alunos e eu. Tais situações contribuíram para que o meu rendimento caísse em diversas matérias. O episódio mais marcante nessa escola, foi no 3º ano, com um professor de matemática. O docente era adepto a metodologias focadas somente em vestibular e sua abordagem era rude - não dizia nem “bom dia” para a turma. Toda a turma apresentou dificuldades em entender os conteúdos, fizemos reclamações com a gestão da escola, que nos afirmou que teríamos que aceitá-lo, pois do contrário ficaríamos sem professor. Dessa maneira, fomos nos adaptando no decorrer do ano. Porém no último semestre, eu não conseguia entender um conteúdo específico e por mais que pedisse ajuda ao professor, ou tentasse estudar em casa eu não progredia. Um certo dia, enquanto minha amiga tentava me explicar, ele disse a ela para se afastar de mim, pois com minhas notas baixas eu me tornaria uma traficante e ele não desejava isso a ela. Depois disso, criei uma completa aversão ao professor, até quase reprovar, o que só não aconteceu pois no último momento possível ele decidiu me explicar a matéria individualmente para que eu pudesse fazer uma prova.

Devido a essas experiências, eu já havia desistido de ser professora. Quando terminei a educação básica cogitei diversas outras profissões, mas não me identificava com nenhuma. Então, no momento de ingressar na universidade, usei a nota para o curso de Pedagogia com pretensão de transferir para algum outro, mas, depois que comecei nunca tive vontade de seguir com a transferência. No terceiro período, ao iniciar a disciplina de Psicologia da Educação e a Iniciação Científica, cujo objetivo era analisar as produções científicas que abordavam as variáveis apontadas como influentes no fracasso e sucesso escolar e analisá-las à luz da Psicologia Histórico Cultural, surgiu o interesse de pesquisar sobre uma dessas variáveis. As relações entre professores e alunos se destacaram entre as pesquisas, evidenciando que são definitivas para a efetivação da aprendizagem. Destarte, por meio de estudos e observações em escolas, percebe-se que há um padrão de ensino, em que a escola e professores marginalizam seus alunos, motivados pelo contexto social em que estão inseridos, o que é ainda mais evidente com crianças negras e pobres (OSTI; BRENELLI,2013).

No 6º período iniciei no projeto Residência Pedagógica, voltado para a aquisição da escrita no contexto da leitura de mundo. O projeto possibilitou a inserção de estudantes de licenciatura em escolas públicas do município, observando a realidade escolar, a atuação de professores e a construção de regências. A escola em que atuei, localiza-se em um bairro da zona periférica da cidade, o qual apresenta altos índices de violência, uso e tráfico de drogas.

A instituição foi fundada junto ao momento de expansão do bairro, o que permitiu que os moradores se sentissem pertencentes a ela e que o grupo escolar conhecesse a realidade de alguns alunos. Contudo, nota-se que alguns funcionários da escola desacreditam no potencial dos estudantes, pois acreditam que suas famílias, contexto familiar e econômico são entraves para a efetivação da aprendizagem. A partir dessas observações começaram a surgir incômodos em mim, ao perceber que a própria escola marginaliza os alunos e os leva ao fracasso escolar.

Assim, iniciei a atual pesquisa, constituída por um estudo de caso que tem por objetivo estudar as múltiplas determinações do fracasso escolar no contexto da alfabetização de uma criança negra, dado que elas são maioria na escola e também nos casos de fracasso escolar (SILVA, BARROS, HALPERN, SILVA, 1997). Os resultados encontrados foram analisados à luz dos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico Cultural, considerando a relevância da compreensão da formação do psiquismo e de mediações positivas para a superação do fracasso escolar (BULHÕES, 2019).

Segundo Bulhões (2019), a psicologia teve influência nas exclusões vigentes em nossa sociedade. Isso se dá devido ao contexto em que foi reconhecida com ciência: na ascensão do capitalismo, em que o cenário político e econômico necessitava de justificativas para as desigualdades sociais que se tornaram mais evidentes com esse modelo de organização social. Nesse contexto, a psicologia se tornou uma aliada da classe dominante, pois tinha por objetivo justificar as diferenças sociais por meio da culpabilização dos indivíduos, isto é, classificar entre aptos e inaptos, dentro das características e padrões definidos somente pela burguesia.

Tais concepções que fundamentam as origens da psicologia, invadiram a esfera da educação. A ciência psicológica adentrou as escolas, com o objetivo de delimitar comportamentos padrões que as instituições deveriam impor a seus alunos, para que alcançassem o desempenho escolar esperado. Sendo assim, o fracasso escolar tornou-se a justificativa para quando alunos não se adequavam às expectativas do que seria o comportamento ideal, passando a receber diagnósticos e rótulos questionáveis sobre dificuldades de aprendizagem (BULHÕES, 2019).

No Brasil, a psicologia se consolida na educação por meio de perspectivas médicas, de modo que até a década de 70, as dificuldades de aprendizagem eram explicadas partindo de pressupostos biologizantes e psicologizantes do não aprender (GUZZO, 2010). A biologização do não aprender parte das pressuposições de que alunos que se encontram em situação de fracasso escolar possuem problemas de origem orgânica, isto é, incapacidades

biológicas de aprendizagem, como déficits e/ou distúrbios neurológicos inatos. Pesquisas realizadas no século XIX, fomentaram-se desta concepção ideológica e falsa, evidenciando o racismo presente ao afirmar que negros e indígenas eram biologicamente incapazes de aprender (BULHÕES, 2019). A psicologização, por sua vez, corrobora a afirmação de que o fracasso escolar é resultado de problemas emocionais, nesse sentido, adota-se a lógica de que as emoções são prejudiciais às dinâmicas de aprendizagem em sala de aula (MEIRA, 2011).

A partir da década de 70, os debates acerca do fracasso escolar passaram a centrar-se na teoria da carência cultural, que buscava endossar cientificamente a ideia de que supostas deficiências culturais dos estudantes influenciavam em sua dificuldade de aprendizagem. Conseqüentemente, os parâmetros comportamentais, culturais e econômicos definidos como parâmetro pela classe burguesa, passaram a ser considerados exemplares e ideias para um bom desenvolvimento infantil (BULHÕES, 2019). Todavia, essa teoria resultou na desvalorização da identidade de crianças pobres e do grupo étnico e socioeconômico que compõem, sendo vistos como inferiores e insuficientes para os processos de aprendizagem.

Consciente dos prejuízos à educação provenientes das explicações hegemônicas sobre as dificuldades de aprendizagem, na década de 80, a pesquisadora Maria Helena de Souza Patto, dedicou sua obra “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia” (1999), a compreender as variáveis influentes no insucesso escolar, dentro de contextos históricos, sociais e políticos. Esse movimento da psicologia escolar e educacional crítica, evidenciou os pressupostos classistas e preconceituosos das teorias explicativas, para além de desmistificar os hipotéticos problemas biológicos, psicológicos e culturais atribuídos às crianças em situação de vulnerabilidade econômica (BULHÕES, 2019). Sendo assim, a partir das pesquisas realizadas pela autora, passou-se a ressignificar a maneira de olhar para as dificuldades de aprendizagem, levando em consideração as relações interpessoais em que ocorrem e observando principalmente as práticas pedagógicas excludentes que fundamentam os métodos de ensino nas instituições escolares, que são falhas no acolhimento à diversidade e optam por patologizar e estigmatizar todo comportamento e característica que se opõe ao imposto pelas classes dominantes.

Em virtude das críticas apresentadas, as pesquisas de Patto (1999) foram responsáveis por outras denúncias referentes a práticas vigentes nas instituições escolares. A autora ressalta a contribuição dos psicólogos escolares na patologização do não aprender, devido a condutas médicas e clínicas que são reproduzidas no atendimento aos alunos encaminhados por estarem em situação de dificuldades escolares. Tais condutas tem enfoques naquilo que os alunos não sabem, no que não são capazes de fazer dentro das expectativas



criadas pelos processos de escolarização. Nesse sentido, o psicólogo escolar respalda cientificamente as suposições de que determinados alunos são incapazes de aprender, os culpabilizando por suas dificuldades e isentando as escolas de suas responsabilidades educacionais, sociais e políticas.

A autora ressalta que os diagnósticos dos profissionais ainda se centram nas teorias de biologização, psicologização e da carência cultural, mesmo que não tenham respaldos científicos, o que resulta na padronização e massificação de resultados, isentando professores da responsabilidade de repensarem suas práticas e da necessidade de enxergar a individualidade e particularidade de cada caso (PATTO, 1999). Sendo assim, Patto (1999) certifica que a falta de cientificidade nos diagnósticos faz com que professores sejam guiados pelo senso comum e não desenvolvam práticas que superem as dificuldades de seus alunos. Desse modo, a compreensão histórica do desenvolvimento do psiquismo humano liberta as escolas de associações dos fenômenos escolares a questões individuais, emocionais e déficits intelectuais. Assim sendo, os pressupostos e teorias da psicologia histórico cultural, os quais sustentam a necessidade da compreensão do desenvolvimento do psiquismo consciente, se fazem fundamentais para a superação da marginalização e dos estigmas nas salas de aula.

## **2. Fundamentação teórica**

A compreensão do psiquismo à luz da psicologia histórico cultural, surge com as propostas de Vygotsky (1995, 2001) em investigar os saltos qualitativos específicos do psiquismo humano, diferenciando-o fundamentalmente do psiquismo animal (BULHÕES, 2019). Essa diferenciação parte dos argumentos de que para além das leis biológicas, o psiquismo humano é regido pelas leis histórico-sociais. Nesse sentido, compreende-se que o funcionamento da consciência se desenvolve pelas relações interpessoais, e não por meio das estruturas psíquicas isoladas.

A psicologia histórico-cultural avalia o psiquismo como imagem subjetiva da realidade objetiva, a qual se forma a partir das interdependências entre dimensões biológicas e culturais, desde os primórdios da vida do sujeito (MARTINS, 2011). Assim sendo, essa imagem não se forma de maneira voluntária ou espontânea, mas por meio dos estímulos culturais e educacionais a que se é submetido. Confirma-se, assim, que o psiquismo surge com o objetivo de humanizar, entretanto, esse processo depende de mediações sociais efetivas postas aos indivíduos no decorrer de suas vidas (BULHÕES, 2019).

Historicamente, a atividade vital humana, qual seja, o trabalho, é o que estrutura esta imagem, partindo de demandas complexas para a atuação e orientação do ser humano (VYGOTSKY, 2001). Desse modo, a partir dessas demandas, a imagem subjetiva da realidade

objetiva estabelece-se por meio da interconexão de processos funcionais, sendo eles sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoções e sentimentos. Essas interconexões qualificam a consciência como um sistema interfuncional (BULHÕES, 2019).

A formação desse sistema, se dá por meio da ideia de condicionalidade entre as esferas biológicas e culturais. Assim, as manifestações elementares são norteadas inicialmente na dimensão natural e orgânica de funcionamento, porém, no decorrer das relações interpessoais que mediam a aquisição da cultura humana, desenvolvem-se novas expressões mais complexas, denominadas por Vygotsky (2001) de funções superiores. A partir dessas prerrogativas, o autor as definiu como lei genética do desenvolvimento, segundo a qual todos os processos funcionais superiores humanos, manifestam-se de duas formas: na esfera interpsíquica, como relação interpessoal concreta, e intrapsíquica, internalizando-se como aquisição estável do psiquismo consciente. Logo, não há como alcançar saltos qualitativos se as mediações sociais não dialogam intencionalmente com a realidade objetiva (VYGOTSKY, 1995).

Em suma, dentro das perspectivas da Psicologia Histórico-Cultural, o psiquismo humano se desenvolve por meio das apropriações de culturas, mediações e relações interpessoais. O ser humano é um indivíduo social que constitui sua singularidade a partir do pertencimento a uma sociedade e a grupos sociais, históricos e culturais. O autor defendia que a aprendizagem guia o desenvolvimento, nos permitindo entender como o psiquismo da criança se forma, através da articulação entre os processos interfuncionais. Porém, tais funções só se desenvolvem por meios de uma relação afecional entre sujeitos ou entre sujeitos e objetos, isto é, a aprendizagem pressupõe uma mediação que afete o aprendiz. Quando esse processo é compreendido, reconhecido e explorado nas escolas, se torna possível compreender o papel das interposições educativas na aprendizagem (VYGOTSKY, 1995)

Dentro dessa perspectiva, vale ressaltar que a escolaridade das crianças pobres e negras é marcada por preconceitos, suposições e rótulos, que os desrespeitam, desmerecem suas famílias e as condições em que vivem (PATTO, 1992). Por diversas vezes, as dificuldades escolares surgem a partir das abordagens das instituições de ensino, que trazem consigo preconceitos sobre a realidade dos alunos. Então, pode-se afirmar que classe e raça, são determinantes influentes nas negligências que alunos sofrem em sala. Assim sendo, crianças pobres e negras acabam se tornando reféns do fracasso escolar (OSTI; BRENELLI, 2013)

Segundo Machado e Santos (2017) a conduta dos docentes, em sua maioria, é pautada na violência simbólica. Tal violência se configura como uma conduta que causa danos aos

alunos, mesmo que de forma indireta. As consequências são fragilidades, baixa autoestima, falta de confiança para interação social, mas principalmente baixo desempenho escolar (MACHADO; SANTOS, 2017). Essa violência, trazida para o contexto de crianças negras e em situação de vulnerabilidade, se manifesta por meio de gestos, agressões, hostilidade e atitudes preconceituosas. Para além disso, ainda há o silenciamento e apagamento das crianças negras no espaço escolar, no qual apenas alunos não negros tem posições de destaque, melhor tratamento etc. Não obstante, essa conduta vem sendo normalizada e as crianças acabam sendo sujeitadas a ocupar espaços de submissão. Tais práticas, para esses alunos, têm como resultado recorrente a evasão e o dobro de casos de alunos não alfabetizados na idade certa, perpetuando as exclusões sociais (MACHADO; SANTOS, 2017).

O processo de ensino e aprendizagem envolve professores e alunos em um movimento que abrange as relações pessoais e interpessoais, uma vez que o sujeito, para aprender, precisa estar interagindo com o outro (VYGOTSKY, 1995). Dessa forma, se as percepções dos professores sobre os alunos interferem na dinâmica da sala de aula e acabam por direcionar suas atitudes durante o processo de ensino, tais alunos acabam sendo negligenciados, deixando de adquirir conhecimentos, se desenvolver socialmente e afetando também sua autoestima e percepções sobre si (OSTI e BRENELLI, 2013).

A compreensão das variáveis influentes nos casos de fracasso escolar e evasão à luz da Psicologia Histórico Cultural contribui para o rompimento com práticas pedagógicas excludentes que contribuem para a marginalização do ensino de diversos alunos. A compreensão da formação histórica e social do psiquismo, tendo em vista o respeito à diversidade, permite que os professores busquem refletir sobre como se relacionam com seus alunos, visando uma aproximação pautada no afeto em que o objetivo seja uma aprendizagem efetiva e emancipatória.

Destarte, a escola precisa atentar para a maneira como se relaciona com seus alunos, visto que é um espaço de formação social que não pode refletir os preconceitos e erros da sociedade. Em relação a alunos negros economicamente vulneráveis, é preciso redobrar a atenção, pois esses são os que mais sofrem as consequências. O preconceito racial é inserido muito cedo nas realidades das crianças negras, e, na maioria das vezes, é iniciado nas escolas. À vista disso, as instituições precisam se preparar para receber essas crianças, adotando uma postura contundentemente antirracista e garantindo meios de valorizar sua cultura e os valorizar. Deve-se trabalhar seu contexto, sua cultura e sua história, a fim de fazer com que se sintam pertencentes a escola, de modo que não cheguem à evasão (MACHADO, SANTOS, 2017)

## 2.1 Crianças negras e fracasso escolar

O fracasso escolar está associado aos resultados negativos de alunos durante sua trajetória escolar. Entende-se como fracasso escolar a evasão, repetência ou a não aprendizagem dos conteúdos (MADALÓZ, SCALABRIN e JAPPE, 2012). Espera-se que a escola, por meio dos agentes educacionais, avalie, elabore e adote as estratégias que melhor contemplem os alunos, considerando a particularidade inerente a sua realidade sociocultural. Portanto, pensar o fracasso escolar requer algumas reflexões.

O termo fracasso escolar parece resumir toda a insatisfação e insucesso decorrente de posturas docentes e discentes vivenciadas no dia a dia da sala de aula. Pensar o fracasso escolar é pensar, também, em reprovação, que segundo Torres (2004, p 34), é “a solução” interna que o sistema escolar encontra para lidar com o problema da não aprendizagem ou da má qualidade de tal aprendizagem”, não deixando de lado a retenção, recuperação, enfim, tantos outros sinônimos que são empregados para caracterizar a palavra fracasso. Mas este ganha mais intensidade quando é empregado para qualificar a “incapacidade” que um sujeito tem para aprender ou assimilar algo (MADALÓZ, SCALABRIN e JAPPE, 2012, p.2)

Todavia, os maiores índices de fracasso escolar acometem os alunos de nível socioeconômico baixo, que tem como maioria a população negra (SILVA, BARROS, HALPERN, SILVA, 1997). Assim, além de todos os mecanismos de exclusão vigentes que dificultam o acesso da população negra à escola, a permanência e construção da aprendizagem são também barreiras a serem quebradas.

Estudos comprovam que os negros sempre se encontram em desvantagem, se comparados aos brancos, em relação à ocupação, emprego, renda, alfabetização e anos de estudo. Afinal, a taxa de analfabetismo é mais elevada para negros; no ensino médio, a taxa de escolarização de negros não chegava à metade dos brancos e a defasagem idade-série no ensino fundamental é característica para alunos negros (MARCHESE, 2004 apud CHAGAS e FRANÇA, 2013, p.5).

Nesse sentido, é necessário explicitar o contexto com o qual as crianças negras se deparam ao ingressarem nas escolas, e quais fatores as levam ao fracasso escolar. O racismo e a discriminação estão presentes em todas esferas da sociedade, não diferente da educacional. Livros e materiais didáticos - que reforçam os estereótipos colocados ao povo negro -, a falta de afeto e acolhimento, corroboram para que crianças negras e pobres encontrem dificuldades para permanecer na escola (OLIVEIRA E ABRAMOWICZ, 2010).

Fabiana Oliveira e Anete Abramowick (2010, p.215), realizaram uma pesquisa em uma creche de São Paulo, “cujo objetivo era analisar as práticas pedagógicas, com ênfase na criança negra, verificando como elas produzem e revelam a questão racial.” Os resultados evidenciaram que as crianças negras são preteridas por suas professoras, recebendo menos carinho, colo e elogios. Somado a isso, crianças de cabelos crespos, corpos gordos e suados, são duplamente

rejeitadas. Destarte, as crianças começam desde cedo a internalizar experiências que as levam a construir uma auto imagem negativa, a qual carregam consigo durante toda sua trajetória escolar e além. Ainda que involuntárias, as atitudes, gestos, tons de voz, olhares e maneira de aproximação, escancaram o racismo e rejeição das docentes com alunas e alunos pretos (OLIVEIRA e ABRAMOWICK, 2010).

Ao chegarem no Ensino Fundamental, alunos e alunas negras se deparam com novas formas de exclusão. O que antes acontecia por meio de atitudes e gestos, nesse momento se manifesta por meio de ações veladas e por uma violência simbólica presente nas ações pedagógicas. (MACHADO; SANTOS, 2017). Os processos de subjetivação de alunas e alunos negros se constituem de maneira subalterna e inferiorizada. Por isso, eles precisariam de mais atenção, porém são deixados de lado e, ao começarem a enfrentar problemas ou a não aprenderem, recebem rótulos pejorativos da própria escola, que ao invés de os acolher, os afasta (MARCHESI E PÉREZ, 2004),

Em suma, a formação de crianças negras é marcada pela discriminação, seja ela explícita ou velada. Os professores já naturalizaram o estereótipo das crianças negras: esperam que elas apresentem comportamentos agressivos, não se sintam representadas, reprovem, tenham baixa autoestima e baixa autoconfiança e que não aprendam (SILVA, BARROS, HALPERN, SILVA, 1997). A educação brasileira é racista e elitista, contribui para que o povo negro esteja sempre à margem, e, muitas vezes, os empurra para o fracasso escolar (SILVA, 2015).

Diante o exposto, conclui-se que, apesar de já refutadas, as concepções arbitrarias acerca das variáveis influentes no fracasso escolar ainda têm interferências nas práticas pedagógicas vigentes nas instituições escolares, com irrefutáveis componentes racistas. Essa realidade faz com que alunos negros e pobres sejam os mais prejudicados, pois são vistos como insuficientes ou incapazes por suas escolas. Elucidados os pressupostos teóricos os quais direcionaram a investigação em tela, a seguir apresentaremos o método adotado, bem como os resultados alcançados.

### **3. Método**

A presente pesquisa se constituiu em um estudo de caso, com o intuito de estudar as múltiplas determinações do fracasso escolar no contexto da alfabetização à luz dos pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural. A investigação contou com a participação de Tiago<sup>1</sup>, de 12 anos estudante do 5º ano do Ensino Fundamental. Os métodos utilizados para a realização

---

<sup>1</sup> Nome fictício usado para proteger a identidade da criança.

dessa pesquisa foram observações não estruturadas em sala de aula; intervenções pedagógicas com o participante; entrevista semiestruturada com o professor do participante.

A pesquisa foi realizada durante a Residência Pedagógica, projeto cujo objetivo voltou-se à aquisição da escrita no contexto da leitura de mundo dos e das estudantes. Foram dezoito meses de atividades, em que os seis primeiros foram dedicados a estudos, planejamento, ambientação e conhecimento da instituição escolar. Durante todo o ano letivo de 2019, estivemos imersas na escola realizando observações e regências em uma sala de aula do 5º ano. No contraturno eram realizadas atividades no Laboratório de Aprendizagem, com crianças de variadas turmas e idades.

Por meio das observações em sala, acompanhei a atuação do professor preceptor, sua interação com a turma, como os alunos se relacionavam entre si, a maneira como as relações de ensino se estabelecia e a dinâmica da cultura e da organização institucional vigente. A partir dessas informações, eram propostas regências, que buscavam contemplar a demanda da turma dentro do contexto da leitura e da escrita. As observações em sala aconteciam uma vez por semana, às segundas-feiras, entre os meses de fevereiro e novembro. Por meio das observações busquei registrar todas as ações do corpo docente e do professor participante em relação aos alunos, os comentários, os olhares, as interações, os silêncios.

Por estarmos dentro da sala de aula, conseguíamos identificar quais alunos precisavam de intervenções mais específicas para que dessem saltos qualitativos em sua aprendizagem, o que foi o caso de Thiago. Além da interação em sala de aula, as intervenções pedagógicas com ele aconteciam duas vezes por semana, às segundas e quartas, no Laboratório de Aprendizagem (LA). As atividades realizadas eram planejadas de acordo com interesses do aluno, como música, livros, jogos, brincadeiras e o desejo de conversar e ser ouvido. Ao todo foram, aproximadamente, 25 intervenções realizadas com o aluno, realizadas entre os meses de março e novembro.

### **3.1. Procedimentos Éticos**

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética (5148 – CEP/UFLA) e os responsáveis pela criança foram devidamente informados sobre os procedimentos da pesquisa e autorizaram sua participação assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

### **3.2.O sujeito participante**

Tiago é um menino de 12 anos, negro, de família pobre, e que estudava na turma em que o projeto da Residência Pedagógica foi realizado. Resolvi desenvolver esse estudo com o aluno, devido aos rótulos e (não) lugares que lhes foram reservados no espaço escolar. Desde o início do ano letivo, Tiago se destacava de seus colegas, por ser enxergado como o “aluno

problema”: bagunceiro, brigão, indisciplinado, violento e incapaz intelectualmente. Por ser tratado como o obstáculo que impedia toda sua turma de aprender, se apropriou dos rótulos que lhe foram dados e se comportava de maneira a corresponder com a expectativa implícita neles.

Apesar de estar no 5º ano, o estudante não havia sido alfabetizado, por isso tinha dificuldades de acompanhar as atividades da turma e gostava de conversar ou sair da sala enquanto elas aconteciam, o que acabava incomodando a dinâmica das aulas. Por ser de família pobre e que apresentava algumas instabilidades, o comportamento do aluno era tratado apenas como consequência de seu contexto sócio familiar, assim, não havia esforço da escola e do professor para reverter e auxiliar na situação do aluno.

Entretanto, durante as intervenções, consegui identificar características únicas do aluno, que se demonstrou carinhoso, afetuoso, comunicativo, criativo, inteligente, dedicado e amigo. Além disso, demonstrou bastante conhecimento pela música, percussão, capoeira, interesse por livros e habilidades para desenhar.

### **3.3.A instituição participante**

A escola Municipal participante faz parte do grupo de escolas públicas da cidade de Lavras. Atualmente, atende estudantes da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contendo um espaço amplo e com acessibilidade, jardim, quadra de esportes e biblioteca. A escola foi inaugurada em um momento em que a comunidade estava crescendo, o que fez com que mais três bairros passassem a ser atendidos, contribuindo para que escola e comunidade se desenvolvessem juntas. Alguns funcionários conheceram muitos pais e mães ainda crianças e agora trabalham com os filhos; essa relação gera à comunidade sentimentos de pertencimento e carinho com a escola, o que contribui para o ensino e aprendizagem, além de facilitar a comunicação com as famílias de alunos e alunas. Somado a isso, tal realidade permite que a escola conheça a fundo a história muitos alunos.

Em contraste, a escola é localizada em uma zona considerada periférica, com altos índices de violência, uso e tráfico de drogas. Pelos caminhos da escola é notória a presença de usuários, nos becos e na linha de trem, que contribuem na caracterização do bairro como perigoso. Tal realidade, levou famílias a optarem por matricular seus filhos em outras escolas. Conseqüentemente, a escola e os alunos que a ela pertencem passaram a ser desacreditados não só pela comunidade, mas também por funcionários que almejam migrar para outras instituições de ensino que julgam melhores.

Somado a isto, nota-se que a instituição encontra dificuldades em lidar com o contexto social dos alunos, rotulando seus comportamentos e dificuldades de acordo com a realidade em que vivem. Isso faz com que, por diversas vezes, estudantes sejam expostos a situações

vexatórias e constrangedoras frente a seus colegas, em que são culpados por não aprenderem devido ao contexto que vivem, à família que têm. Contudo, há funcionários que buscam acolher e respeitar a diversidade, prezando pela efetivação da aprendizagem.

### **3.4. O professor participante**

O professor participante é formado em Pedagogia, Psicopedagogia e atualmente é estudante de Letras. Era o professor preceptor na Residência Pedagógica, coordenando e orientando nossas ações na escola e participando das reuniões de estudos planejamento. Nos primeiros encontros, o docente se demonstrou realizado com a profissão e disposto a colaborar com o projeto, ouvindo, compartilhando experiências e interessado em aprender.

Ao iniciar as observações em sala, percebemos que a atuação do professor ainda era pautada em métodos tradicionais, como fazer oração todos os dias no início da aula e buscar sempre evidenciar que ele era a autoridade máxima na sala. Porém, ele tinha ideias e projetos para diferenciar os métodos ensino, como passeios, leituras e uso de músicas. Contudo, a maioria de suas propostas não se aproximava do contexto da escola e da turma, assim não fazia muito sentido para as crianças.

A relação do professor com os alunos era pautada na agressividade, com gritos, ameaças e exposição das vulnerabilidades deles. Não havia a preocupação em criar relações de afeto, em que os alunos se sentissem confortáveis para se aproximar. Além disso, a dinâmica do professor em sala evidenciava o quanto ele era punitivo e usava de ameaças para tentar manter o controle da sala, ameaçando chamar os pais ou a direção a todo momento, expulsando os alunos da sala e colocando a sala contra algum aluno que lhe causasse problema. O relacionamento com Tiago, deixava mais evidente o quanto o professor era autoritário e agressivo; ele se negava a ouvir o aluno, quando se sentia confrontado o expulsava da sala aos berros, não se preocupava em reverter sua não aprendizagem e usava o contexto familiar e econômico do aluno para o ofender e o constranger.

## **4. Resultados**

### **4.1. O contexto da pesquisa**

O contato com a instituição escolar foi iniciado por meio do projeto Residência Pedagógica, em parceria com a Universidade Federal de Lavras. O projeto tem por objetivo propiciar a troca e a aproximação das universidades às escolas públicas, por meio da interação entre professores atuantes e estudantes de licenciatura (EDITAL, 2018). Diferente dos estágios, além da observação, a Residência possibilita que os residentes contribuam no cotidiano escolar, realizando a articulação entre teorias e práticas, por meio de regências e atividades extra classes.



Como já apontado, na escola participante, acompanhamos uma turma de 5º ano com alunos e alunas com idades variadas, entre 9 e 15 anos e em diferentes níveis de aprendizagem. Inicialmente realizamos sondagens, buscando conhecer os interesses dos alunos, identificar possíveis dificuldades e aprendizagens já consolidadas, para que, assim, planejássemos regências que fossem ao encontro de suas demandas. Desse modo, atuamos na perspectiva da alfabetização com o propósito de desenvolver a leitura crítica de mundo por meio de atividades de leituras, músicas, debates, brincadeiras, dinâmicas, entre outras.

Além do acompanhamento da turma, também realizamos atividades no Laboratório de Aprendizagem. Um momento dedicado para atendermos alunos em dificuldade escolar, principalmente em leitura e escrita. As crianças recebidas iam de turmas do 1º ano ao 5º ano, em diferentes níveis de aprendizagem, podendo ser atendidas em duplas ou individualmente, o que nos permitia maior contato e conhecimento sobre suas especificidades. As atividades foram pensadas de acordo com a fase da escrita de cada aluno e para identificá-las foram realizados testes de escrita individuais com cada uma, de acordo com a teoria da Psicogênese da Escrita (FERRERO, 1985). A partir dos resultados, realizamos jogos e atividades de consciência fonológica, objetivando um processo de alfabetização completo e efetivo.

As observações em sala, me permitiram ver como as relações entre professor e aluno se estabeleciam no dia a dia. O professor apesar de buscar construir uma relação amigável com os alunos, em vários momentos apresentava uma conduta agressiva, soltando berros na sala, dando murros na mesa, gritando com os alunos e os constrangendo, falando por diversas vezes que ele tentava ensiná-los, mas que a turma não era capaz de aprender. O professor também era habituado a expor a situação familiar da turma, trazendo assuntos para a turma que deveriam ser particulares entre família, gestão, docente e aluno. Consequentemente, os alunos não conseguiram estabelecer relações de afeto, respeito e confiança com o docente, resultando em lacunas na aprendizagem.

Partindo dessas observações, um aluno específico me chamou a atenção, fazendo surgir o interesse de realizar um estudo de caso em que ele fosse o sujeito de estudo. O aluno, Tiago, é negro e tem 12 anos. Tiago estuda na escola há dois anos e carrega todos os estigmas de pior aluno da escola. é visto como baderneiro, brigão, agitado, indisciplinado, desobediente, incapaz e diversos outros pejorativos que se pode ouvir sobre ele ao andar pela escola. O aluno ainda não foi alfabetizado e, tanto o professor quanto a gestão, acreditam que ele não tem as capacidades suficientes para ser.

A situação familiar de Tiago é vista com uma das razões para que o aluno não aprenda. Antes de ser matriculado na escola, o aluno morava com a mãe e um irmão. Porém, ela passou

a ter problemas com o uso de drogas, o que a impossibilitou de continuar responsável pelo menino. Dessa maneira, ele passou a morar com o pai e um tio, em um bairro perto da escola, o que motivou sua transferência para esta. Infelizmente, era possível notar que o aluno chegava na escola com bastante fome e alguns dias sem banho. Essa situação fazia com que, em sala de aula, ele fosse excluído pelos colegas, com o aval do professor, que fazia piadas sobre sua fome, falando que ele parecia “esganado”, “desesperado para comer” e contava histórias de pessoas que passavam com fome, fazendo menção a ele. Dessa forma, Tiago não apresentava o melhor comportamento em sala, debochando das broncas do docente, não realizando atividades, brigando com outros alunos, saindo para passear durante as aulas.

A relação entre professor e aluno foi pautada em gritos, confrontos, expulsões da sala, desrespeito e ofensas. O professor assumiu uma postura punitiva com o aluno decidindo excluí-lo de todas atividades que pudessem lhe trazer alegria ou prazer no espaço escolar, o que resultava em mais indisciplina e brigas. O professor se negava a entender que diversos comportamentos do aluno eram provenientes do tédio causado em sala de aula por ele não saber ler e ficar alheio das atividades, por isso ele tentava chamar a atenção de outras maneiras.

Dessa forma, o aluno foi encaminhado ao LA para que pudéssemos realizar atividades de intervenção, e, portanto, reverter seu quadro de fracasso escolar. A princípio, decidimos com a coordenadora escolar que o aluno frequentaria o LA de segunda a quinta, pois ele precisava de práticas intensivas e não tinha disponibilidade horário para participar de um projeto social no contraturno. Assim, uma vez por semana, uma residente seria responsável por ele. Eu o recebia na segunda e ele era bastante arredio para realizar as atividades, incomodava os colegas e se negava a entrar na sala. Em uma conversa com as outras residentes, perguntei como ele era nos outros dias e elas disseram que haviam desistido dele, pois ele bagunçava demais, atrapalhava e não tinha um cheiro bom. Além disso, falaram que ele havia chorado por se sentir “burro” e achar que era o único de sua turma com necessidade de frequentar o LA.

Logo após essa conversa, pedi à coordenadora da escola que me deixasse ser a única responsável por ele; passei a recebê-lo dois dias da semana, junto com um colega de sua sala, para que pudéssemos tentar novamente. Sendo assim, passamos a realizar atividades as segundas e quartas. Em primeiro lugar, tentei realizar um teste de escrita como sondagem, mas o aluno se demonstrava arredio em tudo relacionado a escrita. Ele afirmou que participaria do LA, desde que não precisasse ler nem escrever. Assim, precisei me reinventar e pensar mediações que o atingiriam e o fariam desenvolver o interesse por ler e escrever.

#### **4.2. As intervenções pedagógicas – desafios em um contexto excludente**

Pensando em soluções pautadas nas concepções científicas sobre os multideterminados do fracasso escolar apresentadas na fundamentação teórica do trabalho em tela, passei a combinar as atividades de Tiago com as de seu colega, de modo que ambos se ajudassem. Inicialmente, combinamos que o colega, que precisava desenvolver suas habilidades de leitura, leria para Tiago um livro que ele mesmo escolhesse, para que, em seguida, fizéssemos uma interpretação da história juntos, visando despertar o interesse pela leitura. Nos dias seguintes, seguimos com essa atividade, até o dia em que buscamos reverter os papéis de modo que Tiago contasse uma história. A princípio, o aluno se sentiu desconfortável com a ideia por não saber ler, mas o convencemos a contar sua versão por meio das imagens, e assim ele fez. Esse dia foi um dos momentos em que pude perceber o aluno mais feliz, por ter autonomia, escolher um livro e se sentir lendo. Por meio dessa dinâmica, os alunos foram desenvolvendo uma relação de afeto e amizade, que foi de extrema importância para Tiago, pois o aluno era excluído pelos colegas da sala.

Contudo, o progresso de Tiago não foi linear. Por diversas vezes, o menino desistia de participar do LA, afirmava não ser capaz, ficava pela escola e não entrava na sala, ou decidia ir e atrapalhar seu colega. Nessas situações, pedia que colaborasse, não andasse pela escola, pois os funcionários demonstravam incomodo com sua presença, pedia que ele desse sugestões de atividades. A solução mais eficiente, contudo, foi conceder espaço e voz ao aluno. Conversávamos sobre assuntos do cotidiano da escola ou do próprio aluno. Foi notório que, em diversos momentos, o aluno só compareceu ao LA para que essas conversas acontecessem. Criamos um vínculo que fez com que ele sentisse segurança em mim, em estarmos naquele espaço juntos e ele pudesse se expressar de múltiplas maneiras. Conversávamos sobre a manhã, as atividades realizadas, seus prazeres, ele construía opinião sobre diversos assuntos, demonstrava seus medos e desejos. Assim, construímos uma relação de confiança e afetividade (FARIA E TORTELLA, 2015).

É perceptível que a escola não desejava mais que Tiago ocupasse seu espaço. A diretora disse por diversas vezes que não haveria possibilidades de reprová-lo, pois ele não estudaria lá nem mais um ano. Outros funcionários não o tratavam bem, diziam que ele se comportava como bicho. Consequentemente, o aluno não os respeitava e debochava dos xingos e gritos proferidos a ele. Havia apenas uma funcionária, a responsável por vigiar o recreio, que tratava Tiago com carinho e respeito, o chamava para conversar, riam juntos e sempre que ele saía ou era expulso da sala ia ficar com ela. Essa funcionária sempre procurava me dar informações sobre a família e sobre o cotidiano do aluno fora da escola.

Por ser uma criança negra e pobre, notei que diversas vezes Tiago recebeu tratamento diferente apenas por associarem sua condição e etnia a estereótipos presentes em nossa sociedade. O estudante ao se comportar de forma inadequada, ou apenas passar por funcionários ouvia frases que dificultavam a construção de sua autoestima e autoconfiança, e que provavelmente serão levadas por toda sua vida escolar e adulta. Abaixo estão algumas presenciadas por mim, quando junta ao aluno:

*“Deve ter alguma doença, um aluno desse não pode ficar em uma escola comum, o lugar de um aluno desse é na APAE”*

*“Esse menino tá fedendo demais, não tem nem como tentar ensinar um aluno assim, a gente passa mal”*

*“Um aluno desse é assim porque não tem mãe para bater, criança parece bicho, tem que bater até sair o couro”*

*“Seu futuro é ser lixeiro”*

*“Seu futuro é atrás das grades”*

*“Você está mexendo com droga igual seu pai?”*

*“Aluno com pai e mãe que usa droga, a gente já sabe o futuro”*

*“Nem se o prefeito vier aqui mandar eu te reprovar, eu te reprovoo. Ninguém te aguenta nessa escola mais”*

*“Por mim ele nem participava do LA, não vai aprender mesmo”*

*“Olha para esse menino, está na cara que não vai dar em nada”*

*“Eu tenho medo dele, a gente não sabe o que esse tipo é capaz de fazer. Esse menino para bater na gente em sala não custa”*

*“Seus colegas não aprendem porque você está na sala”*

Sempre que o aluno passava por essas situações, ele se demonstrava mais arredio dentro de sala de aula ou no LA. Por ter uma situação familiar delicada, o menino deveria ser melhor acolhido pela escola. Mesmo que apresentasse comportamentos de indisciplina, os métodos de educá-lo deveriam ser menos punitivos, agressivos e excludentes. Por isso, No L.A, buscávamos oportunizar momentos em que ele falasse da família, como eram, como se relacionavam, para que assim ele entendesse que poderia ser o autor de suas narrativas. O aluno gostava muito de falar da mãe, das crenças dela, das histórias que contava e da saudade que sentia.

Com o passar do tempo, ao nos aproximarmos das férias de julho, Tiago regrediu em seu comportamento, se tornando mais violento, indisciplinado e se negando a participar do LA. Também observamos que ele não trocava de roupas há dias e estava bem sujo. Ao tentar contato

com o pai a escola não teve resposta. Em um determinado dia, Tiago acertou a bola em um vidro da escola, quebrando-o, o que resultou em uma punição severa da diretora, que o suspendeu por uma semana, dizendo que se o pai não aparecesse ele seria expulso. No dia seguinte, o aluno apareceu na porta da escola sozinho e chorando bastante. Porém a diretora se manteve firme e não o deixou entrar. O aluno permaneceu na porta da escola. Como estávamos em uma época de muito frio, a funcionária já citada, que buscava cuidar do menino, passou toda a manhã dentro de uma sala com ele, trancada. A diretora disse que se ele entrasse na escola, ela não se responsabilizaria por ele e que a funcionária deveria vigiá-lo todo o tempo, por isso ele não entrou na sala, não participou do recreio, o lanche foi levado para ele onde estava e também não participou do LA.

No dia seguinte, o Conselho Tutelar foi acionado e compareceu na escola para averiguar qual a situação familiar do aluno. O professor de Tiago disse para todos os outros alunos que o Conselho estava lá para buscar o menino devido a todas as suas bagunças, o que não era verdade. Esse foi o assunto da escola, e o menino passou o dia apreensivo e sem saber o que estava acontecendo. A partir de então, Tiago decidiu que não iria mais participar do LA e que não era mais para que eu insistisse, pois ele estava resolvido. Nos dias seguintes a escola entrou em recesso pelas férias de julho, e as informações que obtive foram que o aluno estava sob a guarda de uma tia.

Ao retornarmos das férias, foi possível observar algumas mudanças em Tiago. Ele confirmou estar sob a guarda da tia, estava com roupas, mochila, sapatos novos, levava sempre lanche e aparentava estar sempre limpo. Além disso, o aluno se demonstrava feliz, exibindo o tênis novo e ansioso pela hora do lanche para comer o que levava. Estava mais enturmado com os colegas e sempre falando da tia e sobre sua nova rotina em sua nova casa.

Na medida que os dias foram passando, a tia e o primo de Tiago sempre compareciam a escola, demonstrando preocupação e carinho com o aluno e com seus estudos. Contudo, o professor e alguns funcionários começaram a usar dessa relação familiar para ameaçar o menino, afirmando que caso não se comportasse chamariam a família na escola, que ligariam para a tia por qualquer coisa que ele fizesse. Ainda diziam que ele não valorizava a nova chance de família que havia ganhado e que ia acabar perdendo mais uma vez, como se os outros conflitos que viveu fossem sua culpa. Consequentemente, em alguns momentos observei que o aluno sentia raiva dos familiares, por pensar que eles só queriam puni-lo, e as atitudes da escola reforçavam esse pensamento.

Todavia, a tia e o primo de Tiago buscaram maior aproximação da realidade escolar do aluno, estando sempre na escola e tentando entender os motivos de suas dificuldades de

aprendizagem até o momento. Houve um dia em que a tia pediu para olhar os cadernos do aluno, e foi a primeira vez em que o professor se interessou pelo material dele. Ao abrirmos o caderno, observamos que não havia matérias copiadas, apenas desenhos. Porém o que nos surpreendeu, foi que o pai de Tiago havia deixados inúmeros recados, perguntando onde estava a matéria do filho e quais os motivos de ele não ter nada copiado no caderno. Ou seja, devido ao desinteresse do aluno pelo professor, ele sequer olhava os cadernos do aluno e por isso não via a tentativa de comunicação com a escola, contribuindo para a criação da imagem de um pai desatencioso e desinteressado pelos estudos do filho. Por meio desse contato da tia com a escola, também se tornou evidente que o aluno não recebeu os livros didáticos no início do ano e a escola nunca se importou em providenciá-los para ele, fazendo com que durante as atividades ele ficasse ocioso e conseqüentemente fizesse algum tipo de bagunça. Nesse momento, surgiu uma oportunidade de a escola e a família trabalharem juntas por um objetivo; no entanto, o que aconteceu foi que a escola deu passe livre para que os familiares entrassem na escola a qualquer momento e tentassem sozinhos resolver os problemas do aluno.

Ao longo do segundo semestre, constantemente encontrávamos o primo de Tiago pela escola, ele ficava aos arredores da sala, sentado no pátio, como se esperasse que algo acontecesse para que pudesse resolver. Constantemente, o professor dizia ao aluno que iria chamá-lo caso ele não se comportasse. Assim, as ameaças que antes eram encaminhadas para a diretora, agora estavam na responsabilidade do primo. Dessa forma, quando estávamos na sala de aula, buscávamos alternativas para que o aluno se sentisse participante das atividades, organizando intervenções pedagógicas as quais transcendiam a cópia. Mas, por diversas vezes, o primo de Tiago aparecia na sala e insistia para que ele tivesse a matéria copiada, não entendendo a dificuldade do aluno. Em um dia, Tiago e o professor discutiam por ele não ter copiado a tempo. O primo surgiu na porta e quis saber o que estava acontecendo. O professor deu sua versão e o homem decidiu que se sentaria na sala e acompanharia as aulas junto ao aluno. Claramente constrangido e chateado, Tiago tratou o parente com falta de educação, que o tirou da sala e começou a xingá-lo do lado de fora, de modo que todos ouviram. O aluno voltou para dentro chorando, foi coagido a pedir desculpas para o professor e para toda a turma, além de ser obrigado a copiar toda a matéria, mesmo sem saber o que estava escrito.

Apesar dos constrangimentos e dos percalços causados pela forma desastrosa como a instituição lidou com a situação, é certo que a nova configuração familiar fez muito bem para o aluno. Além de se sentir querido, ele estava mais disposto a ouvir e aprender. Nos dias seguintes, o aluno pediu para retornar ao LA, e retomamos as atividades. Trabalhávamos com rap, rimas, desenhos, matemática e mantínhamos as conversas. O aluno se tornou capaz de

identificar rimas em músicas que ele gostava, realizar interpretações e registros em desenhos das histórias lida. Trouxe novos anseios, como desenvolver a capacidade de resolução de contas básicas de matemática. Além disso, o aluno reviu seu posicionamento frente às atividades de leitura e escrita, se mostrando disposto e confortável para tentar, lendo sílabas simples e ousando na escrita. Em uma das sondagens realizadas durante as intervenções, Tiago me relatou que aquela era a coisa que ele menos gostava de fazer no mundo. Mas quando eu perguntei um sonho que ele tinha, ele afirmou ser aprender a ler e escrever.

É possível afirmar que este progresso é resultado do vínculo afetivo positivo construído entre nós dois. Pois, apesar das boas intenções, a família de Tiago reproduzia o modelo coercitivo e os estigmas já reforçados pela escola. Dessa forma, os avanços no processo de aprendizagem se constituíram no contexto de uma nova relação interpessoal, a qual proporcionava situações pedagógicas saudáveis, isentas de coerções e sensíveis ao desenvolvimento integral do aluno.

Contudo, a escola parecia negar os avanços do aluno, mostrando-se apenas disposta a enxergar seus erros e nunca seus avanços. O professor dizia enxergar que o aluno estava tentando mudar, mas continuava com uma postura agressiva e violenta em relação a ele. Um dos últimos episódios que presenciei, foi o mais violento. O professor saiu da sala por mais de uma hora, deixando os alunos livres e sob minha responsabilidade, dizendo que poderiam interagir entre eles. Nesse dia, Tiago e um colega estavam trocando desenhos de carros, de modo que um desenhava para o outro. Enquanto toda a sala estava agitada, os dois estavam com seus cadernos em um canto. Ao retornar para a sala, como era de se esperar, o professor encontrou sua turma bem agitada e aos gritos pediu silêncio. A turma começou a rir, mas ele se irritou com o barulho do lápis de cor dos dois alunos. Ao pedir que guardassem os materiais, os alunos disseram não estar fazendo nada, mas o professor disse que ele mandava e que ele queria que fossem guardados. A turma riu dos meninos e como resposta Tiago falou um palavrão para o professor, que arrancou o caderno do menino e em frente a toda sala o rasgou no meio. Tiago não teve nenhuma reação além de chorar bastante. Nesse dia o aluno não interagiu mais com os colegas e ficou apenas no canto da sala com a cabeça baixa. O docente percebendo seu erro, disse para o aluno que não queria rasgar, mas que se Tiago contasse para sua família que ele havia feito isso, ele iria contar sobre o palavrão e o aluno seria punido pela família.

Com o final do ano se aproximando e as cerimônias de encerramento acontecendo, as atividades no LA foram prejudicadas, impedindo, infelizmente, que Tiago fosse alfabetizado. Algumas mediações não foram efetivas, outras não foram finalizadas, fazendo com que

saíssemos com o sentimento de trabalho incompleto. Contudo, perceber avanços na aprendizagem, no comportamento e nas relações do aluno, confortam ao evidenciar que nada foi em vão. A situação de Tiago é delicada, o aluno ganhou a chance de uma nova família, com afeto, carinho e amor. Chance esta que deveria ser um direito resguardado a todas as crianças. Porém não ganhou uma segunda chance da escola, como se já estivesse fadado ao fracasso. A visão construída pela escola era a seguinte: inicialmente, o aluno não tinha a família ideal, que atendesse as expectativas da escola, que não participava, não o cuidava. Em seguida, o aluno tinha a família, mas não a merecia, não se comportava a altura, gerava preocupação e os incomodava, era indisciplinado e os desapontava. E por fim, a família ficava na escola por tempo demais, em contextos inadequados. O aluno até tentava, mas não tinha espaço. A escola não quis rever sua postura, não mudou a forma arredia com que o tratava, não abdicou dos estigmas, não o queria mais lá.

Tiago foi aprovado para o 6º ano do Ensino Fundamental, sem ser completamente alfabetizado, apenas com um documento chamado PDDI (Plano de Desenvolvimento Individual), em que o professor alegava que o aluno não aprendeu no decorrer do ano, por não ter as capacidades mentais necessárias. A escola nunca enxergou o menino como aluno e principalmente como uma criança, com necessidades, mas também com qualidades. Só enxergaram um menino negro, indisciplinado, raivoso e violento, sem uma família considerada ideal e incapaz de aprender. Tiago é um menino extremamente divertido, criativo, sabe contar histórias, toca percussão, pandeiro e berimbau, sabe jogar capoeira, tem grande senso de justiça é carinhoso, dedicado e que conseguiu aprender a escrever seu nome, aprender a data de seu aniversário, ler sílabas simples e a fazer contas de matemática. A escola não conheceu esse Tiago, mas a Residência Pedagógica, o LA e o afeto me oportunizaram conhecer.

#### **4.3.A entrevista com o professor**

Ao final do ano letivo, realizei com o professor uma entrevista a fim de analisar qual sua compreensão sobre todo o contexto escolar de Tiago (anexo A). Por meio dela, pude perceber que o professor era consciente da situação do aluno e o quanto suas ações poderiam ser determinantes para revertê-la.

O professor dava o crédito às novas aprendizagens consolidadas pelo aluno ao seu trabalho e ao seu suposto esforço ao longo do ano. Já as dificuldades e o comportamento do aluno, se justificavam pelo contexto familiar e as experiências extraescolares do aluno, como morar na rua e sair da guarda dos pais. Ele ainda afirmou que suas expectativas em relação ao aluno eram as mais altas possíveis, que esperava que ele alcançasse seu potencial de



aprendizagem e que, para isso, buscou resgatar a autoestima e ressaltar as qualidades positivas de Tiago, superando estigmas e realizando atividades diversas.

## **5. Discussão**

A história escolar de Tiago é a história da imensa maioria das crianças negras e pobres no Brasil. A instituição de ensino o recebeu com a expectativa de que ele se comportaria de acordo com os estigmas atribuídos aos/às estudantes negros/as e rejeitou qualquer possibilidade de superação destes preconceitos, cristalizando a imagem do aluno agressivo, bagunceiro, desprovido de cuidados e com baixo rendimento escolar. Em seus estudos sobre o fracasso escolar, Patto (1992 p. 112), aponta que:

Dada a natureza do discurso oficial sobre as vicissitudes da escolaridade das crianças pobres, não é de estranhar que uma concepção de "ser humano" em termos de "aptos" e "inaptos" estructure a prática de professores e técnicos escolares. A maneira preconceituosa e negativa como se referem a seus alunos tem sido registrada repetidas vezes pela pesquisa educacional nos últimos anos: "burros", "preguiçosos", "imaturos", nervosos", "baderneiros", "agressivos", "deficientes", "sem raciocínio", "lentos", "apáticos" são expressões dos educadores, porta-vozes, no âmbito da escola, de preconceitos e estereótipos seculares na cultura brasileira.

Conforme já colocamos, a formação da identidade, a qual coincide com o desenvolvimento integral do sujeito, se dá a partir das relações interpessoais, as quais são internalizadas e conformam aquilo que, em última instância, chamamos de personalidade (VIGOTSKI, 1995). Portanto, os comentários pejorativos dentro e fora da sala de aula, os gritos, as expulsões, as ofensas e as exposições sofridas por Tiago ao longo de sua história escolar não lhes possibilitaram outro caminho que não o de corresponder com as expectativas negativas sobre seu comportamento e seu desempenho escolar. Para além disso, as repetidas situações de rejeição e desmerecimento resultaram em impactos negativos na autoestima e na autoconfiança da criança, como pudemos observar nos episódios em que Tiago diz que é burro e se recusa a realizar as atividades de leitura e escrita por acreditar que não será capaz de aprender. Neste contexto, as constantes situações de marginalização evidenciam o que a escola nunca fez questão de esconder: Tiago não era bem-vindo. Sua aprovação para o 6º ano, semialfabetizado e sem as aprendizagens necessárias consolidadas foi uma forma de concretizar o desejo, várias vezes proferido, de vê-lo fora da escola.

A elaboração do PDDI (Plano de Desenvolvimento Individual), no qual foi alegado que Tiago não tinha as capacidades mentais necessárias para alcançar as aprendizagens almejadas confirma que a tradição de culpabilizar o aluno, pautando-se em preceitos biologizantes e pseudocientíficos, ainda é predominante nas instituições de ensino (MEIRA, 2011). Contudo, constatamos que, apesar de serem hegemônicos, tais preceitos, muitas vezes,

são reproduzidos de forma automática e irreflexiva. Um exemplo disso foi o distanciamento entre o discurso e a prática do professor participante, observado em sua entrevista. Ao descrever sua conduta pedagógica, ele afirmou ter investido e acreditado nas potencialidades do aluno. Porém, durante o ano letivo, em diversas situações suas intervenções reproduziram posicionamentos preconceituosos, excludentes e racistas, e colaboraram para construir uma imagem negativa do aluno, reforçando-a para a turma, para toda a escola e principalmente para o próprio participante. Para além disso, Tiago foi tratado como um peso que atrapalhava seu trabalho, como se este não tivesse que ser destinado a ele; não houve mediações positivas em sala, nem a preocupação em realizar atividades que pudessem reverter a situação e a não aprendizagem do aluno. Entretanto, é importante ressaltar que este não é um fenômeno de responsabilidade apenas do professor. Trata-se, isto sim, de uma postura que reproduz a estrutura institucional a qual segrega os/as alunos/as que não atendem aos ideais estabelecidos, ao invés de exercer sua função de democratizar os processos educativos direcionando-os para a diversidade.

Para além disso, fica nítido que Tiago não era visto pela instituição escolar como uma criança. A ele foi negado, em diversas situações, o afago, o afeto e a compreensão sempre garantidos às crianças brancas. Por exemplo, a cena do menino chorando no portão da escola tem outros possíveis desfechos e o que os diferencia é, certamente, a sua cor. Se fosse um menino branco, provavelmente causaria comoção e seria acolhido, apesar de seu mau comportamento, afinal, trata-se de uma criança. Contudo, o menino negro foi trancado e vigiado durante todo o período de aula, sem poder interagir com seus colegas; foi tratado como uma ameaça e teve sua condição de desamparo completamente ignorada pela escola. As autoras Fabiana Oliveira e Anete Abramowick (2010, p.215), relatam que na educação infantil as crianças negras são preteridas no espaço escolar, sendo negados a elas olhares que as humanizam. Entretanto, a história de Tiago denuncia o quanto práticas racistas se perpetuam durante toda a trajetória escolar de crianças pretas, sejam elas explícitas ou veladas.

O contexto familiar conturbado foi usado como um argumento para validar as impressões superficiais e desmerecedoras sobre a criança. Ou seja, ao invés de acolher o aluno frente a sua condição de vulnerabilidade, promovendo ressignificações por meio do processo pedagógico, a instituição se valeu desta situação para acirrar ainda mais a sua marginalização e rotulação. Nesse sentido, corroboram-se as colocações de PATTO (1992) de que a escola reproduz as idealizações da elite branca com relação ao modelo de aluno/a e ao modelo de família ideais, pautando-se na teoria da carência cultural para rejeitar outras configurações familiares e culturais. Isso foi observado, por exemplo, no episódio referente ao caderno de

Tiago. Apesar do pai ter mandado inúmeros bilhetes, preocupado com o desempenho da criança, o professor não checou o caderno pressupondo o desinteresse e a irresponsabilidade da família frente à escolarização do menino.

As práticas excludentes presentes na escola, reforçam a marginalização de Tiago e de várias outras crianças pretas. Destarte, os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de políticas públicas e formações continuadas que assumam e superem as tendências classistas, racistas e preconceituosas que a escola reproduz. Assim, é necessário assumir uma postura científica e antirracista, que vá na contramão de culpabilizar o/a aluno/a e preteri-lo/a em função da cor de sua pele. A educação antirracista por vezes estaciona na implementação da Lei nº 10.639/03, que traz a obrigatoriedade ao ensino da história e cultura afrobrasileira (ONOFRE, 2008). Contudo, uma postura antirracista está para além da reformulação do currículo que aborde a história e a cultura negra, mas está em reformular os olhares que a enxergam. Faz-se necessária uma formação que permita a todo corpo docente uma reflexão de como têm recebido e acolhido crianças pretas no espaço escolar, que rompa com o olhar preconceituoso, carregado de estereótipos e presunções. Uma escola antirracista precisa reconhecer seu racismo e então deixar de adotar práticas que o reforçam (GELEDÉS, 2020).

## **6. Conclusão**

A psicologia adentrou as escolas durante a ascensão do capitalismo, com o objetivo de justificar as desigualdades sociais e determinar comportamentos padrões que as instituições deveriam impor aos seus alunos e alunas. Por meio de explicações naturalizantes, a psicologia tem contribuído com a lógica de dominação do sistema econômico vigente, ao categorizar alunos e alunas entre aptos ou inaptos, tendo como base concepções clínicas, classistas e racistas. Nesse contexto, crianças negras são as mais prejudicadas, tendo seu processo de educação marcado por violências e exclusões. Contudo, a psicologia histórico-cultural se contrapõe a essas teorias e busca compreender os fenômenos escolares dentro de contextos históricos, sociais e políticos, analisando o desenvolvimento da consciência humana a partir das relações interpessoais em que os sujeitos estão inseridos.

A trajetória escolar de Tiago comprova que a escola ainda se escora em preceitos elitistas, excludentes e racistas, para estigmatizar e marginalizar crianças negras. Um aluno negro, em situação de vulnerabilidade foi negligenciado e invisibilizado pela escola, que tinha as condições e a obrigação de acolhê-lo. Reproduzindo a postura institucional, o professor de Tiago, além de excluí-lo das atividades escolares, negou-lhe o direito à aprendizagem, devido às expectativas que colocou sobre o menino, sua família e sua história, isentando-se da

responsabilidade de propor mediações efetivas e afetivas, que possibilitariam saltos qualitativos na aprendizagem.

Os resultados da pesquisa apontam a urgência de processos formativos que discutam as múltiplas determinações do fracasso escolar em contraposição a concepções de senso comum que destilam preconceitos e estereótipos de raça e de classe. É preciso estabelecer uma postura científica e antirracista nas instituições de ensino em defesa dos princípios democráticos de acesso e de permanência em todos os níveis de ensino, denunciando e superando a herança intolerante e preconceituosa que permeia as relações interpessoais nas escolas.

## REFERÊNCIAS

BULHÕES, L. F. S. S. A construção de práticas críticas em psicologia escolar a partir da teoria histórico-cultural In: FRADE, E. das G. (Org.) **Textos e contexto do Simpósio de pesquisa em educação**. Lavras, Center Gráfica, 2019.

FARIA, A. P., & TORTELLA, J. Afetividade e dificuldades de aprendizagem: compreendendo conceitos e sua inter-relação no dia a dia da sala de aula. *Cadernos da Pedagogia*. São Carlos, ano 8 v.8 n.16, p. 15-27, jan-jun 2015.

FARIAS, F. R. O fracasso escolar no cenário das patologias da contemporaneidade. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. 2007

FERREIRO, E. A Representação da Linguagem e o Processo de Alfabetização. **Cad. Pesq.**, São Paulo (52): 7-17, fev. 1985

GUZZO, R. S. L. et al. Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e 153 possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(spe), 131-141, 2010.

CHAGAS, L. C; FRANÇA, D. X. de. Racismo, preconceito e trajetória escolar de crianças negras e brancas: a realidade de Sergipe. **IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, 2010.

MADALÓZ, R. J., SCALABRIN, I. S., & JAPPE, M. O fracasso escolar sob o olhar docente: alguns apontamentos. **Seminário de pesquisa em educação da região sul IX ANPEDSUL**. 2012.

MACHADO, D. A; SANTOS, R. Violência simbólica, negritude e rendimento escolar. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro SP, 4 (1): 214-229, 2017.

MARTINELLI, S. C; SISTO, F.F. **Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. SP: Vetor, 2006.

OLIVEIRA, F; ABRAMOWICZ, A. Infância, raça e "paparicação". **Educação em Revista**, v. 26, n. 2, p. 209-226, 2010.

ONOFRE, J. A. Repensando a questão curricular: caminho para uma educação antirracista. **Práxis Educacional. Vitória da Conquista**, v. 4, n. 4, p. 103-122, 2008.

OSTI, A.; BRENELLI, R. P. **Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem.** Psico-USF, Bragança Paulista, v. 18, n. 3, p. 417-426, set./dez. 2013.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia, USP.** São Paulo. p. 107-121, 1992.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PAULA, F. S., TFOUNI, L. V. **A persistência do fracasso escolar: desigualdade e ideologia.** Revista Brasileira de Orientação Profissional, São Paulo, v. 10, n. 2, dez. 2009

PORTAL GELEDÉS. **Por uma educação antirracista.** Disponível em: <https://www.geledes.org.br/por-uma-educacao-antirracista/>. Acesso em: 13 jun. 2020

SILVA, CAD da et al. De como a escola participa da exclusão social: trajetória de reprovação das crianças negras. **Para além do fracasso escolar**, v. 5, p. 27-46, 1997.

SILVA. P. B. G. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação.** v.9, n.2, p 161-187- 2015

VYGOSTSKI, L.S. **Obras Escogidas.** Tomo II. Madrid: Visor, 2001

VYGOSTSKI, L.S. **Obras Escogidas.** Tomo III. Madrid: Visor, 1995

## ANEXO A

### **Entrevista com o professor**

Perguntas direcionadas ao professor referentes ao aluno:

#### **A) Quais foram as aprendizagens consolidadas?**

O aluno foi capaz de consolidar habilidades simples de matemática, conseguindo realizar as operações de adição e subtração, no entanto não utilizando reagrupamento, mas contando números completos. Das habilidades de Língua Portuguesa o aluno não foi capaz de consolidar as habilidades de alfabetização. Reconhece apenas sílabas simples ou grafemas sozinhos. O aluno só foi capaz de realizar atividades avaliativas com auxílio de alguém para ler as questões.

#### **B) Durante o ano letivo quais foram as dificuldades identificadas?**

Foram identificadas significativas dificuldades na capacidade de raciocínio lógico do aluno, falta de alfabetização, falta de alfabetização matemática, desconhecimento dos sistemas de medida, baixa autoestima, desmotivação, agressividade, desrespeito às normas de convivência coletiva, falta de critérios sobre hierarquia e desrespeito à toda comunidade escolar e externa da escola.

#### **C) Qual a hipótese explicativa para os entraves encontrados?**

A defasagem de aprendizagem provavelmente decorreu da ausência do aluno nas séries anteriores e na educação infantil. O aluno viveu os primeiros anos de vida em situação de morador de rua, junto com a mãe na cidade de São Paulo, só vindo a iniciar o processo educacional aos 7 anos de idade. A falta de estrutura familiar também foi um fator crucial para explicar o desconhecimento e a incapacidade do aluno de conseguir conviver em sociedade.

#### **D) Como você lidou com as dificuldades que identificou?**

Busquei, em um primeiro momento, resgatar a autoestima e as qualidades positivas que o aluno possui. Também realizei um intenso trabalho para superar os estigmas que já estavam impregnados à personalidade do aluno, seja por parte dos colegas de classe, seja por parte dos demais educadores da escola. No aspecto de aprendizagem realizei diversas atividades

de intervenção pedagógica e contei com o apoio do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Lavras - UFLA 2019.

**E) Quais eram suas expectativas para a superação das dificuldades?**

As expectativas eram altas e as melhores possíveis. Eu sempre mantive a esperança de conseguir com que o aluno conseguisse alcançar todo o seu potencial de aprendizagem. Esperava que ao final do ano letivo o aprendizado do aluno fosse consolidado de acordo com o que se espera para o final dessa série.

**F) Qual sua concepção de desenvolvimento?**

Acredito que o desenvolvimento seja o aproveitamento ao máximo dos potenciais de aprendizagem que o aluno possui e também a assimilação das regras de convivência em sociedade. Creio que o desenvolvimento também esteja associado a melhorias alcançadas após empenho em atividades propostas, chegando ao fim do ano com uma condição melhor do que aquela apresentada no início do período letivo.

**G) Como era sua relação com as famílias do estudante?**

Era uma ótima relação, convivemos de forma salutar e colaborativa. A família, durante esse ano letivo esteve constantemente presente na escola e eu busquei manter contato com os familiares sempre que possível. Tivemos uma ótima parceria, o que nos ajudou a alcançar os bons resultados que tivemos.