

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA — PROMESTRE**

**Josiane Freitas da Silva**

**INTERSEÇÕES DE GÊNERO E RAÇA NA PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR  
EM UMA TURMA DE SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA  
NARRATIVA DE JOVENS PRÉ-ADOLESCENTES NEGROS**

**BELO HORIZONTE**

**2023**

**Josiane Freitas da Silva**

**INTERSEÇÕES DE GÊNERO E RAÇA NA PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR  
EM UMA TURMA DE SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA  
NARRATIVA DE JOVENS PRÉ-ADOLESCENTES NEGROS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE), Faculdade de Educação da Universidade de Minas Gerais (UFMG).

Orientador: Prof. Dr. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira.

**BELO HORIZONTE**

**2023**

S586i  
T

Silva, Josiane Freitas da, 1984-  
Interseções de gênero e raça na produção do fracasso escolar em uma turma de sexto ano do ensino fundamental a partir da narrativa de jovens pré-adolescentes negros [manuscrito] / Josiane Freitas da Silva. -- Belo Horizonte, 2023.  
219 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.  
[Inclui anexo contendo recurso educativo com o título: "Interseções de gênero e raça na produção do fracasso escolar de meninos negros (20 p. : il. color.)].  
Orientador: Paulo Henrique de Queiroz Nogueira.  
Bibliografia: f. 179-184.  
Anexos: f. 185-219.

1. Educação -- Teses. 2. Fracasso escolar -- Relações raciais -- Teses. 3. Fracasso escolar -- Relações étnicas -- Teses. 4. Fracasso escolar -- Relações de gênero -- Teses. 5. Educação -- Relações raciais -- Teses. 6. Educação -- Relações étnicas -- Teses. 7. Educação -- Relações de gênero -- Teses. 8. Ensino fundamental -- Relações raciais -- Teses. 9. Ensino fundamental -- Relações étnicas -- Teses. 10. Ensino fundamental -- Relações de gênero -- Teses. 11. Educação do adolescente -- Relações raciais -- Teses. 12. Educação do adolescente -- Relações de gênero -- Teses. 13. Educação do adolescente -- Relações étnicas -- Teses. 14. Estudantes negros -- Relações raciais -- Teses. 15. Estudantes negros -- Fracasso escolar -- Teses. 16. Adolescentes (meninos) -- Negros -- Fracasso escolar -- Teses. 17. Estudantes negros -- Meninos -- Fracasso escolar -- Teses. 18. Estudantes negros -- Baixo rendimento escolar -- Teses. 19. Adolescentes (meninos) -- Negros -- Baixo rendimento escolar -- Teses. 20. Discriminação na educação -- Teses. 21. Discriminação racial -- Teses.

I. Título. II. Nogueira, Paulo Henrique de Queiroz, 1966-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342

**Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

# FOLHA DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

**JOSIANE FREITAS DA SILVA**

Realizou-se, no dia 20 de fevereiro de 2024, às 14 horas, na sala 3102 da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 486ª defesa de dissertação, intitulada *INTERCEPÇÕES DE GÊNERO E RAÇA NA PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR EM UMA TURMA DE SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA NARRATIVA DE JOVENS ESTUDANTES NEGROS*, apresentada por **JOSIANE FREITAS DA SILVA**, número de registro 2021663099, graduada no curso de LETRAS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira - Orientador (UFMG), Prof. Natalino Neves da Silva (UFMG), Prof. José Eustáquio de Brito (UEMG).

A Comissão considerou a dissertação:

- Aprovada.  
 Reprovada.  
 Aprovada com indicação de correções.

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança do título da dissertação para:

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 20 de fevereiro de 2024.

Prof. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira ( Doutor )

Prof. Natalino Neves da Silva ( Doutor )

Prof. José Eustáquio de Brito ( Doutor )



04/03/2024, às 18:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Henrique de Queiroz Nogueira, Coordenador(a) de curso**, em 05/03/2024, às 08:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Natalino Neves da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 05/03/2024, às 10:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3068906** e o código CRC **23D4D61E**.

*A todas as negras e negros periféricos deste país, que necessitam vencer inúmeros obstáculos para que sua trajetória escolar não se limite às séries iniciais de ensino, e para que não tenham como única opção de trabalho as mesmas que nossos ancestrais escravizados tiveram.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que me fortaleceu durante todo esse período, que encaminhou pessoas para me auxiliar nos momentos mais difíceis, e que permitiu que eu concluísse mais essa etapa.

A Terezinha, minha mãe e mulher mais importante da minha vida, que, desde que nasci, está sempre ao meu lado, me ajudando como pode e muito além do que deveria. Mesmo não tendo ideia do que se trata um mestrado, apoiou-me incondicionalmente. Fez tudo que estava ao seu alcance para que minhas tarefas como mãe e dona-de-casa não me fizessem desistir do mestrado, diante do pouco tempo que tinha disponível para realizar tantos encargos, devido a minha extensa carga horária diária de trabalho. Mulher negra, mãe solo de quatro filhos, analfabeta, periférica, faxineira, que lutou para mudar o destino que o racismo reservou a seus filhos. Essa conquista também é sua, mãe. Amo você!!!

Ao meu filho Vinícius, amor da minha vida, que, durante todo esse processo, mesmo com os comprometimentos provenientes do espectro autista, precisou ter muita paciência e aprender a esperar para que eu atendesse suas demandas, que não são poucas. Ser mãe solo de uma criança com autismo, e demais comorbidades, nesse país que não auxilia da forma como deveria as pessoas com deficiência, e ainda fazer um mestrado, é uma tarefa hercúlea; mas o amor que sinto por você, meu filho, fortaleceu-me durante todo esse processo. Percebi que não poderia desistir, não somente por mim e por você, mas por todas as mães solo de crianças com deficiência, que, pelo fato da sociedade não oferecer o apoio que elas necessitam, abrem mão dos seus sonhos para cuidar de seus filhos. Dedico este mestrado também a você, filho, e a todas as mães solo de crianças com deficiência.

Às minhas amigas de trabalho, Zaninha, Carminha, Laísse e Tainá, pelo apoio incondicional que me deram durante todo esse processo. Que sorte a minha de trabalhar com mulheres tão maravilhosas como vocês! Obrigada pelo carinho, incentivo, pela ajuda e pela paciência que vocês tiveram comigo e com Vinícius nesse tempo. Amo vocês!!!

Ao Léo Campos, Auxiliar de Apoio ao Educando do Vinícius, e anjo enviado por Deus para me ajudar. Graças a esse ser humano maravilhoso, que tive a sorte de ter ao lado do meu filho na escola por todo o ano de 2023, consegui finalizar meu mestrado. Obrigada por tudo que você fez por Vinícius, na escola e na vida, o que permitiu com que eu tivesse um equilíbrio mental para conseguir finalizar meu mestrado. Gratidão eterna!!!

Ao Professor Heli Sabino, um dos melhores seres humanos que conheço. A pessoa que me ensinou o que é um mestrado e o que deveria fazer para conseguir ingressar nesse programa, além de ter passado diversas horas me incentivando, e tentando me convencer a me inscrever, mesmo que eu ainda não acreditasse na possibilidade de aprovação. Gratidão, eterna, Heli! Pode ter certeza que, como forma de retribuição, pretendo ajudar e incentivar muitas pessoas que desejam seguir esse trajeto. Obrigada por acreditar em mim, e por todo incentivo. Se nossos caminhos não tivessem se cruzado, com certeza, essa conquista não seria possível. Gratidão!

Ao Professor Sandro, meu querido orientador do LASEB, responsável por começar a “desenferrujar” minha escrita. Sua orientação e dicas passadas durante a orientação do meu TCC do LASEB foram fundamentais para a escrita da minha dissertação. Além das suas palavras sempre encorajadoras, que também me ajudaram a acreditar em mim mesma, e que seria capaz de cursar um mestrado em uma das melhores universidades do Brasil. Você também faz parte da minha história. Obrigada!

Ao meu querido colega de orientação, Alessandro Rodrigues, uma das mais gratas surpresas que tive durante o mestrado. Um ser humano que aprendi a admirar pela sua história de vida, por sua garra e por sua inteligência. A pessoa que escutou meus lamentos e com quem compartilhei meus medos durante o curso; e que os entendiam, pois, muitas vezes, estava passando por situação semelhante. Migo, parece mentira, mas, contrariando as estatísticas, conseguimos concluir esse processo, mesmo que em diversos momentos, chegamos a achar que não conseguiríamos. Saiba que permanecerei torcendo por você, por suas conquistas, por você ser um merecedor, e por tudo e por todos e todas que você representa. Obrigada pela parceria! Obrigada por existir!

Ao meu orientador, Paulo Henrique de Queiroz Nogueira, agradeço, primeiramente, pela oportunidade. De nada bastariam todos os incentivos e todo preparo, se ninguém tivesse me oferecido uma chance de mostrar que sou capaz. Obrigada também pela paciência, e pela compreensão pelos prazos, na maioria das vezes, não cumpridos. Ter uma orientanda mãe solo, de uma criança com deficiência, cujo pai mora em outro país e não a auxilia com os cuidados com o filho, e que ainda trabalha nove horas por dia, a semana inteira, foi um ato muito corajoso e arriscado. Ainda bem que, no final, deu certo, né?! Em um país, como o nosso, em que poucas oportunidades acadêmicas são oferecidas aos negros, você fez a diferença. E, contrariando as estatísticas, vai ter mais uma mulher negra e periférica com o título de mestre, sim. Obrigada por ajudar a tornar isso possível!

Agradeço imensamente, aos estudantes entrevistados, assim como a seus familiares. Obrigada pela confiança e por compartilhar um pouco de suas histórias comigo. Vocês me ajudaram a perceber a importância da minha pesquisa e que ainda são necessárias muitas ações para que os meninos negros obtenham mais êxito em suas trajetórias escolares; e espero que essa pesquisa auxilie nesse processo.

Agradeço também aos docentes do sexto ano, coordenação e equipe do Programa Escola Integrada da Escola Municipal Nelson Mandela. Obrigada por permitir minha presença em sala durante as aulas e por todos os relatos que contribuíram para que compreendesse melhor sobre os sujeitos da pesquisa.

Agradeço, também, à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, assim como à Direção da EM Nelson Mandela, por autorizar a realização da pesquisa na escola.

“O “fracasso escolar” não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisadas, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar”.” (CHARLOT, 2000)

## RESUMO

Nesta pesquisa, de caráter qualitativo, buscou-se compreender a percepção da autoimagem racial e de gênero dos jovens adolescentes negros, do sexo masculino, pertencente ao sexto ano do Ensino Fundamental, frente às exigências e expectativas escolares sobre seu desempenho escolar no contexto de retorno das atividades presenciais pós ensino remoto instituído pela Covid-19, através da narrativa dos estudantes. Além disso, buscou-se compreender, por meio de um estudo de caso, situações de fracasso escolar em turmas de sextos anos, com foco em adolescentes negros do sexo masculino, estudantes de uma escola pública periférica pertencente à Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte; e ainda analisar de que modo a interseção entre gênero e raça influenciam no fracasso escolar desses sujeitos. Para isso, as abordagens metodológicas empreendidas foram as análises documentais, a observação participante e entrevistas semiestruturadas, realizadas com estudantes e outros profissionais da escola. A análise dos dados revelou que as relações de gênero interferem no desempenho escolar dos estudantes do sexo masculino, tendo em vista que o modelo social de masculinidade de prestígio da sociedade não condiz com a almejada pela escola. Ademais, os dados revelaram que o racismo vigente na sociedade, e reproduzido nas instituições de ensino, trata-se do principal elemento que, juntamente com as questões referentes às relações de gênero, explicam o fracasso escolar mais acentuado entre meninos negros.

**Palavras-chaves:** fracasso escolar, relações de gênero, relações raciais.

## **ABSTRACT**

In this qualitative research, we sought to understand the perception of racial and gender self-image of young black male adolescents, belonging to the sixth year of Elementary School, in the face of school demands and expectations regarding their school performance in the context of return. of face-to-face post-remote teaching activities instituted by Covid-19, through student narratives. Furthermore, we sought to understand, through a case study, situations of academic failure in sixth-year classes, focusing on black male adolescents, students from a peripheral public school belonging to the Municipal Education Network of Belo Horizonte; and also analyze how the intersection between gender and race influence the academic failure of these subjects. To achieve this, the methodological approaches taken were documentary analysis, participant observation and semi-structured interviews, carried out with students and other school professionals. Data analysis revealed that gender relations interfere with the academic performance of male students, considering that society's social model of prestigious masculinity does not match what the school desires. Furthermore, the data revealed that the racism in society, and reproduced in educational institutions, is the main element that, together with issues relating to gender relations, explains the more pronounced academic failure among black boys.

**Keywords:** school failure, gender relations, racial relations.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Reprovação no ensino fundamental — Brasil/2019	22
<b>Gráfico 2:</b> Valores médios do Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ-BH) por regional e para o município de Belo Horizonte — 2015	26
<b>Gráfico 3:</b> Renda domiciliar média — Regionais de Belo Horizonte (IBGE — Censo 2010)	27
<b>Gráfico 4:</b> Renda domiciliar média Regional Venda Nova (IBGE — Censo 2010)	27
<b>Gráfico 5:</b> Percentual de crianças de 10 a 14 anos ocupadas — Belo Horizonte — 2010	28
<b>Gráfico 6:</b> Percentual de crianças de 10 a 14 anos ocupadas — Venda Nova — 2010	28
<b>Gráfico 7:</b> Média de alunos matriculados no Ensino Médio que não completaram o ano — Belo Horizonte — 2013 — 2015	29
<b>Gráfico 8:</b> Taxa média de abandono no Ensino Médio — Regional Venda Nova — 2013 —2015	29
<b>Gráfico 9:</b> Total por turma, sexo e raça/cor dos estudantes das turmas de sexto ano da EM Nelson Mandela/2022	34
<b>Gráfico 10:</b> Raça/cor dos alunos e das alunas dos sextos ano — 2022	35
<b>Gráfico 11:</b> Percentual de reprovações na EM Nelson Mandela - 2017 a 2021	38
<b>Gráfico 12:</b> Distorção idade-ano nas turmas de sexto ano da EM Nelson Mandela - 2017 a 2022	40
<b>Gráfico 13:</b> Sexo dos estudantes reprovados no sexto ano da EM Nelson Mandela - 2017 a 2019	41
<b>Gráfico 14:</b> Cor / raça dos meninos reprovados no sexto ano da EM Nelson Mandela - 2017 a 2019	42
<b>Gráfico 15:</b> Sexo dos estudantes do sexto ano com distorção idade-ano da EM Nelson Mandela - 2017 a 2022	42
<b>Gráfico 16:</b> Percentual de meninos reprovados no sexto ano da EM Nelson Mandela, matriculados na EJA – 2017 a 2019	43
<b>Gráfico 17:</b> Taxa distorção idade-ano por sexo – Brasil – 2019	45
<b>Gráfico 18:</b> Taxa distorção idade-ano por sexo – Brasil 2022	45
<b>Gráfico 19:</b> Alunos do 6º ano da EM Nelson Mandela com pontuação abaixo da média — 2022	99
<b>Gráfico 20:</b> Percentual de estudantes da EM Nelson Mandela com notas abaixo da média — 2022	100

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Plano Curricular EM Nelson Mandela – 2023	48
<b>Figura 2:</b> Atitudes e valores — Boletim escolar	56
<b>Figura 3:</b> Texto de Maicon sobre sua cor	64
<b>Figura 4:</b> Boletim escolar Maicon — 6 ° ano/2022	67
<b>Figura 5:</b> Texto de Douglas sobre sua cor	69
<b>Figura 6:</b> Boletim Escolar Douglas — sexto ano — 2022	70
<b>Figura 7:</b> Texto do Felipe sobre sua cor	73
<b>Figura 8:</b> Boletim escolar Felipe — 2022	74
<b>Figura 9:</b> Texto do Vinícius sobre sua cor	77
<b>Figura 10:</b> Boletim Escolar Vinícius — 2022	78
<b>Figura 11:</b> Texto do Gabriel sobre sua cor	81
<b>Figura 12:</b> Boletim Escolar Gabriel — 2022	83

## ÍNDICE DE SIGLAS

**CEP** — Comitê de Ética em Pesquisa

**C-Micro** — Centro de Estudos em Microeconomia Aplicada

**DECAE** — Departamento de Ciências Aplicadas à Educação

**EESP** — Escola de Economia de São Paulo

**EJA** — Educação de Jovens e Adultos

**ENEM** — Exame Nacional do Ensino Médio

**FGV** — Fundação Getúlio Vargas

**FGV EESP Clear** — Centro de Aprendizagem em Avaliação e Resultados para o Brasil e a África Lusófona

**IBGE** — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**INEP** — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**IVJ-BH** — Índice de Vulnerabilidade Juvenil de Belo Horizonte

**OER** — Oportunidade Especial de Recuperação

**OMS** — Organização Mundial de Saúde

**PNAD** — Pesquisa por Amostra de Domicílios

**PROMESTRE** — Mestrado Profissional em Educação e Docência

**RME- BH** — Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

**SGE** — Sistema de Gestão Escolar

**SMED** — Secretaria Municipal de Educação

**TALE** — Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

**TCLE** — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TGC** — Territórios de Gestão Compartilhada

**UFMG** — Universidade Federal de Minas Gerais

**UNESCO** — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**UNICEF** — Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2. LÓCUS DA PESQUISA.....</b>	<b>24</b>
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA REGIÃO DA ESCOLA.....	24
2.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	29
2.3. AS TURMAS DE SEXTO ANO DA ESCOLA NELSON MANDELA.....	32
2.4. CORPO DOCENTE.....	34
<b>3. SEXTO ANO: ESPECIFICIDADES E DESAFIOS.....</b>	<b>36</b>
3.1. AS REPROVAÇÕES.....	36
3.2. AS ALTERAÇÕES NA ESTRUTURA ESCOLAR.....	45
<b>4. DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>51</b>
4.1. A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	52
4.2. A ANÁLISE DOCUMENTAL.....	53
4.3. A ENTREVISTA.....	56
<b>5. OS SUJEITOS DA PESQUISA.....</b>	<b>62</b>
5.1. MAICON.....	62
5.2. DOUGLAS.....	68
5.3. FELIPE.....	71
5.4. VINÍCIUS.....	75
5.5. GABRIEL.....	78
<b>6. ANALISANDO OS DADOS DA PESQUISA.....</b>	<b>84</b>
6.1. DEFINIÇÕES DE FRACASSO ESCOLAR.....	84
6.2. RELAÇÕES DE GÊNERO E FRACASSO ESCOLAR.....	88
6.3. AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO CAMPUS DE PESQUISA E A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES.....	97
6.4. ARTICULAÇÃO ENTRE GÊNERO RAÇA E FRACASSO ESCOLAR.....	112
6.5. AS RELAÇÕES RACIAIS NA EM NELSON MANDELA.....	119
6.6. EXPECTATIVAS ESCOLARES.....	139
6.7. AS EXPECTATIVAS ESCOLARES DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	142
6.10. DESAFIOS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19.....	157
<b>7. SOBRE O RECURSO EDUCACIONAL.....</b>	<b>170</b>
<b>8. 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>171</b>
<b>9. 9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>179</b>
<b>10. ANEXOS.....</b>	<b>185</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O positivismo se tornou responsável por disseminar a crença de que a pesquisadora e o pesquisador são pessoas neutras, cuja função principal é descrever e analisar, de forma objetiva e imparcial, a organização social e as interações de grupos. Ocupando epistemologicamente uma posição privilegiada, tais atores sociais cumpririam o papel de separar conhecimento científico, tidos como único válido e rigoroso, e outras formas de saberes, descritos como pertencentes ao senso comum. Para Alfredo Mellucci (2005), tal perspectiva é, no entanto, falaciosa, já que quem realiza uma atividade de pesquisa se encontra enredado em relações sociais e, também, em relação ao próprio campo que observa. Enfim, trata-se, pois, de alguém que faz parte do campo de observação.

Assim, ao refletir sobre as razões pelas quais me motivaram a pesquisar sobre adolescentes negros, do sexo masculino, em situação de fracasso escolar, estudantes de turmas de sextos anos da Rede Municipal de Belo Horizonte, percebo que minha curiosidade epistemológica não decorre apenas de uma percepção empírica de alguém que trabalha em uma secretaria escolar. Meu interesse pela referida temática possui raízes mais profundas, que remontam à minha origem social e ao lugar que ocupo socialmente, em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural, como bem descreve Sílvio Almeida (2018). Mulher, negra, periférica, cresci em uma das cidades mais pobres da região metropolitana de Belo Horizonte, Ribeirão das Neves. Desde minha infância, convivi diretamente com as consequências provocadas pelas desigualdades sociais vigentes no nosso país. Os conhecimentos adquiridos nesse percurso, assim como a percepção de como se organizam as relações sociais e suas dinâmicas vivenciadas durante minha trajetória, contribuíram para a desnaturalização da aparente opacidade das hierarquias e assimetrias sociais, assim como para o questionamento da existência de tantas disparidades. Somando-se a essas variáveis, percebo que a minha formação acadêmica, licenciatura em Língua Portuguesa, associada ao exercício da minha ocupação profissional como secretária escolar, despertaram-me o anseio por lutar pela diminuição de uma desigualdade específica: a escolar.

Uma secretária ocupa uma posição estratégica na escola. Dentre as diversas funções demandadas pela função, estão a de análise de resultados dos alunos e exame de suas trajetórias escolares para a consolidação de dados acerca do fluxo escolar em cada uma das turmas. Durante umas dessas análises, uma constatação instigou-me, levando ao

questionamento da situação: o elevado número de discentes reprovados no sexto ano do ensino fundamental na escola em que trabalho.

Diante disso, na tentativa de compreender tal fenômeno, utilizei essa situação como objeto de pesquisa em um trabalho de conclusão de um curso de especialização promovido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em 2019<sup>1</sup>. E, como se tratava de uma especialização em Coordenação Pedagógica, procurei investigar como os coordenadores e professores/as percebiam a situação de fracasso escolar nos sextos anos e quais eram as estratégias pedagógicas que haviam sido construídas para o enfrentamento do problema a partir de entrevistas com esses segmentos. Apesar de dados e informações relevantes para a pesquisa, notei, no entanto, que havia dois pontos que permaneciam sem explicação: a) dos 43 alunos retidos em 2018, apenas nos sextos anos, 35 eram do sexo masculino e apenas oito do sexo feminino; b) em relação à cor, a disparidade era a mesma: 35 alunos, que foram retidos, autodeclaravam-se pardos e pretos e somente oito deles se reconheciam como branco. Entretanto, as respostas dadas pelos professores às razões que produziam situações de fracasso escolar não tocavam na questão de gênero e de raça. Eis o que diz um professor a respeito:

São alunos de vários perfis diferentes. Tem aluno que parece ter uma estrutura familiar bacana e ainda assim não rende, tem aluno na sua maioria que já tem uma dificuldade, pelo visto, pelo que a gente acompanha, socioeconômica e familiar mais complexa, então gera impacto né. [...] A maioria que tem dificuldade, a maioria vem de lares problemáticos, de situação de abuso de droga, de alcoolismo, de questão de desemprego, em sua maioria. As questões mais graves, vem de alunos com esse perfil. (Professor da escola, 12/07/2019)

Nota-se que a estrutura familiar e a condição socioeconômica aparecem como principal elemento explicativo. Todavia, tal observação estereotipada suscita indagações: 1) Por que a questão da estrutura familiar e a questão da pobreza não têm, pelo menos de forma expressiva, afetado estudantes do sexo feminino? 2) Por que a incidência de retenção atinge, de forma contundente, estudantes negros? 3) Será que a masculinidade e o racismo estrutural interferem na situação de fracasso escolar dos sextos anos? Se a resposta for positiva, como isso ocorre?

É importante salientar que o fracasso escolar se trata de um grave problema existente na realidade educacional brasileira há décadas. Especialistas tentam buscar as causas e soluções para essa realidade, embora poucos avanços tenham sido conquistados.

---

<sup>1</sup>Ver: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/40360>

Miguel Arroyo (1992) considera o fracasso escolar como um tema desafiante, mas pouco atraente para os educadores, devido à forma pela qual esse tema é encarado:

No nosso entender, o que resulta pouco atraente não é o tema que continua desafiante, mas a forma de encará-lo. O que continua preocupante não é apenas a teimosia com que se repetem por décadas os mesmos índices de reprovação, mas, também, a teimosia em continuarmos fazendo as mesmas análises clínicas e individuais. Como se estivéssemos diante de uma epidemia, uma doença crônica que se impõe à nossa competência profissional e à nossa ousadia pedagógica. Esse caráter objetivo, anterior, do fracasso, como algo externo ao processo de ensino e à sua organização, parece-me um dos aspectos mais preocupantes (ARROYO, 1992, p. 46).

Embora seja desafiante e complexa, a reflexão acerca desse tema demonstra-se relevante, pois, conforme Ana Maria Baeta (1992), “quanto mais se ampliar o conhecimento sobre uma dada realidade, melhores serão as condições para encontrar formas de superar uma dada situação que julgamos ser profundamente injusta e inaceitável” (BAETA, 1992, p. 18).

As estatísticas nacionais apontam que o insucesso escolar afeta majoritariamente o alunado masculino (BRITO, 2004; CARVALHO, 2004a; RODRIGUES, MAZZOTTI, 2013); sendo que, desse grupo, os negros revelam-se ainda mais atingidos. De acordo com levantamento realizado pela Fundo das Nações Unidas para a Infância/UNICEF<sup>2</sup>, feito com base nos dados do Censo da Educação Básica de 2018, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dos 2,6 milhões de estudantes do Ensino Fundamental ou Médio que reprovaram de ano em 2018, 48,41% são negros (pretos ou pardos); além disso, os índices apontaram que os meninos têm uma probabilidade 64% maior de terem repetido de ano do que as meninas. O estudo ainda acrescenta que pretos têm uma probabilidade 67% maior do que brancos de estarem em distorção idade-ano; e que os meninos são os mais afetados pelo atraso escolar, pois têm 43% maior probabilidade de estar em distorção idade-ano do que as meninas. Marília de Carvalho (2004b) ressalta que é impossível investigar desempenho acadêmico sem considerar as desigualdades de gênero, raça ou cor, contudo, a autora salienta que há uma carência de estudos na literatura brasileira que tratam sobre as imbricações das desigualdades raciais e desempenho escolar. Desses poucos trabalhos, a autora destaca os realizados por Patto (1990), que já indicavam as consequências do racismo vigente nas instituições de ensino na produção do fracasso escolar. Em contrapartida, a autora enfatiza que há na literatura estrangeira ampla discussão sobre esse assunto. Desses estudos, Carvalho aponta estudos realizados por Sewell (1998) e Ferguson (2000). De acordo com a autora, esses estudiosos se preocupam

---

<sup>2</sup>Disponível em:<https://trajetoriaescolar.org.br/>. Acesso em: 12 ago. 2021.

[...] não apenas em mostrar que a maioria dos meninos com dificuldades escolares pertence a minorias raciais e étnicas e provém de famílias de baixa renda, mas também em desmontar os estereótipos de mau aluno que estigmatizam os meninos negros e pobres, considerando-os a priori como fracassados, rebeldes, machistas, violentos, etc. (CARVALHO, 2004b, p. 13)

Sob o mesmo ponto de vista, Tamyris Bonilha (2012) evidencia a relevância das pesquisas que problematizam o aluno negro no contexto educacional, tendo em vista a função social que a escola desempenha na formação dos sujeitos e na construção de suas identidades sociais. A autora considera “fundamental a reflexão acadêmica sobre a atuação de mecanismos que corroboram para a produção e legitimação das desigualdades na sociedade e, especificamente, no espaço escolar” (BONILHA, 2012, p. 45).

Baseando-se em Eliane Cavalleiro (2001), Bonilha acrescenta que o racismo prejudica o desenvolvimento das relações entre negros e brancos, sendo os negros os mais penalizados. Dessa forma, compreender e reconhecer esse fenômeno torna-se uma importante ferramenta de enfrentamento de tal disparidade. A autora ressalta que, embora o senso comum acredite que todos os estudantes usufruam das mesmas oportunidades no contexto escolar, na realidade, as relações que ocorrem nesse espaço podem ser geradoras de graves desigualdades.

Ainda no que tange às desigualdades pelas quais os estudantes negros do sexo masculino são submetidos, cumpre sublinhar que o contexto da pandemia de Covid-19, que assolou o mundo a partir do final de 2019, contribuiu para o aumento das disparidades educacionais vivenciadas por esse grupo. Uma pesquisa realizada pelo Centro de Aprendizagem em Avaliação e Resultados para o Brasil e a África Lusófona (FGV EESP Clear)<sup>3</sup>, em parceria com a Fundação Lemann, revelou que as desigualdades influenciam diretamente na aprendizagem dos estudantes, e que o grupo populacional mais prejudicado no contexto da pandemia de Covid-19 são do sexo masculino, negros e indígenas. Além disso, como apontam Érica Perini e Flávia Cipriani (2021)<sup>4</sup>, diante da pandemia de Covid-19, os “principais impactos previstos no cenário educacional de estudantes pardos e pretos estão relacionados ao aumento da evasão escolar, ou a possível retenção escolar ao final do ano

---

<sup>3</sup>O Centro de Aprendizagem em Avaliação e Resultados para o Brasil e a África Lusófona (FGV EESP Clear) tem sede na Fundação Getúlio Vargas (FGV), um conceituado thinktank e instituição de ensino superior dedicada à promoção do desenvolvimento econômico e social brasileiro. O FGV EESP Clear faz parte da Escola de Economia de São Paulo (EESP) como um núcleo do [Centro de Estudos em Microeconomia Aplicada \(C-Micro\)](http://fgvclear.org/pt/sobre-o-fgv-clear/). Fonte: <http://fgvclear.org/pt/sobre-o-fgv-clear/>. Acesso em: 03 de mar. de 2022.

<sup>4</sup>As autoras basearam-se no infográfico “O impacto do racismo e da pandemia na trajetória dos jovens negros no ensino médio”, elaborado pelo Instituto Unibanco e pelo Porvir a partir de dados do Censo Escolar/INEP 2018.

letivo, aos resultados ainda mais insatisfatórios das avaliações de larga escala e do Enem, às dificuldades com o ensino remoto” (PERINI; CIPRIANI, 2001, n.p.)

Face a todas as concepções apresentadas, além de refletirmos sobre tais questões, demonstra-se relevante buscar compreender como esses sujeitos, que são atingidos por tantos infortúnios durante a sua trajetória escolar, agravadas ainda mais pelo contexto da Covid-19, vivenciam essas intempéries em suas carreiras escolares. Além disso, apresenta-se importante compreendermos quais são as expectativas escolares que esses indivíduos possuem com relação a si próprio, com relação aos docentes e sua aprendizagem, e de que modo essas questões interferem nessas expectativas. Ademais, demonstra-se fundamental depreender a percepção que esses estudantes possuem de sua autoimagem racial e de gênero diante de tantas adversidades a que são submetidos, pois, como argumentam Márcia Pinto e Ricardo Ferreira (2014) e Paula Sousa *et al* (2019), é fundamental compreender como as pessoas negras constroem sua autoestima e sua autoimagem, e como é o seu modo de existir no mundo, para que se tenha uma compreensão de como os diversos atravessamentos geram problemas sociais, não apenas para os indivíduos atingidos, mas para a sociedade em um todo.

Considerando que a problemática apresentada atinge diretamente indivíduos, estudantes integrantes do ambiente escolar e que estão submetidos a essas questões apresentadas e a tantas outras interpelações, demonstra-se relevante ouvirmos esses sujeitos, dar oportunidade a eles de expor seus pontos de vista, seus anseios e inquietações. Sendo assim, uma indagação principal norteou nossa pesquisa: qual percepção da autoimagem racial e de gênero dos estudantes negros do sexo masculino diante das exigências e expectativas sobre seu desempenho escolar?

É importante salientar que a investigação ocorreu após a pandemia de COVID-19, momento em que houve a suspensão das aulas presenciais para todos os alunos a partir de 19 de março de 2020, em Belo Horizonte, e que acarretou em diversas alterações na estrutura de ensino de todos os anos do ensino fundamental.

A partir de agosto de 2020, os estudantes da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte/RME-BH foram submetidos ao ensino remoto, por meio de aulas online e envio de atividades digitais e impressas. O retorno das aulas presenciais para essas escolas<sup>5</sup> ocorreram a partir de 03 de maio de 2021, para as crianças da Educação Infantil; em 21 de junho para os

---

<sup>5</sup>Fonte:<https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2021/07/21/volta-as-aulas-presenciais-como-sera-o-2o-sem-estre-nas-escolas-de-belo-horizonte.ghtml>

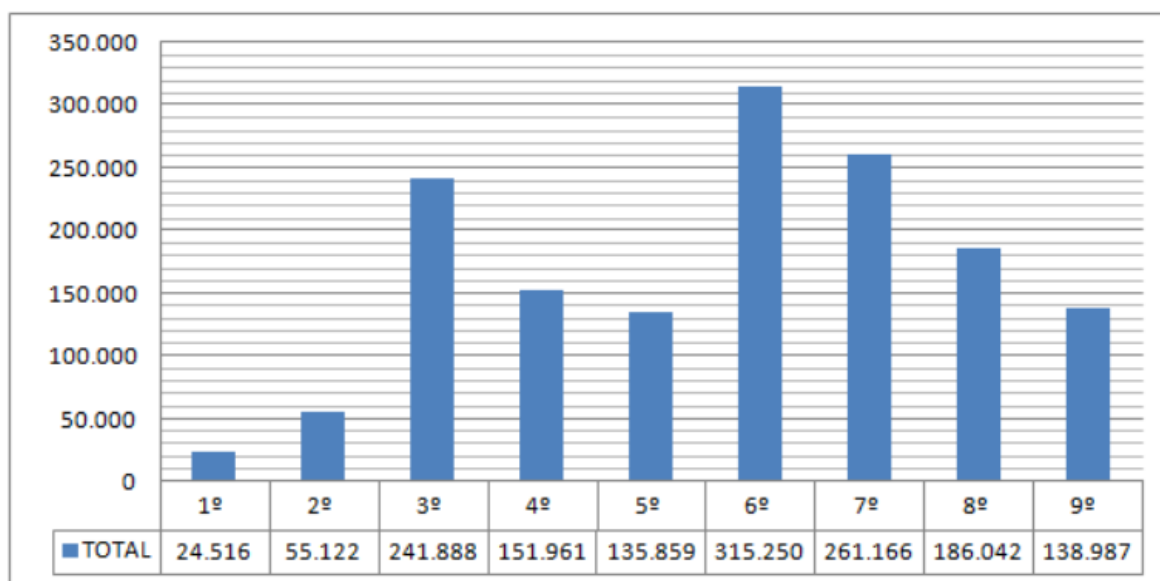
estudantes do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental; cinco de julho para alunos dos quartos e quintos anos; e cinco de agosto do sexto ao nono ano. O retorno, inicialmente, ocorreu no modelo híbrido, no qual os alunos frequentavam as aulas presencialmente em alguns dias da semana e, em outros, recebiam atividades por meios remotos. As aulas presenciais sem restrições de atendimento, para todos os anos escolares, ocorreram a partir de 05 de outubro de 2021<sup>6</sup>. Cumpre sublinhar também que as escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, no intuito de assegurar a integralização dos objetivos de aprendizagem referentes aos anos de 2020 e 2021, adotaram a perspectiva do *continuum* de dois anos escolares<sup>7</sup>. Com isso, foi garantido a todos os estudantes de 2020 que permanecessem na escola junto a sua turma, dando continuidade a seus estudos no ano seguinte; o que diminuiu substancialmente a quantidade de reprovação nos referidos anos. Sendo assim, diante da relevância dos possíveis efeitos causados, tanto pelo longo afastamento do convívio escolar, quanto da aprovação automática, tais pontos serão considerados durante a pesquisa, assim como a influência desses no desempenho escolar dos estudantes negros do sexo masculino.

Ainda no que se refere aos sujeitos da pesquisa, ressaltamos que a escolha por pesquisar os estudantes negros do sexo masculino pertencentes ao sexto ano do ensino fundamental baseou-se nos dados das pesquisas nacionais que revelam que há uma maior quantidade de reprovação nessa etapa de ensino quando comparado aos outros anos do ensino fundamental, como podemos observar no gráfico seguinte (Gráfico 1):

---

<sup>6</sup>Fonte: [https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/ato/3537#state=a77b9cfc-a022-4791-ba8a-429b9fba2a04&session\\_state=7ad76215-377c-4d70-8af6-c01df7d527f9&code=f5124cfd-9386-44a9-a2e6-c79468013687.7ad76215-377c-4d70-8af6-c01df7d527f9.b119622a-06b6-465b-b551-d7dce86b197f](https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/ato/3537#state=a77b9cfc-a022-4791-ba8a-429b9fba2a04&session_state=7ad76215-377c-4d70-8af6-c01df7d527f9&code=f5124cfd-9386-44a9-a2e6-c79468013687.7ad76215-377c-4d70-8af6-c01df7d527f9.b119622a-06b6-465b-b551-d7dce86b197f)

<sup>7</sup>Fonte: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1239277>

**Gráfico 1:** Reprovação no ensino fundamental — Brasil/2019

Fonte: <https://trajetoriaescolar.org.br/painel/municipio/31062000/2019/>

É importante destacar que esse gráfico foi construído com base nos dados do Censo Escolar de 2020 que apresentou os dados escolares de 2019. Os dados divulgados pelo site revelam que apenas o primeiro ano do ensino médio apresenta uma quantidade maior de reprovação do que o sexto ano, comparado a todos os anos da educação básica brasileira.<sup>8</sup> Além disso, outro fator preponderante que conduziu a escolha por pesquisar estudantes pertencentes a essa etapa de ensino está baseado nos possíveis e diversos atravessamentos pelos quais esses sujeitos são submetidos enquanto estão cursando esse ano escolar; como, por exemplo, o início da puberdade, momento em que, conforme apontado por alguns estudiosos, além das diversas mudanças comportamentais, os estudantes passam a ter melhor percepção sobre o racismo. Buscaremos investigar, inclusive, se esses vieses interferem na percepção da autoimagem racial e de gênero e no desempenho escolar desse grupo.

Nossa pesquisa trata-se, portanto, de um estudo de caso, realizado em uma escola pertencente à rede municipal de ensino de Belo Horizonte. E com o intuito de mantermos o anonimato de todos envolvidos neste processo, daremos o nome fictício para a escola pesquisada de Escola Municipal Nelson Mandela. E, como mencionado anteriormente, o objetivo principal de nossa pesquisa é compreender a percepção da autoimagem racial e de gênero dos jovens adolescentes negros, do sexo masculino frente às exigências e expectativas

<sup>8</sup> Fonte: <https://trajetoriaescolar.org.br/#31> . Acesso em 03 de jan.de 2022.

escolares sobre seu desempenho no contexto de retorno das atividades presenciais pós ensino remoto instituído pela Covid-19.

Sendo assim, e no intuito de compreendermos melhor nosso objeto de pesquisa, investigamos as situações de fracasso escolar nas turmas de sextos anos na Escola Nelson Mandela, com foco nos estudantes negros do sexo masculino. Além disso, examinamos as trajetórias escolares desses estudantes, tendo como referências as formas pelas quais interagem em sala e nos intervalos escolares; e ainda descrevemos e analisamos situações de racismo estrutural na organização do trabalho pedagógico e sua relação com esses jovens.

Os resultados da nossa pesquisa foram divididos em dez capítulos. Após esta introdução, que é nosso primeiro capítulo, partiremos para o segundo capítulo, em que descreveremos a região onde a escola está inserida com base nos dados divulgados pelo Índice de Vulnerabilidade Juvenil de Belo Horizonte – IVJ-BH, de 2015. Nesse capítulo, apresentaremos, também, uma descrição da escola, das turmas do sexto ano e do corpo docente da instituição.

Em seguida, no terceiro capítulo, abordaremos algumas reflexões sobre os motivos que, de acordo com alguns estudiosos, contribuem para que o sexto ano seja uma das etapas do ensino fundamental repleta de especificidades e desafios, tanto para o estudante quanto para o docente. Apresentaremos, inclusive, dados da escola pesquisada que corroboram tal informação.

No quarto capítulo, apresentaremos os instrumentos metodológicos mobilizados em nosso estudo, em que indicamos quais estratégias foram utilizadas para obtenção dos dados aqui analisados.

No quinto capítulo, faremos uma apresentação mais detalhada dos sujeitos da pesquisa; por meio das informações obtidas através das entrevistas, observação participante, das análises documentais, e das conversas realizadas com pais, responsáveis e alguns professores dos estudantes.

Já no sexto capítulo, faremos a análise dos dados obtidos, no intuito de compreendermos nosso objeto de pesquisa. No sétimo capítulo, apresentaremos o recurso educacional; e no oitavo, as considerações finais acerca de nossa investigação. E, em seguida, as referências bibliográficas e os anexos, respectivamente o nono e o décimo capítulos.

## 2. LÓCUS DA PESQUISA

Para nos auxiliar na compreensão, assim como na reflexão das informações obtidas durante a pesquisa, torna-se relevante iniciarmos nosso trabalho apresentando alguns dados significativos para nossa investigação. Sendo assim, neste capítulo, inicialmente, faremos uma breve caracterização socioeconômica da região onde a EM Nelson Mandela está inserida. Para isso, utilizaremos dados divulgados pelo Índice de Vulnerabilidade Juvenil de Belo Horizonte (IVJ-BH). Esse índice foi desenvolvido pela Prefeitura de Belo Horizonte, juntamente com o Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública da UFMG, foi publicado em dezembro de 2016, e foi criado a partir de dados do censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE de 2010<sup>9</sup>. Na seção seguinte, faremos uma apresentação da EM Nelson Mandela: descreveremos algumas características da rede física, assim como da estrutura de funcionamento da instituição. Em seguida, apresentaremos as características das turmas de sexto ano de 2022 da escola pesquisada. Nesse trecho, apontaremos questões quantitativas das turmas, no que se refere à totalidade de matriculados, assim como a subdivisão de discentes por cor/raça e sexo.

Para finalizar o capítulo, faremos uma breve apresentação do corpo docente que atua com as turmas de sexto ano, abordando questões relativas a cor, sexo, formação e tempo de ingresso de na escola pesquisada.

### 2.1. CARACTERIZAÇÃO DA REGIÃO DA ESCOLA

A Escola Nelson Mandela é uma instituição pertencente à rede municipal de ensino da Prefeitura de Belo Horizonte. A cidade de Belo Horizonte é dividida em nove regionais: Barreiro, Centro-sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova; e, de acordo com as informações divulgadas pela prefeitura, essa separação visa atender as necessidades de cada localidade e definir programas e ações específicas em diversas áreas, como saúde, esporte, lazer e educação<sup>10</sup>.

A instituição está localizada em um bairro periférico da cidade que, conforme as informações divulgadas pelo IVJ-BH, de 2015, pertence à região que possui um dos maiores índices de vulnerabilidade juvenil, comparada às outras regionais da capital: a regional Venda

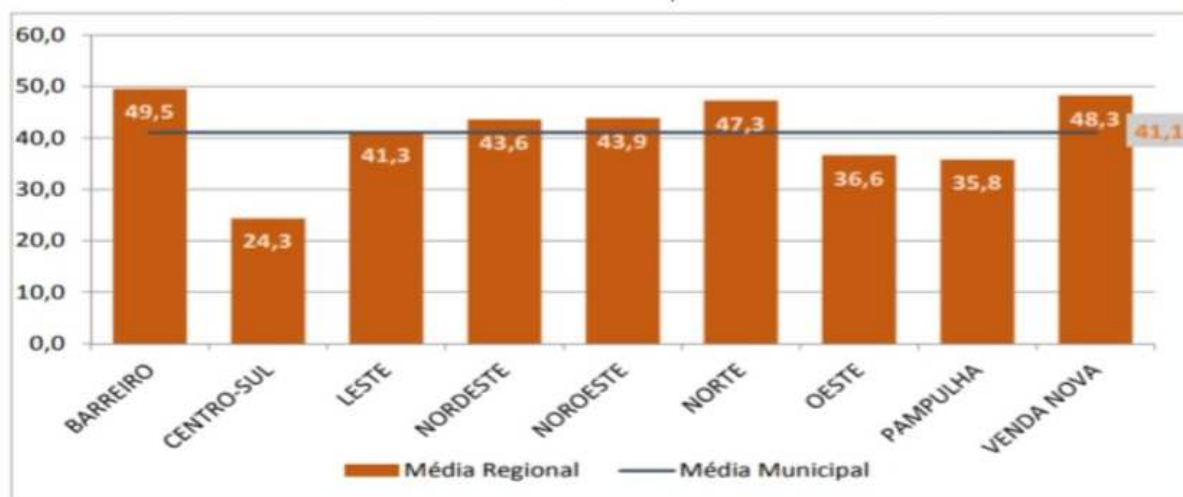
---

<sup>9</sup>Fonte: <https://prefeitura.pbh.gov.br/estatisticas-e-indicadores/indice-de-vulnerabilidade-juvenil-de-belo-horizonte>. Acesso em 26 de jul. 2022.

<sup>10</sup>Fonte: <https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/prodabel-detalha-tamanho-e-numero-de-bairros-das-regionais>. Acesso em 26 de jul. 2022.

Nova (gráfico 2). Os bairros dessa regional são divididos em quatro Territórios de Gestão Compartilhada/TGC: VN1, VN2, VN3 e VN4. De acordo com essa divisão, a Escola Nelson Mandela pertence à zona territorial VN2.

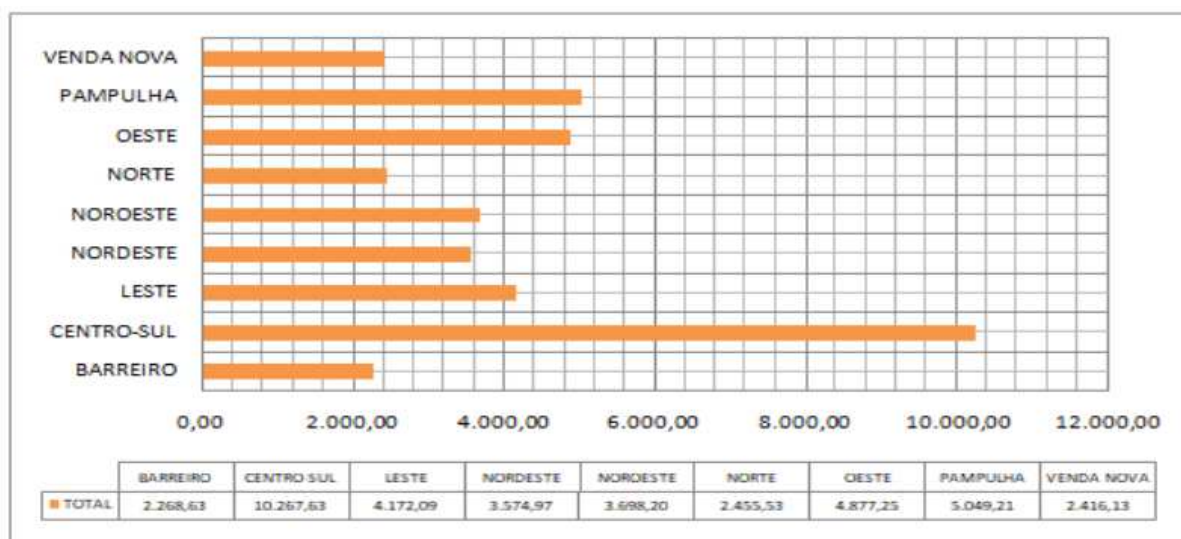
**Gráfico 2:** Valores médios do Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ-BH) por regional e para o município de Belo Horizonte — 2015



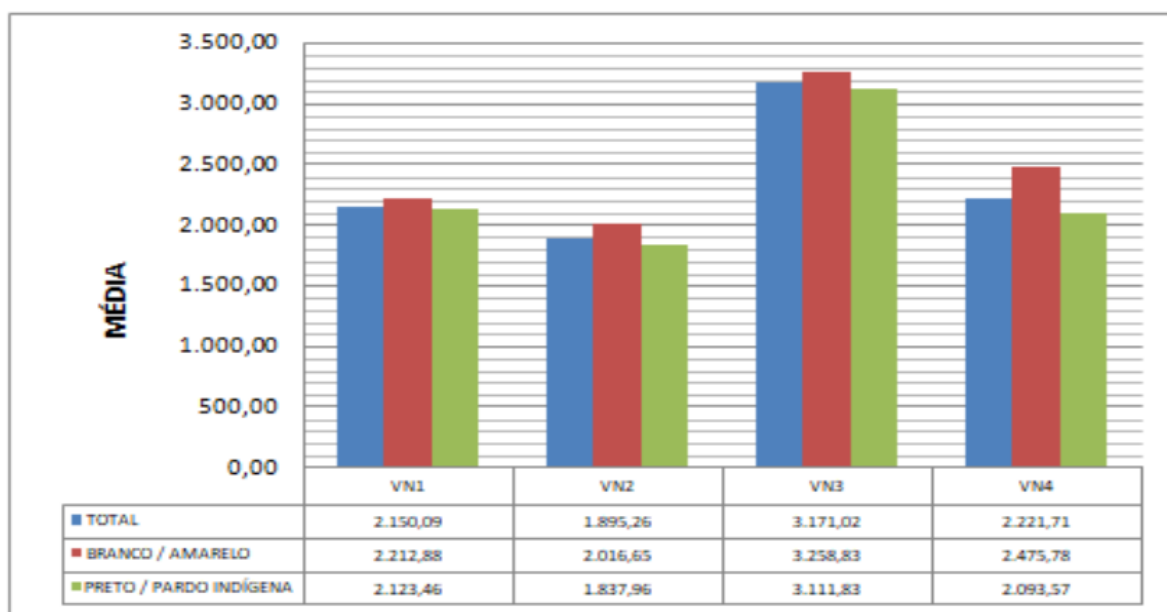
**Fonte:**

[https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/filles/estrutura-de-governo/governo/dcoumentos/relatorios\\_ivj-bh\\_v28dez16.pdf](https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/filles/estrutura-de-governo/governo/dcoumentos/relatorios_ivj-bh_v28dez16.pdf)

Os dados apresentados pelo IVJ – BH, com base nas informações obtidas no censo demográfico do IBGE de 2010, apontam a regional Venda Nova como a segunda região que possui a menor renda domiciliar média por atributo do responsável (gráfico 2). Entre as zonas territoriais pertencentes a essa região, VN2 apresentou a menor renda média comparada às demais (gráfico 3). Cumpre sublinhar que, pretos, pardos e indígenas indicaram renda inferior comparados aos brancos e amarelos em todas as regiões da capital. Especificamente, no território VN2, a renda média domiciliar indicada da população composta por brancos e amarelos, em julho de 2010, foi de R\$2.016,65; enquanto que pretos, pardos e indígenas, de R\$1.837,96.

**Gráfico 3:** Renda domiciliar média — Regionais de Belo Horizonte (IBGE — Censo 2010)**Fonte:**

<https://prefeitura.pbh.gov.br/estatisticas-e-indicadores/indice-de-vulnerabilidade-juvenil-de-belo-horizonte>

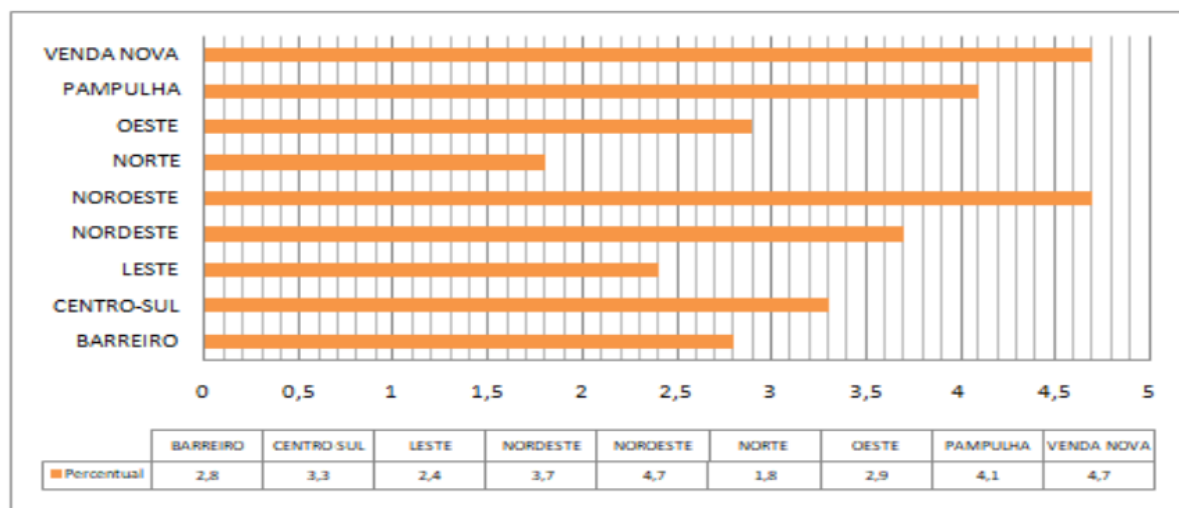
**Gráfico 4:** Renda domiciliar média Regional Venda Nova (IBGE — Censo 2010)**Fonte:**

<https://prefeitura.pbh.gov.br/estatisticas-e-indicadores/indice-de-vulnerabilidade-juvenil-de-belo-horizonte>

Além disso, o indicador do percentual de crianças de dez a quatorze anos que trabalharam em 2010, divulgado pelo IVJ-BH, revelou que, em Belo Horizonte, a Regional Venda Nova apresentou um dos percentuais mais elevados de crianças nessa faixa etária que exerciam algum tipo de ocupação remunerada ou não remunerada em julho de 2010 (gráfico 5). No que se refere a esse indicador, a zona territorial VN2 destaca-se entre os demais

territórios de Venda Nova no quantitativo de estudantes ocupados em 2010 (gráfico 6), inclusive de crianças do sexo masculino, negras e indígenas.

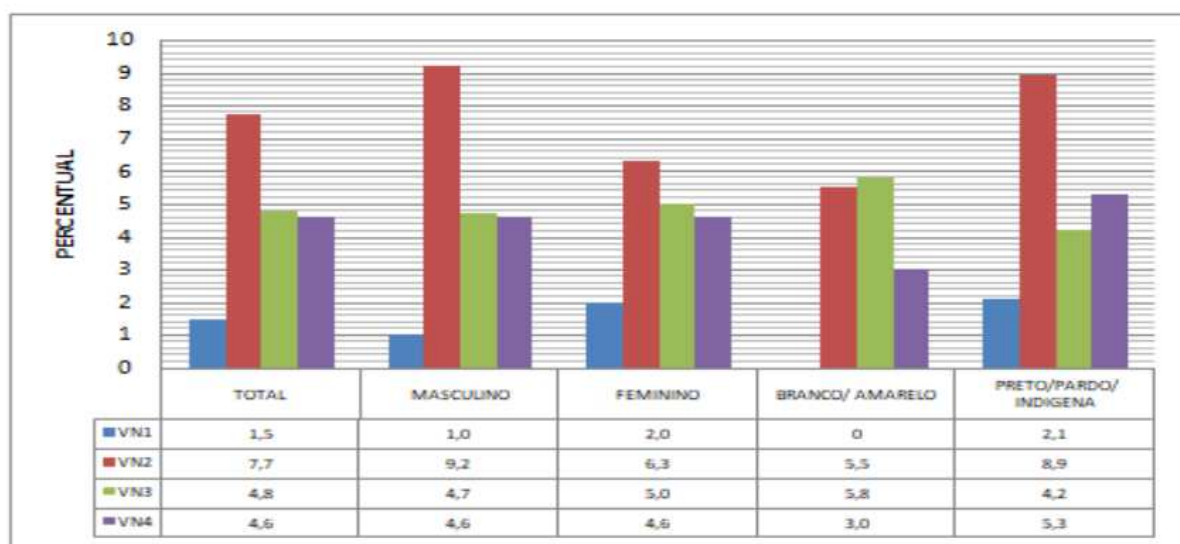
**Gráfico 5:** Percentual de crianças de 10 a 14 anos ocupadas — Belo Horizonte — 2010



**Fonte:**

<https://prefeitura.pbh.gov.br/estatisticas-e-indicadores/indice-de-vulnerabilidade-juvenil-de-belo-horizonte>

**Gráfico 6:** Percentual de crianças de 10 a 14 anos ocupadas — Venda Nova — 2010



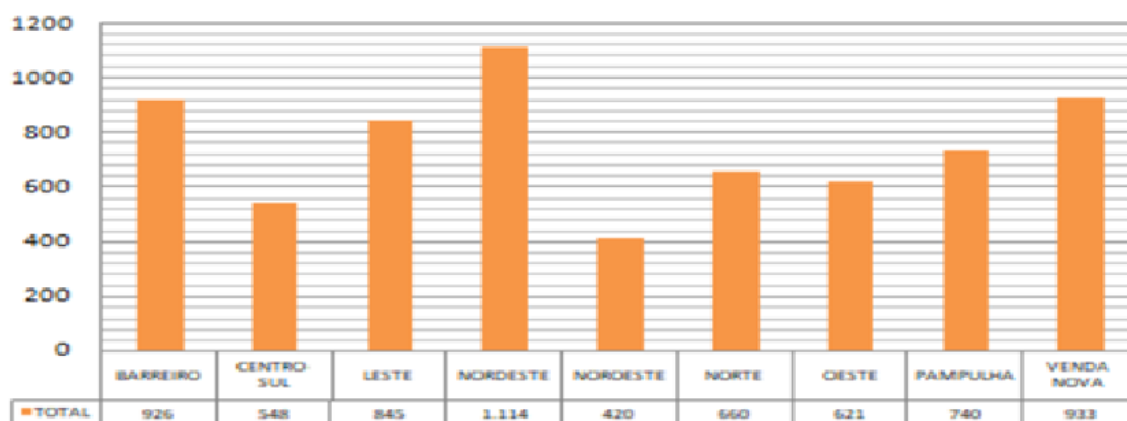
**Fonte:**

<https://prefeitura.pbh.gov.br/estatisticas-e-indicadores/indice-de-vulnerabilidade-juvenil-de-belo-horizonte>

No que se refere às questões educacionais, os indicadores divulgados pelo IVJ-BH, com base em dados do Censo Escolar/INEP, revelam que a Regional Venda Nova foi a região de Belo Horizonte que apresentou a segunda maior média de estudantes que abandonaram o Ensino Médio, entre os anos de 2013 e 2015. Além disso, os índices apontaram que na referida regional, VN2 foi a zona territorial que apresentou a maior taxa de abandono escolar

no Ensino Médio; sendo que, dessa média de estudantes, há uma maior quantidade de estudantes pretos/pardos e do sexo masculino.

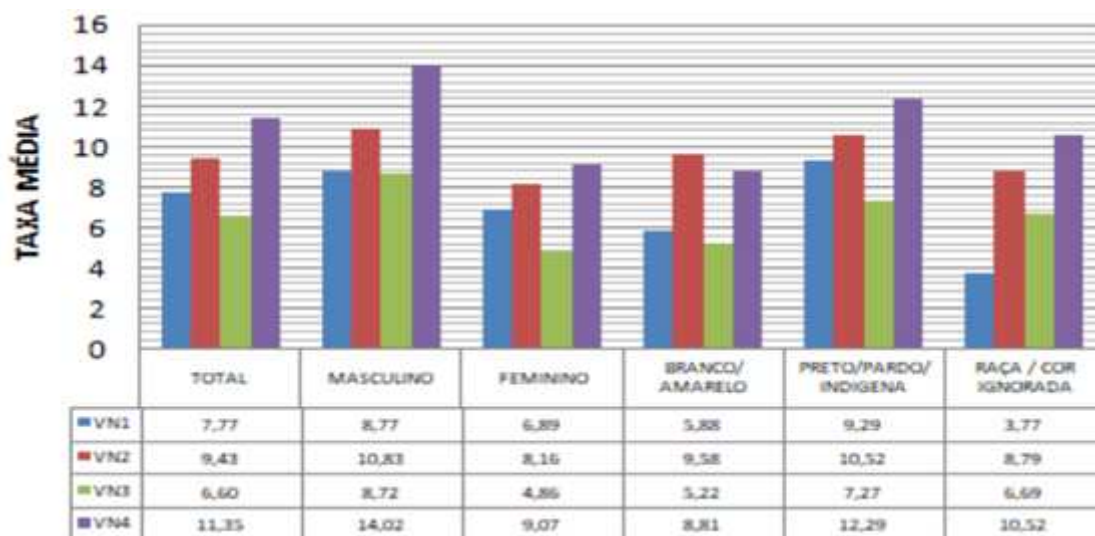
**Gráfico 7:** Média de alunos matriculados no Ensino Médio que não completaram o ano — Belo Horizonte — 2013 — 2015



**Fonte:**

<https://prefeitura.pbh.gov.br/estatisticas-e-indicadores/indice-de-vulnerabilidade-juvenil-de-belo-horizonte>

**Gráfico 8:** Taxa média de abandono no Ensino Médio — Regional Venda Nova — 2013 — 2015



**Fonte:**

<https://prefeitura.pbh.gov.br/estatisticas-e-indicadores/indice-de-vulnerabilidade-juvenil-de-belo-horizonte>

Os dados revelados pelo IVJ-BH, além de apontar que a Escola Municipal Nelson Mandela está inserida numa região de grande vulnerabilidade social, indicam que os negros se encontram em situação de maior desigualdade quando comparado aos não negros. E tendo em vista que os sujeitos participantes da nossa pesquisa são indivíduos negros, acreditamos que

tais dados são relevantes, pois, de alguma forma, podem influenciar nos resultados apresentados na pesquisa.

## **2.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA**

A Escola Nelson Mandela foi inaugurada em 26 de março de 1976 e, mesmo sendo uma escola que tem mais de 47 anos, apresenta uma construção extremamente conservada. A escola é bem estruturada, possui dezenove salas de aula, duas quadras poliesportivas, teatro de arena, biblioteca, parquinho, ampla área verde, com bancos e mesas em diversas partes da instituição.

A direção da escola é composta por um diretor, uma vice-diretora e um coordenador pedagógico geral; todos eles se autodeclaram brancos. A equipe de coordenação do turno da manhã é composta por quatro coordenadoras; delas, três se autodeclaram brancas e uma autodeclarada preta. Já a equipe de coordenação do período da tarde é composta por duas coordenadoras e um coordenador, todos autodeclarados brancos. No turno da noite, por possuir poucas turmas, não há coordenação.

O estabelecimento de ensino oferta Educação Infantil, Ensino Fundamental Completo e Educação de Jovens e Adultos. Há também na escola turmas de Escola Integrada e de Assistência Educacional Especializado.

A Educação Infantil na Escola Nelson Mandela é ofertada no turno da manhã. Embora haja quatro salas na escola adaptadas para essa modalidade de ensino, atualmente a escola apresenta apenas duas turmas destinadas a essa etapa, sendo uma mista para crianças de três e quatro anos, e a outra turma de crianças com cinco anos. As salas destinadas para a Educação Infantil contam com mobiliário apropriado para as crianças de dois a cinco anos, e são totalmente adaptadas para esse público. As salas são coloridas, com ilustrações nas paredes, e com espaço amplo para movimentação das crianças. Há banheiros e pias com tamanho apropriado para uso dos estudantes dessa faixa etária, além de parquinho para uso exclusivo delas. O bloco destinado para essa modalidade de ensino fica separado dos demais, atrás das salas destinadas ao trabalho administrativo da escola. As aulas são ministradas por três professoras da educação infantil, sendo que, em cada uma delas, há uma professora referência, que leciona quinze aulas semanais, e outra professora que divide a jornada entre as duas salas.

Já as outras quinze salas, destinadas ao Ensino Fundamental regular, são todas amplas e arejadas. Em 2021, em todas elas, foram instalados computadores e aparelhos de Data Show

para uso dos professores durante as aulas. Todas possuem cadeiras e carteiras novas, em quantidade suficiente para todos os estudantes. A quantidade de alunos por sala varia de acordo com o ano escolar: até 25 estudantes nas turmas do primeiro ao terceiro ano, máximo de 30 do quarto ao sexto ano, e máximo de 35 nas turmas do sétimo ao nono ano. As turmas do Ensino Fundamental Regular que apresentaram maior quantidade de alunos em sala são as turmas de sexto ano; inclusive, há uma grande procura por vagas nessa etapa de ensino.

No turno da manhã, há 17 salas destinadas ao Ensino Fundamental regular. Nelas, são ministradas aulas para turmas do primeiro ao sétimo ano, sendo que duas delas são destinadas ao primeiro ano, uma para o segundo ano, duas para o terceiro ano, três para o quarto e o quinto anos, cinco para o sexto ano e uma para o sétimo ano. Já no turno da tarde, funcionam quinze turmas: quatro de sétimo ano, seis de oitavo ano e cinco de nono ano.

O corpo docente do Ensino Fundamental regular das turmas de primeiro ao quinto ano é composto por dezesseis professoras, todas são do sexo feminino e possuem Ensino Superior; a grande maioria possui formação em Pedagogia.

Já do sexto ao nono ano, as aulas são ministradas por professores de disciplinas específicas de Língua Portuguesa e Literatura, Matemática, Educação Física, Ciências, Língua Estrangeira Moderna Inglês, Arte, História e Geografia. Semanalmente, são ofertados para os estudantes quatro aulas de Língua Portuguesa e uma de Literatura; duas de História, Geografia, Educação Física, Inglês e Ciências; quatro de Matemática; e uma de Arte. Há, no total, 32 docentes que ministram aulas do sexto ao nono ano; desses, dezessete são do sexo feminino.

No que se refere às turmas de Educação de Jovens e Adultos, as aulas são ministradas no turno da noite, e a escola no momento da pesquisa contava com três turmas. A faixa etária dos estudantes varia dos quinze aos 87 anos. Uma dessas turmas é destinada à alfabetização de alunos, e as outras duas, para alunos a partir do quinto ano, e que estão em processo de certificação do ensino fundamental. As aulas são ministradas de segunda a quinta-feira, e possui carga horária diária de três horas. As aulas da turma da alfabetização são ministradas apenas por uma professora, com formação em Pedagogia; já para as outras duas turmas, as aulas são ministradas por uma professora com formação em Língua Portuguesa/Inglês e uma professora de Geografia, que dividem o conteúdo programático entre si.

A biblioteca da escola Nelson Mandela é uma das 37 bibliotecas polos da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte<sup>11</sup>. Possui amplo e variado acervo à disposição da comunidade escolar, todos os dias da semana, de 07h às 17h30. De acordo com as funcionárias que trabalham no setor, esse ambiente costuma ser bastante frequentado pelos estudantes. Segundo elas, os gêneros mais procurados pelas crianças da Educação Infantil, e primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental são os gibis da Turma da Mônica; terceiros e quartos anos, os livros escritos em forma de diário; quintos e sextos anos, mangás e gibis; sétimos e oitavos, mangás; já os estudantes do nono ano, preferem os romances. A Escola Integrada é ofertada no contra turno do estudante. As crianças que estudam de manhã ingressam nesse programa a partir das 11 da manhã, horário que é oferecido o almoço, às 15h30 é oferecido um lanche, e às 16 horas são liberados para ir embora. Já os alunos que estudam no turno da tarde, ingressam às oito horas da manhã, momento em que tomam o café da manhã, de 11h30 às 12h é oferecido o almoço, e, após a refeição, ficam aguardando no teatro de arena da escola o início das aulas. No momento da pesquisa, a escola ofertava sete oficinas: circo, esportes, música, horta, taekwondo, arte e futebol. Além disso, é oferecido, no horário do programa escola integrada, reforço escolar, que, como afirma a Secretária Municipal de Educação, Ângela Dalben, trata-se de uma estratégia destinada, principalmente, para os estudantes com dificuldades de aprendizagem. Segundo a secretária, o objetivo principal do reforço escolar é sanar essas dificuldades individuais dos estudantes que foram agravadas pelo período de suspensão das aulas devido à pandemia de Covid-19.<sup>12</sup> O reforço escolar é ministrado por estagiários, que, para exercer a função, necessitam ser estudantes de licenciatura ou concluintes e por professores da própria escola. Na Escola Municipal Nelson Mandela, no ano de 2022, trezentos estudantes do primeiro ao nono ano do ensino fundamental foram atendidos pelo Programa Escola Integrada; desses alunos, sessenta pertencem ao sexto ano.

Além disso, a escola possui uma sala destinada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse espaço, duas professoras oferecem atendimento individualizado para crianças portadoras de deficiência, tanto das crianças matriculadas nessa instituição, quanto de outras do entorno. Dezenove crianças da escola são atendidas por esse projeto; dessas, duas são do sexto ano.

---

<sup>11</sup>Fonte: <https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/nova-organizacao-aumenta-o-numero-de-profissionais-nas-bibliotecas-escolares>. Acesso em 21 de mar. de 2023.

<sup>12</sup>Fonte: <https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/pbh-apresenta-programas-de-reforco-escolar-na-rede-municipal>. Acesso em 09 de jan. de 2022.

### **2.3. AS TURMAS DE SEXTO ANO DA ESCOLA NELSON MANDELA**

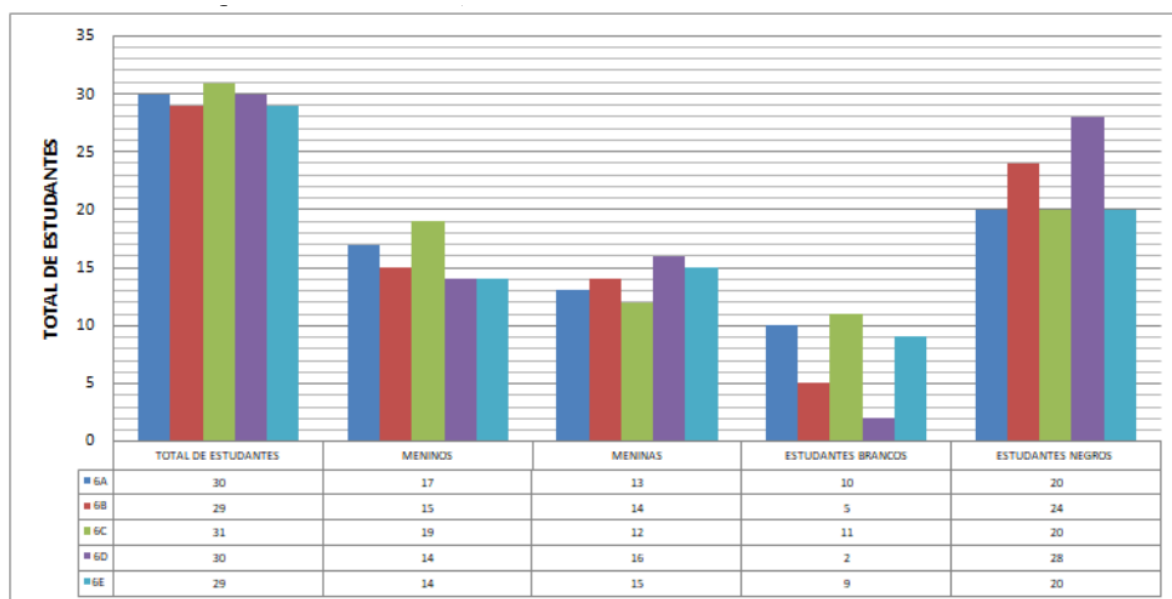
Em 2022, a Escola Nelson Mandela possuía cinco turmas de sexto ano do Ensino Fundamental; essas turmas eram identificadas por letras, de A até a E. O funcionamento de todas essas turmas ocorria no turno da manhã.

A grande maioria dos estudantes que compõem as turmas dos sextos anos da Escola Nelson Mandela ingressou na instituição nessa etapa de ensino. Isso ocorre pelo fato de uma das escolas próximas a esse estabelecimento de ensino possuir apenas turmas de primeiro ao quinto ano; sendo assim, muitos desses estudantes são transferidos para a Escola Nelson Mandela.

Uma das consequências geradas por essa grande quantidade de estudantes transferidos para a Escola Nelson Mandela no sexto ano, que pudemos constatar durante a pesquisa, é que na escola em questão têm ocorrido um aumento de turmas de sexto ao nono ano, e, por consequência, um esvaziamento das turmas dos anos iniciais. Esse movimento tem preocupado a equipe gestora da escola e o corpo docente, devido a indisciplina associada à faixa etária dos estudantes pertencentes às turmas a partir do sexto ano. Além disso, outro ponto negativo destacado, tanto por docentes quanto pela coordenação da escola, é que a escola não conhece bem esses estudantes, quando comparado aos outros que ingressam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que dificulta uma melhor identificação das dificuldades escolares desses discentes.

No que se refere à distribuição de alunos nas turmas de sexto ano, foi observado um equilíbrio na quantidade de estudantes por turma (gráfico 9), sendo que a turma mais cheia possui 31 discentes, e a mais vazia 29. Cumpre sublinhar que, de acordo com as diretrizes da Rede Municipal de Ensino, as turmas de sexto ano podem comportar até 30 alunos, sendo que esse valor pode ser ultrapassado no máximo em 10%.

**Gráfico 9:** Total por turma, sexo e raça/cor dos estudantes das turmas de sexto ano da EM Nelson Mandela/2022

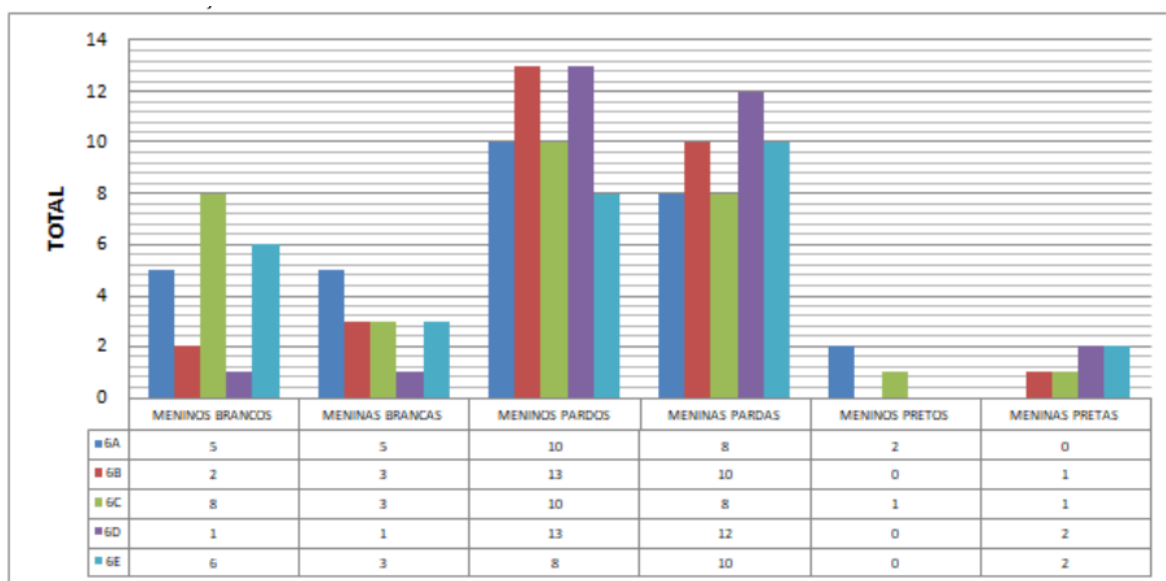


Fonte: Sistema de Gestão Escolar - SGE

Já no que tange à quantidade de estudantes do sexo masculino e feminino por sala (gráfico 9), nota-se que, na maioria das turmas, há maior quantidade de estudantes do sexo masculino. É importante destacar que, na maior parte das salas, a diferença entre essa quantidade é pouco expressiva; exceto em uma turma, a 6C<sup>13</sup>, que possui sete meninos a mais que meninas. No total de estudantes matriculados nas turmas de sexto ano, há mais meninos do que meninas. Com relação à cor dos estudantes das turmas de sexto ano, os dados revelaram que a grande maioria é composta por alunos negros (pardos e pretos); sendo que na turma 6C há mais estudantes brancos e na turma 6D, mais negros (gráfico 9). Cumpre salientar que, a classificação da cor dos discentes é feita pelos pais ou responsáveis no ato da matrícula e, na maioria das vezes, sem consultar o próprio aluno.

Ainda no que se refere à cor/raça dos estudantes (gráfico 10), nota-se que em todas as salas há maior número de alunas e alunos cujos pais e responsáveis os declaram como pardos. Percebe-se também que há poucos alunos e alunas declarados pretos, mas que há nas salas mais meninas do que meninos que foram declarados dessa cor. No que se refere aos estudantes declarados como brancos, nota-se que também pouca diferença no quantitativo de alunos e alunas pertencentes a essa cor, exceto na turma 6C, que é a turma onde há mais estudantes do sexo masculino.

<sup>13</sup>As turmas da escola são identificadas com uma o número correspondente ao ano letivo mais uma letra do alfabeto. Assim, os sextos anos são divididos entre as letras 6A e a 6E.

**Gráfico 10:** Raça/cor dos alunos e das alunas dos sextos ano — 2022

**Fonte:** Censo Escolar / INEP 2022

Já no que se refere à faixa etária dos estudantes das turmas do sexto ano da Escola Nelson Mandela, dos 149 estudantes matriculados em 2022, 140 encontram-se com 11/12 anos; o que revela que a grande maioria desses estudantes nunca apresentaram histórico de reprovação em suas trajetórias escolares. Os outros nove estudantes que se encontram com idade incompatível para o ano letivo que cursam possuem entre 13 e 14 anos; desses, seis são do sexo masculino, cinco são declarados negros.

## 2.4. CORPO DOCENTE

Nas turmas de sextos anos, as disciplinas são ofertadas por professores especialistas, nomeados via concurso público. São oferecidas quatro horas de aulas diárias, totalizando 20 horas semanais. A grade curricular é composta pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Geografia, História, Ciências, Arte, Educação Física e Inglês. A carga horária semanal das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática é de quatro horas; Arte e Literatura, de uma hora semanal; já as demais disciplinas possuem carga horária de duas horas semanais.

O corpo docente das turmas de sexto ano é composto por dez professores; desses, apenas os que lecionam Língua Portuguesa/Literatura e Matemática, não atuam em todas as salas, devido a quantidade de aulas semanais ministradas.

No que se refere ao sexo dos docentes, apenas os dois professores de Matemática e o de História são homens; as outras sete, são mulheres. Já no que tange à cor/raça desses

profissionais, de acordo com os relatórios do censo escolar, cinco são classificados como brancos, e os outros cinco, declarados pardos.<sup>14</sup> Cumpre sublinhar que, a partir de minha observação, a maioria desses docentes possui características que socialmente os classificam como brancos.

Dos dez docentes que atuam nas turmas de sexto ano, cinco trabalham na escola há mais de dez anos, dois ingressaram na escola há dois anos e os outros três foram lotados na escola no ano em que a pesquisa ocorreu. Além disso, desses docentes, sete relataram ter trabalhado anteriormente com estudantes dessa etapa de ensino; os outros três nunca haviam trabalhado com turmas de sexto ano.

---

<sup>14</sup>Fonte: [https://censobasico.inep.gov.br/censobasico\\_2020/#/](https://censobasico.inep.gov.br/censobasico_2020/#/). Esses relatórios, antes de serem divulgados, são de acesso restrito às secretárias escolares, diretores e servidores da Secretaria Municipal de Educação.

### **3. SEXTO ANO: ESPECIFICIDADES E DESAFIOS**

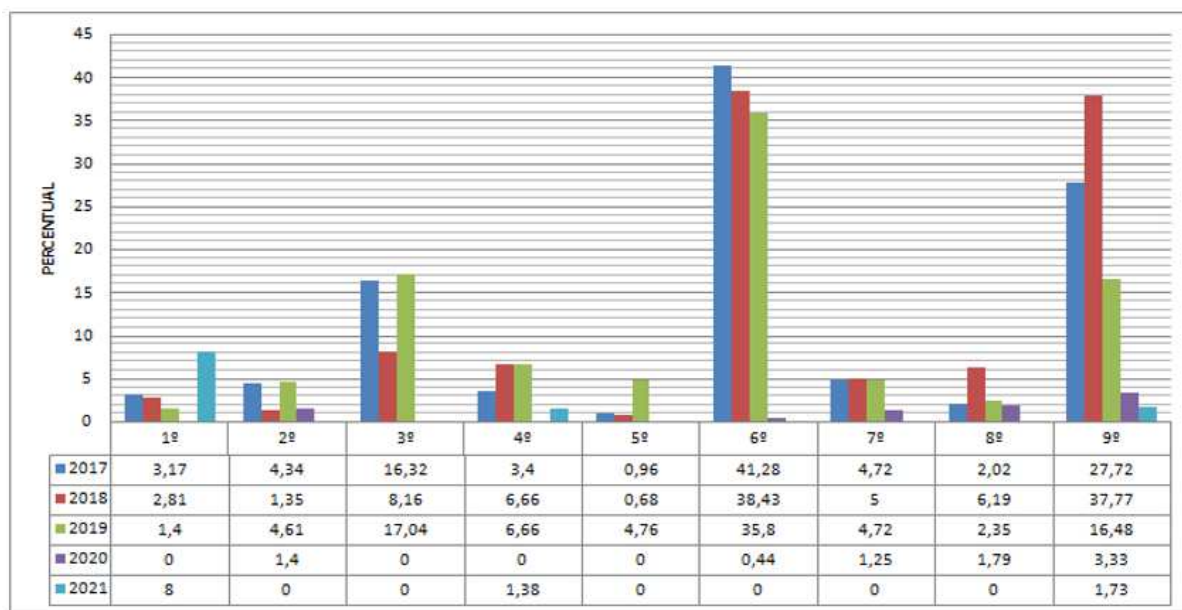
Antes de apresentarmos os dados obtidos durante nossa pesquisa, demonstra-se relevante tecermos algumas considerações acerca da etapa de ensino na qual os sujeitos da pesquisa estão inseridos: o sexto ano do ensino fundamental.

Como o título do capítulo sugere, e pesquisas comprovam, o sexto ano se revela como uma das etapas do Ensino Fundamental que possui diversas especificidades e desafios. Alguns desses desafios estão relacionados com os altos índices de reprovação, apontado como um dos maiores entre os outros anos da Educação Básica. Por esse motivo, optamos por investigar essa questão na EM Nelson Mandela, inclusive no que se refere ao quantitativo relativo ao sexo e cor / raça dos estudantes.

Outro ponto relevante relacionado ao sexto ano do Ensino Fundamental, e que influencia no desempenho dos estudantes, conforme apontam alguns estudiosos, são as alterações estruturais ocorridas nessa etapa de ensino e as questões relacionadas à faixa etária dos estudantes quando ingressam nesse ano escolar. Sendo assim, tecemos algumas considerações a respeito desse assunto e demonstramos como essa alteração ocorre na escola pesquisada.

#### **3.1. AS REPROVAÇÕES**

Primeiramente, é importante destacar que, assim como apontado nas pesquisas nacionais, na Escola Municipal Nelson Mandela, o sexto ano é a etapa de ensino que apresentava a maior quantidade de reprovação, antes da pandemia de Covid-19, como podemos observar no gráfico de percentual de estudantes da escola reprovados nos anos de 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021 (GRÁFICO 11).

**Gráfico 11:** Percentual de reprovações na EM Nelson Mandela - 2017 a 2021

**Fonte:** arquivos de pesquisa

É importante destacar que, nas escolas pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, há dois critérios para reprovação para os estudantes do ensino fundamental regular: frequência e aprendizagem. São considerados reprovados por frequência os alunos que tiverem mais de 25% de faltas, sendo que, o ano letivo é composto por 200 dias e 800 horas; ou seja, caso o discente tenha mais de 50 dias de faltas, ou 200 horas, será retido. Essa reprovação pode ocorrer em qualquer ano, do primeiro ao nono, sem limites para que ocorra. Nesse caso, a situação pode ser revertida apenas se o aluno conseguir obter desempenho acima de 60 pontos em todas as disciplinas, o que possibilita que passe por um processo de reclassificação.

Já a reprovação por desempenho segue critérios distintos em cada ano do ensino fundamental. As retenções, nesse caso, ocorrem apenas nos terceiro, sexto e nono anos. No terceiro ano, o aluno fica retido apenas se obtiver pontuação abaixo de 60% nas disciplinas de Matemática e/ou Língua Portuguesa. No sexto ano, a retenção ocorre se o discente não atingir 60% em mais de 2 disciplinas, independente de qual seja. Já no nono ano, a priori, os estudantes são considerados reprovados caso obtenham nota inferior a 60% em qualquer disciplina; no entanto, desde 2017, os estudantes que apresentam nota inferior a 60% em até três disciplinas, e frequência superior a 75%, podem prosseguir para o Ensino Médio, valendo-se da progressão parcial de estudos. Cumpre ressaltar que tal medida é regulamentada por Resoluções da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, como, por exemplo, a Resolução SEE – MG nº 4.692/2021.

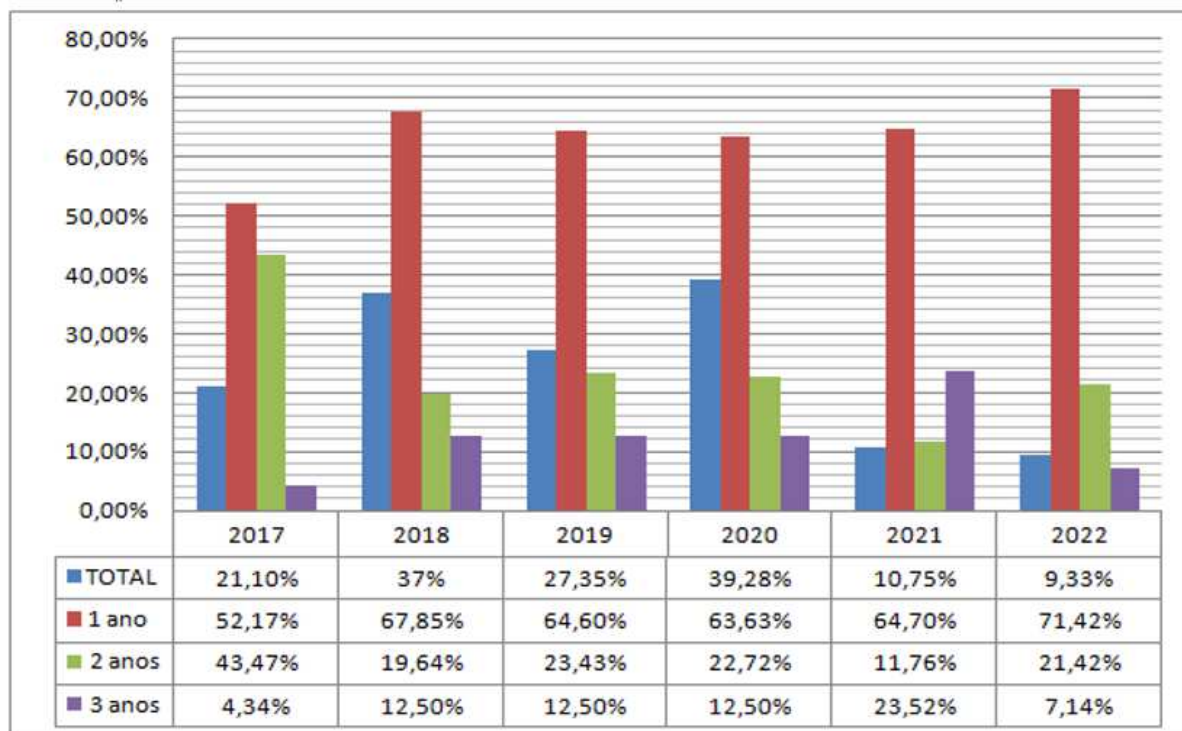
Os critérios para reprovação nos levam a perceber que, entre os demais anos do ensino fundamental regular, o sexto ano é a etapa que apresenta maiores critérios que possibilitam a retenção, o que, possivelmente, colabora para o grande número de reprovações comparado aos outros anos.

É importante destacar, inclusive, que o período da pandemia de Covid-19 influenciou na quantidade de reprovações a partir de 2020, como podemos observar no gráfico (GRÁFICO 11). Como mencionado anteriormente, considerando o longo período em que as aulas se mantiveram suspensas, os efeitos do ensino remoto, o retorno presencial facultativo no final do ano de 2021, e o prejuízo educacional que tal movimento provocou para grande parte dos estudantes, a Prefeitura de Belo Horizonte adotou a sistema do continuum, que proporcionou aos estudantes mais tempo para consolidação da aprendizagem; sendo assim, nos anos de 2020 e 2021, apenas os estudantes cuja escola não conseguiu estabelecer nenhum contato, mesmo após diversas buscas ativas, foram reprovados.

Como podemos observar nos dados contidos no gráfico (GRÁFICO 11), antes do surgimento da pandemia de Covid-19, o sexto ano era a etapa de ensino que mais reprovava na EM Nelson Mandela, seguido pelo nono ano. Já após 2020, as turmas de sexto ano foram as que apresentaram menor percentual de reprovação entre as outras turmas.

Outro ponto relevante, e que, inclusive, está relacionado com as reprovações, é a distorção idade-ano nas turmas de sexto ano. Como podemos observar no gráfico abaixo (GRÁFICO 12), as turmas de sexto ano, de 2017 a 2020, apresentaram um percentual de distorção idade-ano entre 21,10% a 39,28%. No entanto, após a pandemia de Covid-19, nas turmas de 2021 e 2022, esse percentual diminuiu consideravelmente. Após esse período, a distorção idade-ano dos estudantes ficou entre 9,33% e 10,75%.

**Gráfico 12:** Distorção idade-ano nas turmas de sexto ano da EM Nelson Mandela - 2017 a 2022



**Fonte:** arquivos de pesquisa

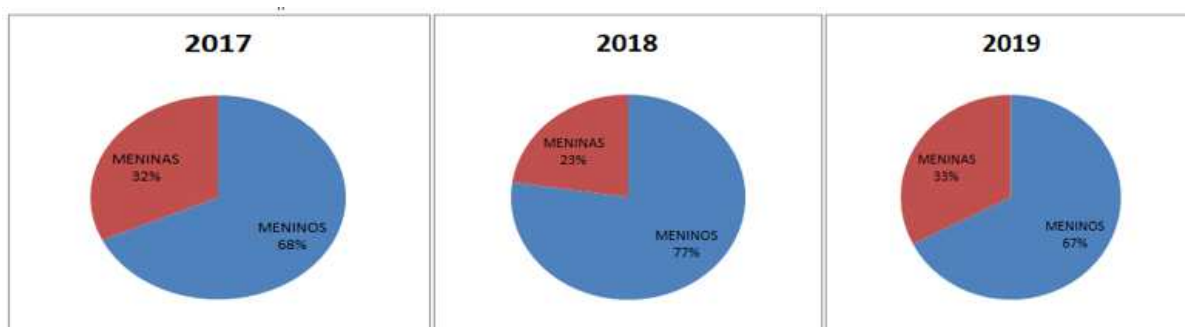
Um dos fatores que explicam a diminuição percentual de estudantes em situação de distorção idade-ano é a diminuição das reprovações no período da pandemia de Covid-19, o que permitiu com que os estudantes seguissem com seus pares de idade. Como podemos notar no Gráfico 11, as turmas de sexto ano apresentaram um percentual de reprovação de 35,8% em 2019; por consequência, as turmas de sexto ano de 2020, somaram um total de 39,28% de discentes em distorção idade-ano. Já em 2020, início da pandemia de Covid-19, e com a implementação do continuum escolar, o percentual de alunos reprovados atingiu o percentual de 0,44%; consequentemente, as turmas de 2021 do sexto ano apresentaram um total de percentual de alunos em distorção idade-ano de 10,75%. Em 2022, observamos a mesma situação: em 2021, nenhum estudante foi reprovado nas turmas de sexto ano, consequentemente, as turmas de 2022 apresentaram percentual de distorção idade-ano de 9,33%, menor do que a apresentada em 2021.

Ainda no que se refere à questão da distorção idade-ano dos estudantes, é importante ressaltar que a faixa etária dos estudantes do sexto ano é compreendida entre 11/12 anos, caso tenha ingressado no ensino fundamental com 6 anos e não tenha histórico de reprovação, ou evasão, em sua trajetória escolar. Portanto, os alunos que apresentam a partir de 3 anos de distorção idade-ano, atingem a idade de 15 anos no sexto ano. Ocorre que, nas escolas

pertencentes à rede de ensino da Prefeitura de Belo Horizonte, os discentes que possuem idade igual ou superior a 15 anos, com histórico de distorção idade-ano, frequentemente são encaminhados para a Educação de Jovens e Adultos/EJA; medida utilizada como correção de fluxo, que permite com que esses estudantes concluem o ensino fundamental e possam prosseguir os estudos. Tal medida colabora fortemente para que não haja estudantes com mais de 3 anos de distorção idade-ano no sexto ano, como podemos constatar no Gráfico 13. Cumpre salientar que a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte orienta as escolas a não utilizarem como fator principal a questão etária para encaminhamento para a EJA, e que seja ofertada a esses estudantes a oportunidade de cursar o ensino fundamental na modalidade regular. No entanto, na EM Nelson Mandela, tem se tornado um hábito recorrente, entre os professores, selecionar os discentes a partir desse critério, principalmente se estiverem associados a outros fatores, como, por exemplo, indisciplina.

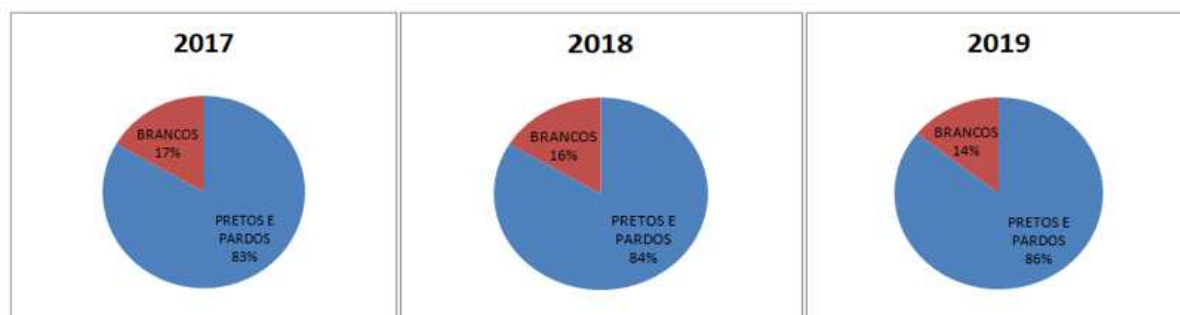
Ainda no tange às questões relacionadas às reprovações, pudemos constatar que, semelhantemente às estatísticas nacionais, entre os estudantes reprovados nas turmas de sexto ano da EM Nelson Mandela, de 2017 a 2019, a grande maioria é do sexo masculino e, entre esses jovens, mais de 80% são negros (pretos e pardos) , como podemos constatar nos dados contidos nos gráficos abaixo:

**Gráfico 13:** Sexo dos estudantes reprovados no sexto ano da EM Nelson Mandela - 2017 a 2019



Fonte: Arquivos de pesquisa

**Gráfico 14:** Cor / raça dos meninos reprovados no sexto ano da EM Nelson Mandela - 2017 a 2019

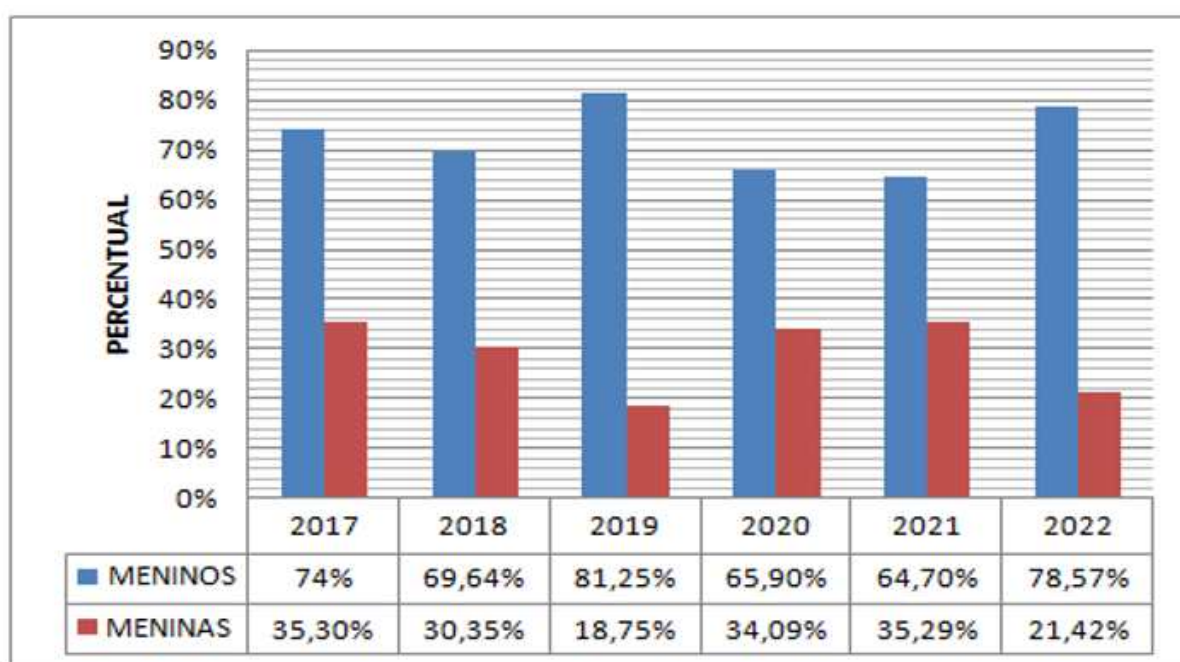


**Fonte:** arquivos de pesquisa

Cumprе sublinhar que, em nossa pesquisa, optamos por investigar o sexo e a cor dos estudantes retidos, na EM Nelson Mandela, apenas nos anos de 2017 a 2019, pelo fato de, nos anos seguintes, 2020 e 2021, devido a pandemia de Covid-19 e, por consequência, a implementação do continuum, não ter ocorrido reprovações nessa etapa de ensino.

Outra evidência que reforça a hipótese de que os estudantes do sexo masculino são mais reprovados durante a sua trajetória escolar é a análise da distorção idade-ano. Ao analisarmos o sexo dos estudantes que apresentam distorção idade-ano nas turmas de sexto ano, de 2017 a 2022, comprovamos que, entre os estudantes que apresentam histórico de reprovação escolar, mais de 60% são do sexo masculino (Gráfico 15).

**Gráfico 15:** Sexo dos estudantes do sexto ano com distorção idade-ano da EM Nelson Mandela - 2017 a 2022



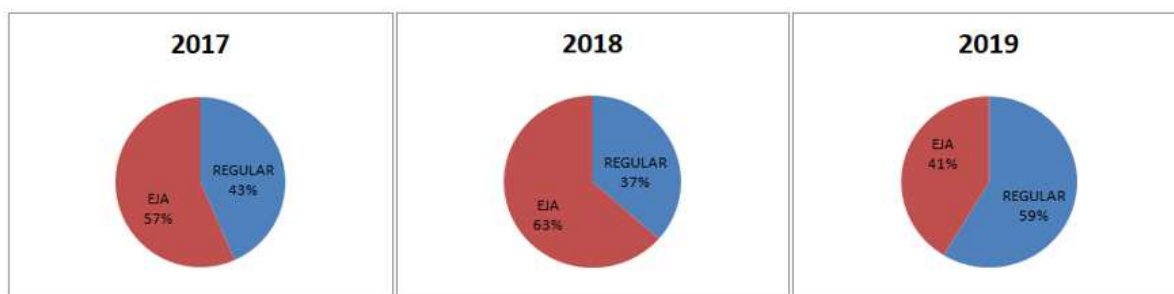
**Fonte:** arquivos de pesquisa

Os dados contidos no gráfico (Gráfico 15) revelam que, embora a distorção idade ano e as reprovações tenham diminuído a partir de 2021, devido à pandemia de Covid-19, o número de estudantes do sexo masculino em distorção idade-ano permaneceu superior à quantidade de meninas com a mesma situação.

Ainda no que concerne às questões relacionadas às reprovações e distorção idade-ano nas turmas de sexto ano, é importante salientar que, ao analisarmos os diários escolares, nos deparamos com diversos nomes de estudantes que foram reprovados no sexto ano na EM Nelson Mandela por até três vezes seguidas; o que revela que, parte desses estudantes, não possuía histórico de reprovação na sua trajetória escolar antes de serem matriculados no sexto ano.

As análises dos diários escolares, assim como das pastas de matrícula desses alunos, nos permitiram perceber, inclusive, que grande parte dos estudantes do sexo masculino que foram reprovados no sexto ano, foram matriculados na Educação de Jovens e Adultos, como podemos constatar no gráfico seguinte:

**Gráfico 16:** Percentual de meninos reprovados no sexto ano da EM Nelson Mandela, matriculados na EJA – 2017 a 2019



**Fonte:** arquivos de pesquisa

Os dados revelam que, tanto em 2017 quanto em 2018, a maioria dos alunos do sexo masculino reprovados no sexto ano da EM Nelson Mandela, foi matriculada na Educação de Jovens e Adultos (EJA); apenas em 2019 a quantidade de meninos reprovados, que permaneceram na modalidade de ensino regular, foi superior. Ademais, a análise documental nos permitiu perceber que muitos desses estudantes concluíram o ensino fundamental na EJA, alguns ainda estão cursando, e uma parte evadiu e não retornou à escola. Novamente, nossa pesquisa limitou-se até o ano de 2019, pelo fato de não haver reprovados nos anos de 2020 e 2021, devido à pandemia de Covid-19 e, por consequência, a implementação do continuum escolar.

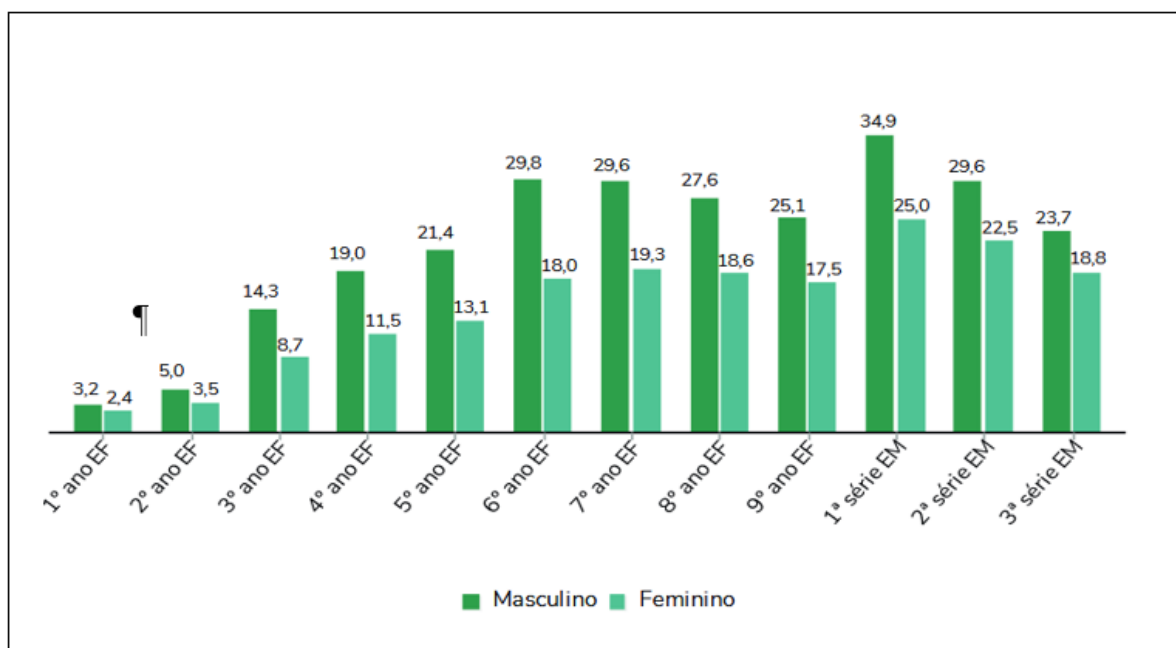
Cumpramos ressaltar que, em 2022, as escolas pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, continuaram seguindo as orientações do continuum escolar. Dessa forma, as escolas foram orientadas a ofertar diversas oportunidades de aprendizagem para os alunos com dificuldades de aprendizagem, entre eles, o reforço escolar. Essas estratégias, além de auxiliar os discentes a diminuir suas dificuldades de aprendizagem, evitariam as reprovações e, com isso, os discentes poderiam seguir com seus pares de idade. Sendo assim, em 2022, dos 903 matriculados no Ensino Fundamental, apenas 16 estudantes foram reprovados. Nas turmas de sexto ano, apenas um estudante foi reprovado, e por infrequência.

Os dados analisados durante nossa pesquisa nos levam a concluir que a reprovação escolar se apresenta como um desafio para todos os sujeitos envolvidos com essa etapa de ensino. E, como já mencionado anteriormente, esse desafio não é algo pontual apenas na EM Nelson Mandela, essa questão atinge toda a educação nacional. Além disso, é perceptível que a implementação do continuum escolar, devido à pandemia de Covid-19, diminuiu consideravelmente a quantidade de reprovados, não apenas na escola pesquisada, essa diminuição foi observada em todo o ensino fundamental brasileiro. De acordo com as informações do Censo Escolar<sup>15</sup>, o Brasil apresentou uma taxa de reprovação de 7,4% em 2019; já em 2020, essa taxa diminuiu para 1,2%.

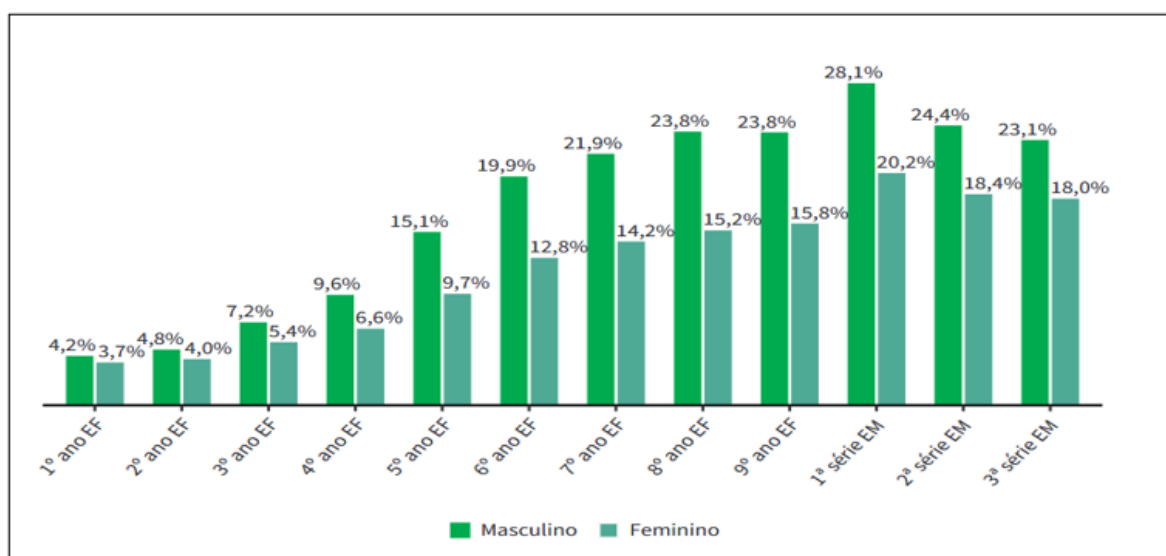
Além disso, os dados analisados na pesquisa nos levam a perceber que, embora os índices de estudantes em situação de distorção idade-ano tenham diminuído consideravelmente na EM Nelson Mandela após a pandemia de Covid-19 (Gráfico 12), entre os estudantes nessa mesma situação, há a predominância dos que são do sexo masculino (Gráfico 15). Esses dados vão ao encontro dos índices nacionais, que também revelam a mesma realidade:

---

<sup>15</sup> Fonte: <https://trajetoriaescolar.org.br/painel-brasil/2020>. Acesso em 06 de mar. de 2023

**Gráfico 17:** Taxa distorção idade-ano por sexo – Brasil – 2019

Fonte: <https://trajetoriaescolar.org.br/painel-brasil/2020>. Acesso em 06 de mar. de 2023.

**Gráfico 18:** Taxa distorção idade-ano por sexo – Brasil 2022

Fonte: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf)

Os gráficos 17 e 18, além de apontar que os estudantes do sexo masculino são maioria entre os alunos em situação de distorção idade-ano, antes e após a pandemia de Covid-19, revelam também que essa situação se repetiu em todos os anos do Ensino Fundamental e Médio brasileiro.

Para além da questão quantitativa, é importante refletir sobre os efeitos da reprovação sobre a vida dos indivíduos atingidos por essa situação. Um desses efeitos, e que possui extrema relevância, está relacionado à questão da distorção idade-ano.

Nossa pesquisa documental comprovou que a maioria dos estudantes negros do sexo masculino da EM Nelson Mandela, com distorção idade-ano, são matriculados na Educação de Jovens e Adultos. De acordo com o Parecer Municipal de nº 093, de 07 de novembro de 2002<sup>16</sup>, que regulamentou a Educação de Jovens e Adultos nas escolas municipais de Belo Horizonte, a EJA tem por objetivo garantir o direito à educação escolar aos jovens e adultos, a partir de 15 anos, que não tiveram a oportunidade de frequentar ou concluir a educação básica. Nesse Parecer, os jovens matriculados na EJA são definidos como adolescentes filhos

[...] da classe trabalhadora, fruto das desigualdades sociais e, desde muito cedo, às voltas com o trabalho ou com a falta deste. São também frutos das desigualdades escolares, trazendo em sua trajetória de vida uma relação escolar descontínua, com repetências sucessivas, fracasso e abandono da escola, estando, portanto, fora da definição atual do ensino regular (que abrange as idades de 7 a 14 anos). São ainda, com raríssimas exceções, filhos e netos de pessoas semi-alfabetizadas e de analfabetos. (PARECER MUNICIPAL Nº 093 / 2002, s/pg)

O funcionamento da EJA nas escolas municipais de Belo Horizonte ocorre de segunda a quinta-feira, e a carga horária de aula diária é de três horas. Na EM Nelson Mandela, a EJA é ofertada no horário noturno, assim como na maioria das escolas pertencentes a essa modalidade de ensino na Rede Municipal de Educação. Os estudantes matriculados nessa modalidade podem concluir o Ensino Fundamental no período mínimo de 240 horas cursadas, ou em até 1.920 horas cumpridas<sup>17</sup>.

Em nossa pesquisa, constatamos que a maioria dos estudantes do sexto ano, que foram matriculados na EJA, no período investigado, concluiu o Ensino Fundamental; alguns evadiram e outros ainda estão cursando essa modalidade de ensino.

### **3.2. AS ALTERAÇÕES NA ESTRUTURA ESCOLAR**

Diversos estudiosos apontam que, no sexto ano do ensino fundamental, existem diversos fatores que interferem na trajetória escolar dos estudantes. Entre esses estudos, destacamos as pesquisas realizadas por Fátima Maia, Adriana Soares e Vanessa Leme (2019), e por Cynthia Cassoni (2017). As investigações realizadas por essas pesquisadoras

---

16 Fonte: <https://trajetoriaescolar.org.br/painel-brasil/2020>. Acesso em 06 de mar. de 2023.

17 Fonte: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEducao.do?method=DetalheArtigo&pk=1197135>. Acesso em 11 de mar. de 2023.

revelaram que, na transição para o sexto ano, ocorrem mudanças significativas que influenciam na trajetória escolar dos discentes. Uma dessas alterações relaciona-se com a modificação na estrutura escolar, momento em que se aumenta a quantidade de professores e disciplinas e, em contrapartida, diminui-se o vínculo entre os docentes e os estudantes.

No que se refere à EM Nelson Mandela, nota-se uma mudança expressiva na estrutura escolar a partir do sexto ano, tanto no que se refere à quantidade de disciplinas ofertadas, quanto na quantidade de professores que ministram aula nas turmas.

Até o ano de 2021, da Educação Infantil, até o quinto ano do Ensino Fundamental na escola em questão, todas as turmas possuíam apenas duas professoras, sendo que uma ministra 15 aulas por semana e a outra apenas 5. A docente que leciona mais aulas na turma é classificada como referência e atua apenas em uma sala, quatro dias por semana; já a outra professora leciona para três turmas diferentes, em dois dias da semana, sendo que, em um dia permanece por quatro horas e em outro, por apenas uma hora.

Nos anos de 2022 e 2023, a Secretaria Municipal de Educação/SMED de Belo Horizonte adotou uma nova configuração na docência das turmas de primeiro ao quinto ano. Essa alteração foi motivada, em grande parte, pelas dificuldades escolares apresentadas por grande parte dos estudantes após o período de interrupção das aulas presenciais devido à pandemia de Covid-19, assim como devido à implementação do ensino remoto. Como medida para atenuar essas dificuldades, a SMED implementou o reforço escolar no turno e no extraturno dos estudantes. Esse reforço escolar é ministrado por estagiários, pedagogos ou com formação em disciplinas da licenciatura, e por professores da escola. Dessa forma, as turmas de primeiro ao quinto ano passaram a ter três professoras para cada duas turmas; sendo assim, as professoras referência permaneceram ministrando as 15 aulas em apenas uma sala, e a outra professora, que completava as 5 horas restante em cada uma das turmas, passou a lecionar apenas para mais duas salas. Tendo em vista que a carga horária semanal de regência do professor municipal de Belo Horizonte é de 15 horas, a complementação da carga horária do docente que não é referência de turma, possui 10 horas de regência de sala de aula, e mais 5 horas de Projeto Específico; essas horas são destinadas, prioritariamente, para o reforço escolar de estudantes com dificuldades de aprendizagem, mas também podem ser utilizadas para substituição de professores ausentes.

Já do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, os estudantes passam a ter oito professores. Tal alteração se dá devido ao fato de que, nessa etapa de ensino, as disciplinas são ministradas por professores de disciplinas específicas.

No que se refere ao plano curricular da EM Nelson Mandela, cumpre sublinhar que, de primeiro ao quinto ano, o plano curricular é composto por oito disciplinas, já do sexto ao nono, são ofertadas nove disciplinas no total, como podemos verificar na figura a seguir (Figura 2):

**Figura 1:** Plano Curricular EM Nelson Mandela – 2023

		Escola Municipal Nelson Mandela			
DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO - VENDA NOVA		1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO	OBSERVAÇÕES
CARGA HORÁRIA	ANUAL	800	800	800	1 - Dias Letivos Anuais: 200 2 - Dias Letivos Semanais: 5 3 - Duração do Recreio: 20 min 4 - Duração da Semana Letiva: 20 h 0 min 5 - Duração do Módulo Aula: 60 min 6 - Nº de módulos aula: 4
	TOTAL	2400	2400	2400	
DIAS LETIVOS	ANUAL	200	200	200	7 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL (L.M.5.871/91), DIREITO DO CONSUMIDOR (L.M.5.960/91), EDUCAÇÃO SEXUAL (L.M.6.066/92), UTILIDADES DE DOAÇÃO DE SANGUE (L.M.6.140/92), DIREITO CONSTITUCIONAL (L.M.6.318/93), CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS (L.M.6.585/94), PROGRAMAS DE SAÚDE E EDUCAÇÃO SEXUAL (L.M.6.330/94) HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA (L.FED.10.639/03), SERÃO MINISTRADOS COMO CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS CONTEMPLADOS NO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DA ESCOLA. 8 - A EDUCAÇÃO FÍSICA SERÁ MINISTRADA NOS TERMOS DA LEI FEDERAL Nº 10.793/03 DE 01/12/2003. 9 - A MÚSICA SERÁ OFERECIDA NO COMPONENTE CURRICULAR ARTE, NOS TERMOS DA LEI FEDERAL Nº 11.769/08. 10 - O ENSINO FUNDAMENTAL DEURNO ESTÁ ORGANIZADO EM TRÊS CICLOS DE FORMAÇÃO BÁSICA, DE TRÊS ANOS DE DURAÇÃO CADA, NOS TERMOS DAS DIRETRIZES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. 11 - O ENSINO RELIGIOSO, DE MATRÍCULA FACULTATIVA, É CONTEMPLADO NO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DA ESCOLA. 12 - O PROGRAMA PEDAGÓGICO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO PROPÕE A GLOBALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO, PRESSUPONDO A NÃO FRAGMENTAÇÃO DAS MATÉRIAS EM TEMPOS FRIJDOS. 13 - A DISCIPLINA LEM INGLÊS NO 2º CICLO SERÁ MINISTRADA APENAS PARA O 3º ANO.
	TOTAL	600	600	600	
COMPONENTES CURRICULARES	BASE NACIONAL COMUM	LÍNGUA PORTUGUESA HISTÓRIA GEOGRAFIA MATEMÁTICA CIÊNCIAS EDUCAÇÃO FÍSICA ARTE	LÍNGUA PORTUGUESA HISTÓRIA GEOGRAFIA MATEMÁTICA CIÊNCIAS EDUCAÇÃO FÍSICA ARTE	LÍNGUA PORTUGUESA HISTÓRIA GEOGRAFIA MATEMÁTICA CIÊNCIAS EDUCAÇÃO FÍSICA ARTE	
	PARTE DIVERSIFICADA	LITERATURA	LITERATURA LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - INGLÊS	LITERATURA LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - INGLÊS	

Fonte: Arquivos de pesquisa

Para melhor compreensão do plano curricular da EM Nelson Mandela (Figura 2), é importante mencionar novamente que, na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, os anos são divididas em ciclos; sendo que o primeiro ciclo abrange do primeiro ao terceiro ano, o segundo ciclo abrange do quarto ao sexto, já o terceiro ciclo abarca o sétimo ao nono ano.

Ainda no que se refere ao plano curricular da escola pesquisada, percebe-se que as disciplinas da base nacional comum são as mesmas do primeiro ao nono ano, a alteração ocorre apenas na parte diversificada. Como podemos observar, a disciplina de Literatura está presente em todos os anos do Ensino Fundamental, já a disciplina de Língua Estrangeira Moderna – Inglês é acrescentada a partir do sexto ano do ensino fundamental (ver observação nº 13 do plano curricular.

Tendo em vista que as turmas de primeiro ao quinto ano possuem apenas duas professoras por turma e com formação em pedagogia, as disciplinas curriculares são divididas entre essas duas profissionais; dessa forma, a professora referência trabalha com as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, Geografia, História e Matemática. Já a outra professora, que ministra cinco aulas, leciona Arte e Educação Física.

Já as disciplinas das turmas de sexto ao nono ano são ministradas por professores de disciplinas específicas, o que leva os alunos a terem oito professores diferentes na turma, que revezam suas aulas nos cinco dias da semana. Cumpre sublinhar que o docente que leciona Língua Portuguesa, também ministra aulas de Literatura.

No que se refere ao corpo docente da EM Nelson Mandela, percebemos que há apenas um professor do sexo masculino nas turmas de primeiro ao quinto ano, e que esse professor não é referência de turma, e leciona somente para as turmas de quinto ano. Já a partir do sexto ano, há dezoito docentes do sexo feminino e doze docentes do sexo masculino.

Durante nossa pesquisa, realizamos diversas conversas com os professores que lecionam para as turmas de sexto ano, no intuito de conhecer mais sobre os alunos e sobre as demandas e especificidades desse ano. Durante essas conversas, alguns professores relataram que os docentes dos anos iniciais, do primeiro ao quinto ano, por passarem mais tempo com os alunos em sala de aula, conseguem conhecer melhor os alunos, o que os ajuda a diminuir a indisciplina em sala de aula e ainda diminuir as dificuldades escolares apresentadas por eles.

A professora Nina (nome fictício), por exemplo, professora de Língua Portuguesa, possui cinco aulas por semana em três turmas de sexto ano. Ela relata que, embora compreenda que tenha mais tempo com os alunos, quando comparado à quantidade de aulas que os outros professores têm por sala, mesmo assim, acredita que não é tempo suficiente para conhecer os estudantes e trabalhar suas dificuldades:

“Eu tenho cinco aulas por semana nas turmas, sabe?! Aí eu divido... Geralmente eu dou quatro aulas de Português e uma de Literatura. Às vezes, dou até duas por semana [aulas de Literatura]. Sei que sou a professora que passa mais tempo com os alunos na sala de aula, mas isso não me ajuda muito. Vejo as dificuldades deles, mas não posso fazer nada... Não dá tempo para fazer nada... Ainda mais depois da pandemia... Tem muitos alunos com problemas. Muitos mal sabem escrever o nome... Tem hora que me sinto muito, assim... impotente... [...] Acho que as professoras do 1º e 2º ciclo, levam mais vantagem... Eu acho... Passam muito tempo com os meninos. Dá tempo de conhecer eles, conhecer as famílias deles... E não precisa correr tanto com os conteúdos...” (Nina, Professora de Língua Portuguesa, 2022)

Como mencionado anteriormente, os professores de Língua Portuguesa possuem cinco aulas de 60 minutos por semana por sala, tempo que é dividido com a disciplina de Literatura.

Os professores de Matemática, possuem quatro aulas por semana; já as disciplinas de História, Ciências, Geografia, Educação Física e Inglês, são duas aulas semanais. Somente a disciplina de Arte é ministrada apenas uma vez por semana, por apenas uma hora.

Assim como a professora Nina, o professor de História, Martin (nome fictício), também declarou que considera o tempo que passa com os alunos muito pouco:

“Eu acho muito curto o tempo que eu passo com os alunos em sala... No 6ºE, por exemplo, eu vou lá só na quarta e na sexta. Na quarta vou pra lá depois do recreio e na sexta no último horário. Dois horários, assim, muito ruins. Até acalmar os meninos depois do recreio, gasta quase 20 minutos... No último horário, o pessoal da integrada começa a buscar os meninos em sala às 11 horas, aí a aula praticamente acaba... A gente perde muito tempo... Problema é quando a gente tem pouco tempo em sala... Confesso que às vezes confundo os meninos. E alguns, eu ainda não sei o nome... Também são muitos alunos, né?! Esse ano eu passo em cinco salas... É uns 150 alunos... Não dá pra saber quem é todo mundo não.” (Martin, Professor de História, 2022)

No conselho de classe, para auxiliar os docentes a reconhecer os estudantes, é utilizado um recurso denominado “carômetro”, que são as fotos dos estudantes tirada na escola por um funcionário que trabalha com informática na instituição. Essas fotos são disponibilizadas por turma, para que o professor possa consultar.

Podemos constatar, portanto, que, de fato, há uma mudança expressiva na estrutura de ensino na EM Nelson Mandela a partir do sexto ano. Em nossa pesquisa, portanto, investigamos se tais mudanças, também, interferem na aprendizagem dos estudantes entrevistados, de modo a prejudicar o desempenho escolar deles.

Acrescentado a essa questão das mudanças na estrutura escolar na transição para o sexto ano, há as mudanças relacionadas com a faixa etária dos estudantes que estão cursando essa etapa de ensino. Trata-se de sujeitos que estão entrando na adolescência e, como argumentam alguns pesquisadores do assunto, essa faixa etária é carregada de questões que também interferem na aprendizagem e desempenho dos alunos.

Os estudantes ingressam no sexto ano com a idade mínima de onze anos. De acordo com a Organização Mundial de Saúde/OMS, a adolescência inicia-se aos dez anos e termina aos dezenove; sendo que a pré-adolescência é caracterizada pelo período compreendido entre os dez e quatorze anos. De acordo com essa classificação, nossos sujeitos de pesquisa são classificados como pré-adolescentes, por terem idades compreendidas entre onze e quatorze anos.

Fátima Maia, Adriana Soares e Vanessa Leme (2019) enfatizam que os jovens a partir dos onze anos, estão submetidos às diversas alterações próprias do período da adolescência,

relacionadas ao campo emocional, físico e social. Em outras palavras, pode-se afirmar que os estudantes ingressos no sexto ano enfrentam “novas demandas, tanto em relação ao desenvolvimento da adolescência como na organização de um novo contexto educacional” (MAIA, SOARES e LEME, 2019, p.2).

Sob o mesmo ponto de vista, Edna Marturano (2013), complementa que as transições, em que ocorrem convergências de mudanças, inclusive às relacionadas ao contexto escolar, causam tensões, podendo, portanto, provocar nos sujeitos dificuldades sociais e disciplinares, e a autora ressalta que essas dificuldades podem influenciar nos resultados escolares dos discentes.

Ainda no que tange à faixa etária dos estudantes do sexto ano do ensino fundamental, é importante destacar que, conforme aponta Edith Piza (2005), a percepção da discriminação racial, por parte dos sujeitos discriminados, intensifica-se a partir da adolescência; momento em que as diferenças são notavelmente demarcadas e aumenta-se o preconceito entre colegas, tanto na escola quanto nos momentos destinados ao lazer.

#### 4. DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como mencionado anteriormente, o principal objetivo da nossa pesquisa é compreender a percepção da autoimagem racial e de gênero dos jovens adolescentes negros, do sexo masculino, frente às exigências e expectativas escolares sobre seu desempenho escolar no contexto de retorno das atividades presenciais, pós ensino remoto, instituído pela Covid-19, através da narrativa dos estudantes.

Além disso, buscaremos compreender, por meio de um estudo de caso, situação de fracasso escolar em turmas de sextos anos, com foco em jovens adolescentes negros do sexo masculinos, estudantes de uma escola pública periférica da Rede Municipal de Belo Horizonte. Trata-se, assim, de uma pesquisa com enfoque qualitativo porque envolve, como observa Menga Ludke e Marli André (1986), a busca pela obtenção de dados descritivos, no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Além disso, propõe-se enfatizar mais o processo que o produto e procura retratar, acima de tudo, a perspectiva dos participantes. Minayo (1996), acrescenta que a abordagem qualitativa auxilia a responder questões mais particulares, pois:

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um processo mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO, 1996, p.22).

Outro aspecto que se relaciona com nossa pesquisa é a perspectiva de um estudo de caso. Isso ocorre “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo devemos escolher o estudo de caso” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17). Como tais autores salientam, a metodologia nesse tipo de abordagem volta-se à ênfase na interpretação em contexto e coleta e análise de dados propiciando o confronto entre teoria e prática.

Um estudo de caso é

Um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p.33).

Para acompanhar os jovens adolescentes negros dos sextos anos, utilizamos três procedimentos metodológicos: observação participante, análise documental e entrevista semiestruturada.

#### **4.1. A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE**

Segundo Paul Willis (1991), a Observação Participante é uma técnica de pesquisa capaz de representar e interpretar as articulações, práticas e formas simbólicas da produção cultural. Cumpre destacar que a inserção do pesquisador no contexto é o processo pelo qual ele procura atenuar a distância que o separa do grupo social pesquisado com quem pretende trabalhar. Logo esse processo requer do pesquisador paciência e honestidade, tornando-se uma condição necessária para que a pesquisa se realize com a participação de seus membros, como protagonistas e não objetos (FAZENDA, 2014).

A pesquisa se iniciou com a observação participante na escola Nelson Mandela, no horário de aula das turmas de sexto ano, no período de 20 de maio de 2022 até 30 de dezembro do mesmo ano. Sendo que, do dia 20 de maio a 17 de junho de 2022, a pesquisadora frequentou as aulas diariamente, revezando entre as turmas, de modo que todas as cinco salas fossem acompanhadas por, pelo menos, três horários na semana. Cumpre destacar que os estudantes foram observados durante as aulas de todos os professores que ministram aulas para as turmas, para que, assim, a pesquisadora pudesse observar o comportamento dos sujeitos da pesquisa em diferentes aulas, com diferentes professores.

Já nos meses de julho e agosto, a observação ocorreu em outros espaços da escola e durante outras atividades dos alunos. Nesse momento, os estudantes foram observados durante a entrada das aulas, durante o recreio, no horário do almoço, durante as visitas à biblioteca da escola e durante as oficinas da Escola Integrada. A observação ocorreu também durante dois sábados letivos: o primeiro, destinado à Festa Junina da instituição e, o segundo, reservado a um evento da escola denominado “Raízes Africanas”.<sup>18</sup> O objetivo principal da observação participante foi compreender as lógicas de socialização presentes entre os estudantes e, assim, selecionar quais estudantes negros do sexo masculino, com baixo desempenho escolar que poderiam, posteriormente, ser entrevistados. Ademais, buscamos,

---

<sup>18</sup> Nome fictício, “Raízes Africanas” é um projeto da EM Nelson Mandela, criado em 2014, que consiste em diversas ações pedagógicas, que envolvem todos os anos da escola, e que abordam as questões raciais em diversas áreas do conhecimento. Todas as ações são baseadas na Lei Federal 10.639/2003, e se organizam na perspectiva de incorporar a história e cultura afro-brasileira no currículo da escola. O projeto culmina na “Festa Afro”, que é um momento de exposições, salas temáticas, apresentações artísticas, apresentando todo o trabalho realizado em sala de aula, fruto de muita leitura, discussões, debates e produção dos estudantes.

através desse procedimento metodológico, analisar as interações desses jovens em diferentes espaços e situações vivenciadas no contexto escolar.

Para além disso, procuramos identificar, descrever e analisar situações de racismo estrutural na organização do trabalho pedagógico, e como tais situações se materializam nas relações pedagógicas e sua relação com esses jovens adolescentes negros dos sextos anos.

Durante o processo de observação participante, a pesquisadora procurou interagir com os estudantes de diversas maneiras e em diversas situações, com o intuito de promover uma melhor aproximação, para que assim pudesse conhecê-los melhor, e, para que dessa forma, esse processo a auxiliasse na escolha dos sujeitos da pesquisa.

Através da observação participante, foram pré-selecionados onze estudantes, que tinham possibilidades de serem os sujeitos da pesquisa. O critério utilizado para essa pré-seleção foi a cor/raça dos alunos, a partir da percepção da pesquisadora, o sexo, o comportamento e a interação deles durante as aulas. Após esse processo, para dar prosseguimento à pesquisa, obter mais informações a respeito dos estudantes, e ainda auxiliar na seleção dos sujeitos da pesquisa, utilizamos outro recurso metodológico: a análise documental.

## 4.2. A ANÁLISE DOCUMENTAL

De acordo com Cellard (2008), a análise documental “trata-se de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência — a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador” (CELLARD, 2008, p.295). Caulley, citado por Ludke e André (1986), acrescenta que um dos objetivos da análise documental é “identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” (CAULLEY apud LÜDKE e ANDRE, 1986, p.38). Cellard ainda ressalta que, ao utilizar esse recurso metodológico, o pesquisador deve “esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes” (CELLARD, 2008, p. 298), pois, dessa forma, conseguirá obter um *corpus* satisfatório.

Sendo assim, em busca desse *corpus* satisfatório, e ainda no intuito de obter mais informações sobre os estudantes das turmas pesquisadas, sobretudo para auxiliar no processo de seleção dos sujeitos da pesquisa, realizamos a análise de documentos escolares disponíveis para consulta.

Nesse processo, foram analisados diários escolares, pastas de matrículas, registros de diários de bordo de professores, caderno de ocorrência da coordenação da escola, boletins e outras informações disponíveis no Sistema de Gestão Escolar (SGE).

Nos diários escolares, analisamos a frequência dos estudantes, sobretudo daqueles que haviam sido pré-selecionados para a entrevista. Além disso, averiguamos se as meninas apresentavam mais faltas que os meninos, e se os meninos declarados negros faltavam mais que os declarados brancos.

Na pasta de matrícula dos alunos, a informação primordial buscada foi a cor declarada para o estudante pelo responsável no ato da matrícula. Sendo assim, os estudantes declarados branco, indígena ou amarelo, foram excluídos da pré-seleção. Além disso, nesse documento, buscamos informações sobre responsáveis pelo estudante, com quem reside, informações sobre reprovações, documentos de escolas anteriores, relatórios, entre outros documentos que agregassem informações relevantes para a pesquisa.

Já nos diários de bordo dos professores, analisamos anotações e informações sobre os alunos. Averiguamos quais ocorrências são mais frequentes, com quais alunos ocorrem mais registros, se existem diferenças quantitativas de anotações com relação à sexo e cor dos estudantes, entre outras informações. O diário de bordo trata-se de um livro de ocorrências, no qual os docentes registram situações de indisciplina, não realização de atividades, esquecimento de material didático e outras práticas dos alunos que os professores interpretem como descumprimento das regras escolares; há um livro desses para cada turma. O diário de bordo da EM Nelson Mandela foi criado pela escola, portanto, não se trata de um documento oficial da Rede Municipal de Ensino. Geralmente, os registros feitos nesses livros são utilizados pelos professores nos conselhos de classes e em conversas com as famílias dos estudantes, quando são convocados a comparecer na escola.

Do mesmo modo, nos cadernos de registro de ocorrências da coordenação, além das mesmas informações buscadas no diário de bordo dos professores, buscamos informações referentes às questões cotidianas ocorridas entre os alunos dessas turmas, também analisando as diferenças entre cor e raça dos estudantes envolvidos. Avaliamos, inclusive, a presença e participação da família ao ser convocada pela escola para solucionar as questões registradas no mencionado documento. Assim como o diário de bordo, o caderno de registro de ocorrências da coordenação trata-se de um documento não oficial da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, que foi criado pela EM Nelson Mandela. É um livro no qual a

coordenação da escola registra ocorrências de estudantes encaminhados pelos docentes, devido a problemas relacionados à indisciplina, desrespeito ao professor, briga entre pares, e demais questões que considerarem que seja necessário comunicar a família, ou até mesmo convocá-la a comparecer à escola.

Nos boletins escolares (anexo I), analisamos os dados referentes às notas e comportamento dos estudantes. Nesse documento, além de serem registradas as notas, registram-se o comportamento dos discentes em sala de aula, em um campo denominado “Atitudes e valores” (Figura 1):

**Figura 2:** Atitudes e valores — Boletim escolar

ATITUDES E VALORES							
LEGENDA: S – SIM N – NÃO AV – ÀS VEZES							
TRIMESTRES	1º	2º	3º	TRIMESTRES	1º	2º	3º
ORGANIZA SEU MATERIAL ESCOLAR				PARTICIPA COOPERATIVAMENTE DAS ATIVIDADES EM GRUPO			
TEM INTERESSA EM APRENDER				CONSERVA O MATERIAL DE USO COLETIVO			
CUMPRE REGRAS, COMBINADOS E HORÁRIOS				SABE OUVIR E RESPEITAR AS OPINIÕES DOS COLEGAS			
REALIZA AS ATIVIDADES PROPOSTAS				RESPEITA AO PRÓXIMO, É SOLIDÁRIO E TOLERANTE			
EMITE OPINIÕES COM CLAREZA, SEGURANÇA E SABE ARGUMENTAR SOBRE SEU PONTO DE VISTAS							

**Fonte:** <https://intranet.pbh.gov.br/inicio>

Como pode ser observado, são atribuídos “S (sim), N (não) e AV (às vezes)” para determinados comportamentos dos estudantes. Cumpre ressaltar que essa avaliação não representa critérios para reprovação do aluno. De acordo com o corpo docente, tais conceitos são utilizados no intuito de informar à família o comportamento do aluno em sala de aula.

O boletim escolar é um documento oficial da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, que é entregue às famílias dos estudantes ao final de cada trimestre. Esse documento foi criado no intuito de manter a família informada sobre o rendimento escolar, comportamento em sala de aula, frequência e ainda sobre a situação final do estudante ao final do ano letivo.

Ainda que no tange ao boletim escolar, tendo em vista que nossa pesquisa possui um recorte racial e de gênero, ao analisarmos esse documento, comparamos a avaliação do comportamento e as notas obtidas pelas meninas e pelos meninos, observando, inclusive, a cor/raça dos estudantes que apresentaram desempenho abaixo do esperado.

Já no SGE, que é um sistema utilizado pela rede municipal de ensino da Prefeitura de Belo Horizonte, que permite buscar informações sobre a trajetória escolar dos discentes, analisamos as trajetórias escolares dos estudantes pré-selecionados para a entrevista, tanto na

escola Nelson Mandela, quanto em outras da rede. Verificamos registros de reprovações, se foram acarretadas devido à infrequência ou desempenho insatisfatório; além de buscarmos mais informações consideradas relevantes sobre os estudantes.

A análise documental nos permitiu conhecer mais sobre os estudantes do sexto ano na Escola Nelson Mandela e nos auxiliou no processo de seleção dos sujeitos da pesquisa, para que assim pudéssemos passar para o próximo passo do nosso processo metodológico: a entrevista.

### 4.3. A ENTREVISTA

Alda Judith Alves-Mazzotti (2000) ressalta que a entrevista, por possuir uma característica interativa, “permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade.” (ALVES-MAZZOTTI, 2000, p. 168).

Cristiano Oliveira (2009) complementa que, dos tipos de entrevistas, a semiestruturada é uma das que permitem um maior entendimento das questões estudadas dentro do ambiente escolar, tendo em vista que,

[...]permite não somente a realização de perguntas que são necessárias à pesquisa e não podem ser deixadas de lado, mas também a relativização dessas perguntas, dando liberdade ao entrevistado e a possibilidade de surgir novos questionamentos não previstos pelo pesquisador, o que poderá ocasionar uma melhor compreensão do objeto em questão. (OLIVEIRA, 2009, p. 13)

Maria Cecília Minayo (1998) defende que as entrevistas semiestruturadas, além de documentar o não documentável, instigam a reconstituição da experiência, suscitam o encontro com o outro e permitem que o pesquisador construa novas interpretações sobre a realidade.

Similarmente, Robert Bogdan e Sari Biklen (1994) propõem, como procedimento metodológico, uma entrevista semiestruturada em profundidade que permita ao pesquisador interagir com os sujeitos de maneira natural, como se estivessem em meio a uma conversa informal. Pois:

(...) se as pessoas forem controladas como sujeitos de investigação, comportar-se-ão como tal, o que é diferente do modo em que normalmente se comportam. Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as atividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência. De modo semelhante como os investigadores neste tipo de investigação se interessam pelo modo como as pessoas pensam sobre as suas vidas, experiências e situações particulares, as

entrevistas que efetuam são mais semelhantes a conversas entre dois confidentes do que a uma sessão formal de perguntas e respostas entre um investigador e um sujeito. Esta é a única maneira de captar aquilo que é verdadeiramente importante do ponto de vista do sujeito. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 68-69).

A entrevista em profundidade, conforme apontam os autores, traz, em si, estratégias bastante significativas para a investigação qualitativa. Para esses estudiosos, esse tipo de abordagem oferece ao investigador oportunidades para introduzir-se no mundo dos investigados, possibilitando melhor conhecê-los e, a partir daí, ganhar sua confiança. “O caráter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas”. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 17).

Cumprido sublinhar que esse processo de conquista de confiança dos sujeitos da pesquisa iniciou-se através da observação participante. Durante a implementação desse recurso metodológico, a pesquisadora buscou manter contato com os estudantes em diversas oportunidades para que eles se sentissem mais tranquilos, confortáveis e seguros durante o processo de entrevista, conforme orientações estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa/CEP da UFMG.

Após esse percurso metodológico acima referido, onze estudantes foram pré-selecionados para a entrevista. *A priori*, um dos critérios utilizados para tal seleção foram baseados na cor/raça declarada pelos responsáveis pelos alunos no ato da matrícula, o sexo, e as notas obtidas no primeiro trimestre; tendo em vista que nosso objetivo era selecionar estudantes negros, do sexo masculino, e que se enquadrassem em situação de fracasso escolar.

Para realização da entrevista, os responsáveis pelos estudantes precisaram assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE (anexo II), e os alunos assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido/TALE (anexo III). Nesse processo de busca pelos discentes para assinatura dos documentos, um dos estudantes foi excluído dos candidatos à entrevista, por apresentar, a partir da percepção da pesquisadora, características sociais que o classificam como branco. Embora, no ato da matrícula, os pais o tenha identificado como “pardo”, o fenótipo do estudante não condizia com as características fenotípicas dos indivíduos negros; sendo assim, suas experiências não contribuiriam para as reflexões acerca do nosso problema de pesquisa.

Após a assinatura dos termos, os responsáveis pelos estudantes foram contatados para obter conhecimento a respeito do processo da entrevista e para agendamento do dia e horário do procedimento. Todos os estudantes foram entrevistados na escola, sendo que, com os

estudantes que pertenciam à Escola Integrada, a entrevista ocorreu no horário das oficinas do programa, e os que não pertenciam, após a aula.

As entrevistas ocorreram em local que permitisse manter a privacidade dos entrevistados, e, ao mesmo tempo, os deixassem tranquilos para responder às perguntas propostas. Os procedimentos foram gravados através de um aplicativo de gravação de voz, instalado e armazenado no celular da pesquisadora.

Para nortear a entrevista, foi construído um roteiro (anexo IV), no entanto, o procedimento foi guiado pelas reações e respostas dos entrevistados; portanto, algumas questões foram acrescentadas à entrevista e outras suprimidas.

Além de entrevistarmos os estudantes selecionados, realizamos diversas conversas com os professores, para nos auxiliar a compreender mais sobre os alunos, até mesmo para selecioná-los. Alguns desses depoimentos foram gravados usando o mesmo recurso, para que posteriormente pudéssemos utilizá-los na pesquisa.

Ainda no intuito de conhecermos mais os sujeitos selecionados para a entrevista, foram realizadas conversas informais com os pais, responsáveis e familiares dos estudantes. Alguns desses procedimentos ocorreram presencialmente, outros, através de chamada telefônica.

Após os processos de análise documental, observação participante e conversa com os profissionais da escola, selecionamos cinco alunos, que receberão o pseudônimo de Maicon, Douglas, Felipe, Vinícius e Gabriel. Os estudantes entrevistados puderam escolher o nome que gostariam de ser identificados na pesquisa, mas apenas Gabriel e Douglas quiseram escolher. Cumpre ressaltar que os processos de escolha dos candidatos ocorreram em 2022, enquanto cursavam o sexto ano, no entanto, as entrevistas ocorreram nos meses de março e abril de 2023, quando eles já haviam concluído essa etapa de ensino.

Maicon foi o primeiro entrevistado. O adolescente já havia completado quatorze anos, portanto, foi o entrevistado mais velho entre os demais. A entrevista de Maicon ocorreu no período em que ele participava do Programa Escola Integrada, no espaço onde ocorrem as oficinas, em uma sala reservada. O procedimento durou pouco mais de trinta minutos, e o estudante demonstrou-se muito seguro durante o processo, respondendo com clareza todas as perguntas apresentadas. Foi uma entrevista em que ocorreram momentos de profunda comoção, tanto por parte do entrevistado quanto da entrevistadora. Maicon demonstrou ter um bom conhecimento sobre as questões raciais, e narrou diversos acontecimentos vivenciados

por ele em que se sentiu atingido pelo racismo, emocionando-se na maioria das vezes ao narrá-los. Além disso, demonstrou profunda tristeza e indignação diante de momentos vivenciados por ele em que se sentiu diminuído devido a cor da sua pele. Para que a entrevista terminasse de um modo mais leve, diante da complexidade dos assuntos tratados em seu transcurso, a entrevistadora terminou o processo falando sobre os gostos musicais do jovem, momento em que ele voltou a ficar descontraído e voltou a sorrir. Maicon não quis escolher seu pseudônimo, então, diante da sua alegria ao falar sobre música, a pesquisadora optou por esse nome, em homenagem ao cantor “Michael Jackson”.

Já a entrevista de Douglas ocorreu na escola, no período da manhã. A pesquisadora entrou em contato com a tia, que é responsável pelo estudante na escola, e combinaram que ele chegaria mais cedo, antes do horário das aulas, faria a entrevista, almoçaria junto com os estudantes participantes da Escola Integrada e ficaria aguardando o início das aulas. Douglas adorou poder ficar brincando com seus colegas depois da entrevista. Como o jovem cuida da mãe, que é cega, sua vinda para a escola mais cedo precisou da ajuda da tia. O discente demonstrou ter muitas dúvidas ao responder as perguntas feitas pela pesquisadora durante a entrevista, algumas vezes, por não possuir muito conhecimento a respeito do assunto abordado, e outras vezes, pela aparente imaturidade.

Cumprе ressaltar que, entre os entrevistados, Douglas era o mais novo, tinha apenas onze anos quando a entrevista ocorreu. A entrevistadora, diante das dificuldades de compreensão do jovem, realizou algumas perguntas de várias formas diferentes, e em momentos diferentes, para conseguir respostas mais precisas. Em muitos momentos, o jovem apresentou respostas distintas para perguntas iguais, feitas em momentos distintos; como por exemplo, ao ser perguntado se tinha dificuldades em alguma matéria, inicialmente o estudante disse que não, depois disse que tinha dificuldades para aprender apenas Matemática, em outro momento relatou que tinha dificuldades apenas em Inglês. Além disso, o estudante afirmou que, no final do ano, não havia tirado notas inferiores à média em nenhuma disciplina, e não ter ficado em “recuperação” em nenhuma matéria no final do ano; mas, na realidade, no final do ano, o aluno ficou com nota inferior a 60 em todas as disciplinas, exceto em Arte e Educação Física, necessitando fazer provas e trabalhos para obter nota suficiente para ser aprovado.

No que se refere ao seu contexto familiar, ao narrar acontecimentos de sua vida, em alguns momentos, Douglas apresentou versões que não condizem com sua realidade, como, por exemplo, ao relatar que o pai o visita várias vezes ao ano, e que sempre entrega dinheiro

para ele quando isso ocorre. Contrariamente ao exposto pelo jovem, sua tia, relatou que o pai o viu poucas vezes desde o seu nascimento, e que nunca o ajudou financeiramente. Tais situações vão ao encontro de relatos apresentados pela tia e por professores que atuam com o estudante, de que o jovem tem mentido com frequência. Ademais, demonstrou ter pouco conhecimento sobre as questões raciais e sobre como o racismo se manifesta na sociedade, apresentando respostas curtas para as perguntas relacionadas a esse tema, limitando, na maioria das vezes, a responder “sim” ou “não” a grande parte delas, mesmo após as questões serem reformuladas de diversas maneiras pela pesquisadora. O pseudônimo foi escolhido pelo próprio estudante, que afirmou ser um nome que ele gostaria de ter recebido dos pais no nascimento.

O adolescente Felipe foi entrevistado na escola, no horário de aula, mas em um dia em que não havia aula, pois os professores estavam reunidos realizando o conselho de classe, e os estudantes estavam em sala fazendo oficinas com oficineiros contratados para esse fim. O procedimento durou pouco mais de uma hora, e o jovem demonstrou-se descontraído durante todo o processo.

Felipe é um adolescente de treze anos, que apresenta muito bom humor, mas que sabe argumentar bem sobre assuntos mais sérios. O aluno respondeu com precisão todas as perguntas, e, em quase todos os momentos, acrescentava mais fatos às questões abordadas. Ademais demonstrou boa reflexão sobre os assuntos abordados durante nossa conversa, além de um desejo de compreender melhor sobre alguns acontecimentos que considera injustos. Demonstra, também, conhecer um pouco sobre racismo e que consegue reconhecer algumas situações em que é atingido por esse fenômeno. O jovem não quis escolher seu pseudônimo, sendo assim, a pesquisadora optou por escolher um nome de um de um de seus colegas de turma, com quem o adolescente demonstrava grande afinidade.

A entrevista de Vinícius também ocorreu na escola, um pouco antes do início das aulas. Como o jovem não participa mais do Programa Escola Integrada, a pesquisadora entrou em contato com a mãe e marcou um horário e um dia em que o estudante pudesse vir mais cedo para realização da entrevista. Assim como Douglas, após a entrevista, Vinícius almoçou e ficou com os demais estudantes pertencentes à Escola Integrada, aguardando o início das aulas. Vinícius tinha doze anos no momento da entrevista; é um jovem tímido, e que se emociona com facilidade. Em vários momentos, ao relatar alguns acontecimentos vivenciados por ele, principalmente em que se sentiu tratado de forma diferente devido a sua cor, seus olhos encheram de lágrimas, e respirou fundo para conter o choro. Embora Vinícius

demonstre estar começando a compreender sobre as relações raciais, já expressa profunda indignação e tristeza diante dessas questões. A entrevista durou pouco mais de trinta minutos, e o estudante respondeu com clareza às perguntas realizadas pela pesquisadora. O pseudônimo foi escolhido pelo próprio adolescente, segundo ele, por gostar muito do nome.

O jovem Gabriel também foi entrevistado na escola, em um lugar reservado, e, assim como Felipe, no horário de aula, em um dia em que a turma estava sob os cuidados dos oficinairos. A entrevista durou pouco mais de uma hora, pois Gabriel gosta muito de conversar e, principalmente, relatar acontecimentos vivenciados na comunidade onde mora. Assim como Vinícius, Gabriel também tinha doze anos quando a entrevista ocorreu. O jovem demonstrou-se confuso ao responder diversas perguntas, dizendo “Não sei bem...” ao que era perguntado, principalmente no que se refere ao seu comportamento em sala de aula. Ressaltou diversas vezes que se considera muito disperso, e que fica muito “na dele” durante as aulas, mas que está tentando melhorar. Demonstrou que teve vários acontecimentos, enquanto cursava o sexto ano, que interferiram no seu rendimento, mas demonstrou não querer falar a respeito; sendo assim, a pesquisadora respeitou a vontade do entrevistado. No que se refere às questões raciais, demonstra conhecer pouco ainda sobre o assunto, e não aparentou ser um assunto que o incomode muito. Como apresentou dificuldades para responder as perguntas, em vários momentos, a pesquisadora necessitou realizar a mesma pergunta mais de uma vez, de maneiras e em momentos diferentes, para conseguir obter uma resposta mais precisas. O pseudônimo foi escolhido pelo próprio estudante, segundo ele, o nome pertence a um amigo de quem ele gosta muito.

É importante salientar que todas as entrevistas ocorreram com o conhecimento da Direção da escola, e com consentimento das famílias e dos coordenadores responsáveis pelas turmas dos alunos.

## 5. OS SUJEITOS DA PESQUISA

Antes de analisarmos os dados da entrevista, faremos uma breve apresentação dos sujeitos da pesquisa, pois acreditamos que possa auxiliar na compreensão de quem são eles. Cumpre ressaltar que, para resguardar a identidade dos participantes, todos os nomes que constam na pesquisa são fictícios.

As informações relatadas sobre os estudantes participantes da pesquisa foram obtidas através das entrevistas com os próprios sujeitos, através de conversas com os professores, pais e familiares dos entrevistados e também por meio da pesquisa documental, através da consulta da pasta de matrículas e de outros documentos disponíveis. Além disso, foram utilizadas informações coletadas durante os momentos de observação participante da pesquisadora em sala de aula e em outros ambientes da escola.

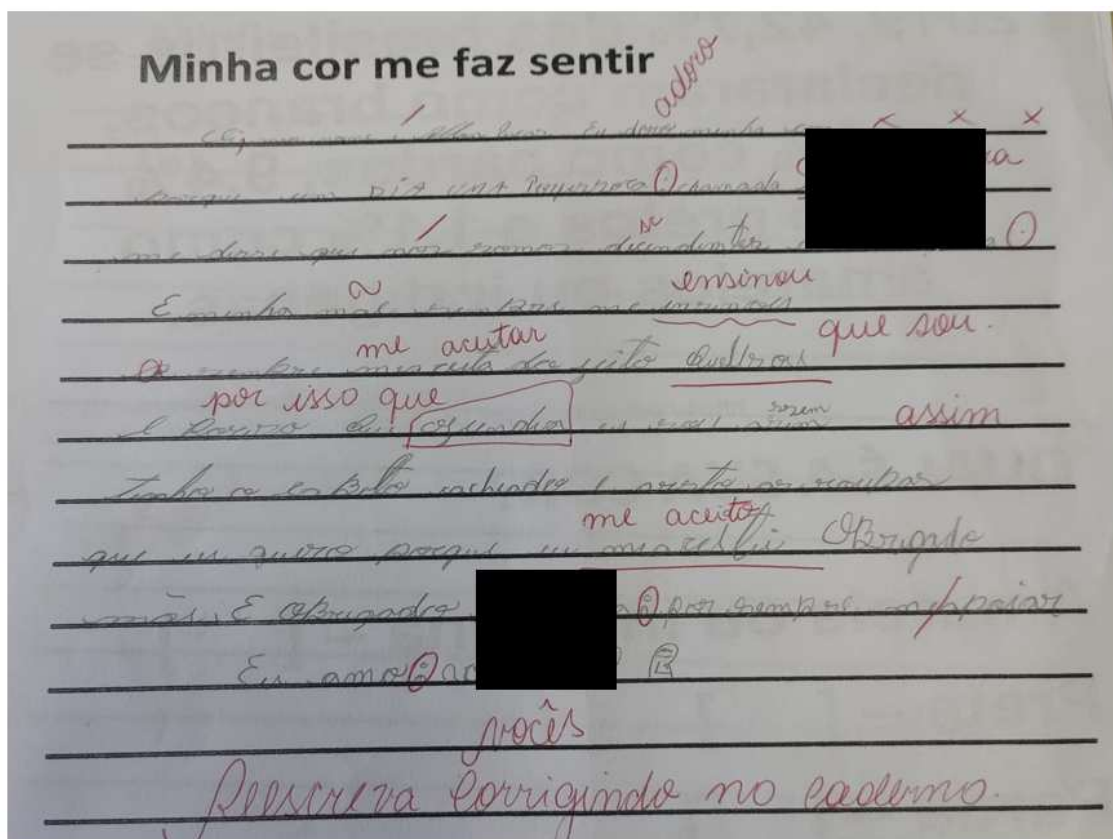
Neste capítulo, apresentaremos informações relativas ao desempenho dos estudantes, através de suas notas, por meio do boletim escolar, e também através de relatos de professores. No que se refere às notas dos alunos, é importante ressaltar novamente que, em 2022, as escolas pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte continuaram seguindo as orientações dos *continuum* escolares, que tinha como objetivo diminuir as defasagens de aprendizagem apresentadas pelos alunos durante a pandemia de Covid-19. Dessa forma, as escolas foram orientadas a ofertar diversas oportunidades e estratégias para auxiliar na aprendizagem para os alunos com dificuldades escolares. Entre essas estratégias, foi implementado o reforço escolar, para que fossem evitadas as reprovações e, com isso, os discentes pudessem seguir com seus pares de idade.

### 5.1. MAICON

Maicon, no momento da entrevista, tinha quatorze anos e se autodeclara preto. É um menino de altura mediana, magro e um pouco tímido. No início da observação participante, usava o cabelo mais comprido, com cachos feitos à mão. O adolescente sempre demonstrou que gostava muito do cabelo e sempre dizia, com orgulho, que tinha sido a mãe que tinha feito o penteado; no entanto, no final do ano, cortou o cabelo curto, porque disse que o irmão ficava falando que seu cabelo era feio, e isso estava o incomodando.

Além de demonstrar gostar de sua aparência, o adolescente expressa orgulho do seu pertencimento racial, como podemos observar no texto da figura abaixo (Figura 3):

**Figura 3:** Texto de Maicon sobre sua cor



Fonte: arquivos de pesquisa

Transcrição do texto:

Oi, meu nome é [...]. Eu adoro minha cor porque um dia uma professora chamada [...] que me disse que nós somos descendentes de reis e rainhas. E minha mãe sempre me ensinou a me aceitar do jeito que sou, e é por isso que sou assim. Tenho o cabelo cacheado e visto as roupas que eu quero, porque eu me aceito. Obrigado, mãe, e obrigada [...] por sempre me apoiar. Eu amo vocês. (Maicon, 2023)

O texto da figura acima foi uma atividade realizada pela professora de Língua Portuguesa, na qual os estudantes deveriam autodeclarar sua cor e falar sobre como se sentem por ser dessa cor. As partes que estão em preto são para preservar o nome da monitora da Escola Integrada, por quem Maicon possui grande admiração.

Maicon mora com sua mãe e com seus outros dois irmãos, um de dezoito anos e o outro, de seis. O pai é ausente, mora na mesma cidade, porém em um bairro distante; não oferece apoio financeiro e nem emocional para o filho. Segundo Maicon, o pai é usuário de drogas e, quando moravam na mesma residência, agredia a mãe quando estava em uso de substâncias psicoativas. Devido a essa situação, a mãe, quando ele ainda era pequeno, vendeu a geladeira da casa, sem o conhecimento do pai, e, com o dinheiro, fugiu de casa com os

filhos, portando apenas alguns pertences. O estudante relatou que, após esse ocorrido, teve contato pouquíssimas vezes com o pai, apenas via chamada telefônica.

Em 2019, Maicon mudou-se para a casa do namorado da mãe, juntamente com seus dois irmãos. Segundo ele, a mãe conhecia o namorado há pouco tempo, mesmo assim, resolveram morar juntos. Depois de algum tempo que estavam morando juntos, o padrasto começou a demonstrar comportamento agressivo, principalmente após consumir bebidas alcoólicas, e começou a agredir a mãe do jovem. Na tentativa de defender a genitora, Maicon e o irmão mais velho, algumas vezes, também foram agredidos pelo padrasto. No final de 2021, após um desentendimento mais grave, e o padrasto agredir gravemente os filhos, a mãe do estudante, novamente, fugiu da casa onde morava com os filhos, utilizando o argumento que iria levá-los ao hospital para verificar as feridas causadas pela agressão; mais uma vez, a família mudou-se portando apenas poucos pertences. Para ficar longe do antigo companheiro, e por ter parentes próximos, a mãe do estudante mudou-se para um aglomerado próximo à EM Nelson Mandela.

Maicon demonstra grande admiração pela mãe; inclusive, possui o nome dela tatuado no braço, com letras grandes. Possui mais duas tatuagens, também no braço, sendo que o nome da mãe é a maior de todas. O adolescente demonstra, também, grande preocupação com a família. É ele quem cuida do irmão mais novo: leva para a escola, alimenta e toma conta quando a mãe não está em casa. Em todos os eventos ocorridos na escola aos sábados, em que é possível trazer algum familiar, ele traz esse irmão. Durante a festa junina da escola, e na apresentação do Projeto Raízes Africanas, por exemplo, foi possível ver o irmão o acompanhando com o olhar durante as apresentações, aguardando seu retorno. Sua mãe, que trabalha como camareira de hotel no centro de Belo Horizonte, relatou possuir uma carga de horário de trabalho muito intensa, que sai de casa muito cedo e volta muito tarde, o que a impossibilita cuidar do filho mais novo, o que a faz necessitar do auxílio de Maicon nos cuidados da casa e do irmão.

Já com o irmão mais velho, o adolescente relata não ter uma boa relação. Maicon relatou que o irmão mais velho é branco, e que o trata de maneira preconceituosa, utilizando apelidos racistas para se referir a ele, além de fazer brincadeiras de cunho racista. Ele relatou que tais atitudes o fazem se sentir menosprezado, pois atinge sua autoestima.

Maicon mora em um aglomerado, a pouco mais de 2 km da escola. O local é de grande vulnerabilidade social, além de ser dominado pelo tráfico de drogas. Para as pessoas que não

moram no aglomerado poderem entrar, é necessário pedir autorização para os chamados “chefes do morro”. Inclusive, relatou que já foi assediado várias vezes pelos traficantes dessa comunidade, para trabalhar vendendo drogas. Ele disse que não aceitou, mas pensou na possibilidade.

A única fonte de renda da família é proveniente do trabalho da mãe. Algumas vezes, o adolescente relatou, para funcionários que trabalham na escola, que não havia alimentos em sua casa, e que sua única refeição diária é a oferecida na instituição. Para auxiliar a genitora em casa, o estudante vende doces no sinal, geralmente nos finais de semana. Nessas ocasiões, o adolescente relata que passa, frequentemente, por situações de racismo, deixando-o profundamente entristecido.

Na escola, o aluno demonstra ser um adolescente educado e sorridente. Está sempre rodeado por meninos e meninas. É um aluno “popular”, muito conhecido entre os demais. É disputado entre as meninas; inclusive, durante a pesquisa, houve caso de brigas entre alunas por causa dele. De acordo com informações recebidas de outros alunos, ambas queriam namorá-lo.

Um dos grandes amigos de Maicon é outro estudante do sexto ano, de outra sala, e que mora na mesma comunidade que ele. Esse amigo, no entanto, é branco, loiro e possui olhos verdes. Embora esse amigo viva em condições sociais semelhantes a de Maicon, vista roupas parecidas com as dele, e tenha situação familiar também semelhante, alguns alunos associam mais Maicon à criminalidade do que o amigo. Inclusive, durante a pesquisa, vimos um vídeo criado por algumas alunas, no qual a foto do amigo de Maicon aparece com a legenda “Amorzinho” e a dele “Bandido”. Esse vídeo circulou entre os grupos de estudantes e nas redes sociais não oficiais da escola, criadas pelos próprios alunos.

Na sala de aula, o estudante senta no fundo, na última cadeira. Ao ser perguntado se gosta de se sentar nesse lugar, relatou que a professora referência o colocou naquela posição, e que no início não gostava, mas que se acostumou. Durante a observação participante, nos momentos em que a pesquisadora esteve em sala de aula, constatou que o estudante trouxe as atividades de casa prontas e, na maioria das vezes, participava das aulas. Em alguns dias, presenciou ele dormindo durante as aulas. Ao ser perguntado o porquê de estar dormindo em sala, respondia que não tinha dormido à noite, sem especificar o motivo.

O adolescente participa do Programa Escola Integrada no contraturno da aula. Por participar do programa, já atuou em algumas apresentações para a escola, como, por exemplo, Festa Junina, Halloween e Projeto Raízes Africanas.

Maicon ingressou na escola no ano em que a pesquisa ocorreu, em 2022, para cursar o 6º ano do Ensino Fundamental. Ao analisarmos sua trajetória escolar, através do SGE, verificamos que possui duas reprovações anteriores a seu ingresso na EM Nelson Mandela, apresentando, portanto, dois anos de distorção idade-série

Em 2022, o adolescente foi aprovado em todas as disciplinas, como podemos verificar em seu Boletim Escolar (Figura 3):

**Figura 4:** Boletim escolar Maicon — 6º ano/2022

3 ATITUDES E VALORES											
TRIMESTRES			1º	2º	3º	TRIMESTRES			1º	2º	3º
ORGANIZA SEU MATERIAL ESCOLAR			AV	AV	AV	PARTICIPA COOPERATIVAMENTE DAS ATIVIDADES EM GRUPO			AV	AV	AV
TEM INTERESSE EM APRENDER			S	AV	AV	CONSERVA O MATERIAL DE USO COLETIVO			S	AV	N
CUMPRE REGRAS, COMBINADOS E HORÁRIOS			AV	AV	AV	SABE OUVIR E RESPEITAR AS OPINIÕES DOS COLEGAS			S	AV	AV*
REALIZA AS ATIVIDADES PROPOSTAS			AV	AV	AV	RESPEITA O PRÓXIMO, É SOLIDÁRIO E TOLERANTE			S	AV	AV
EMITE OPINIÕES COM CLAREZA, SEGURANÇA E SABE ARGUMENTAR SOBRE SEU PONTO DE VISTA			S	AV	AV				S	AV	AV
CONCEITOS: S – SIM      N – NÃO      AV – ÀS VEZES											
4 COMPONENTES CURRICULARES									RESULTADO		
TRIMESTRES			1º	R	2º	R	3º	R	OER	TA	
BASE NACIONAL COMUM	ARTE		19	-	12	18	24	-	-	61	
	CIÊNCIAS		21	-	18	-	26	-	-	65	
	EDUCAÇÃO FÍSICA		25	-	26	-	37	-	-	88	
	GEOGRAFIA		24	-	23	-	30	-	-	77	
	HISTÓRIA		17	18	18	-	24	-	-	60	
	LÍNGUA PORTUGUESA		18	-	18	-	29	-	-	65	
	MATEMÁTICA		18	-	18	-	24	-	-	60	
PARTE DIVERSIFICADA	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - INGLÊS		22	-	21	-	27	-	-	70	
	LITERATURA		18	-	18	-	29	-	-	65	
R: RECUPERAÇÃO      OER: OPORTUNIDADE ESPECIAL DE RECUPERAÇÃO      TA: TOTAL ANUAL      S: SEM AVALIAÇÃO      X: O ESTUDANTE NÃO REALIZOU OS ESTUDOS DE RECUPERAÇÃO											
FREQUÊNCIA POR TRIMESTRE					CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO						
TRIMESTRES	1º	2º	3º	TOTAL	O REGISTRO DO RENDIMENTO DO ESTUDANTE É FEITO POR MEIO DE PONTUAÇÃO CUMULATIVA, TOTALIZANDO 100 (CEM) PONTOS ANUAIS, DISTRIBUÍDOS EM TRÊS TRIMESTRES AO LONGO DO ANO LETIVO:						
FALTAS DIAS	5	10	9	24							
FALTAS HORAS	20h00m	40h00m	36h00m	96h00m							
OBSERVAÇÕES											

Fonte: Sistema de Gestão Escolar (SGE)

Como podemos analisar no documento supracitado (Figura 3), em quase todas as disciplinas curriculares, o estudante obteve notas próximas ao mínimo para aprovação, que é de 60 pontos, exceto nas disciplinas de Educação Física, Geografia e Inglês. No que se refere à avaliação atitudinal, foi avaliado, na maioria dos trimestres, como um estudante que cumpre às vezes (AV) os quesitos avaliados. No que se refere à frequência, apresentou 96 horas de faltas ao final de ano letivo, o que representa 24 dias de faltas, ou seja, possui uma frequência regular às aulas.

Os relatos de alguns professores que atuam na sala em que Maicon estuda, apontam que o estudante é um bom aluno, e que muitas das suas dificuldades estão relacionadas ao período que esteve fora da escola, devido à pandemia de Covid-19, além das questões sociais em que o estudante está inserido; mas a maioria dos professores não o classificam dessa forma. Os relatos de alguns docentes revelaram também que esse adolescente é uma liderança entre os colegas, e que está engajado nas questões raciais:

O Maicon é uma liderança, sabe?! Ele é muito querido pelos colegas, pelas meninas... É um bom garoto. Considero que ele tenha uma boa aprendizagem. Há, porém, uma questão... Ele mora muito próximo da casa daquela menina que foi assassinada<sup>19</sup>... E ali a região é pesada. E ele trabalhou nesses anos para trás na rua vendendo bala para ajudar a mãe. Segundo a mãe, durante pelo menos uns três meses, quem sustentou a casa foi o Maicon. E ele foi assediado... Os traficantes queriam que ele trabalhasse para eles de “aviãozinho”. Então, em 2022, foi uma luta para garantir que o Maicon não atravessasse essa linha fronteira, com o crime. Conversamos com a mãe, e ele tem uma consciência de raça muito interessante, é um cara bacana, sabe?! (Martin, 2023, Professor de História) O Maicon é um líder nato, o famosinho da escola, mas ele tem uma linha tênue entre descumprir, e em se dar bem ... Mas é um menino bacana. Você, conversando com ele, ele te dá um retorno... Eu coloquei ele para sentar na frente, e aos poucos ele foi modificando, foi se organizando... Porque ele é aluno ainda fruto da pandemia... Como ficou sem aula, ele não teve condições de acompanhar pelo celular, de mandar as atividades... Ele é um reflexo da defasagem dos alunos durante a pandemia. É um dançarino nato, namorador... As meninas gostam dele. Ano passado [2022], ele deu um trabalhinho, no sentido de tentar se organizar. Ele ficou sem aprender. É um aluno aberto ao diálogo, a oralidade dele é muito boa... Gosta de participar ... Gosta de questionar sobre as desigualdades raciais. (Carolina, 2023, Professora de Geografia)

É um menino que sabe ouvir, se esforça para demonstrar uma maturidade... Provavelmente ele é muito cobrado em casa. Quando ele faz algo e a gente vai chamar a atenção dele, ele para ouvir... Já ocorreu um episódio dele dormir, dele demonstrar muito cansaço em sala... Aí eu conversei com ele e ele falou que ele acorda muito cedo, porque tem que levar o irmão dele para a escola, aí ele tem muitos afazeres, então ele não tem dormido bem, segundo ele, mas está se esforçando para se manter no perfil da turma, e como ele não tem dificuldade, ele consegue se organizar. (Ângela, professora de Arte e Língua Portuguesa, 2023)

Como podemos observar, os relatos dos professores, no que se refere ao adolescente, são semelhantes entre si e, inclusive, apresenta semelhança com o observado pela pesquisadora durante a observação participante. Embora a professora de Língua Portuguesa, que lecionou Arte para o estudante em 2022, aponte que o estudante não tenha problemas de aprendizagem, as notas obtidas no final do ano (Figura 4) divergem desse depoimento. Um fato que, possivelmente justifique tal divergência, pode estar relacionado à pandemia de Covid-19, e, conseqüentemente, seu afastamento da sala de aula durante esse período,

---

<sup>19</sup> Trata-se de uma menina de 10 anos, que já estudou na EM Nelson Mandela, que saiu de casa para ir à padaria, e, após algumas horas, foi encontrada morta e estuprada, em uma região próxima à casa de Maicon. A morte dessa menina gerou grande comoção nacional, devido, principalmente, à forma violenta como ela foi assassinada.

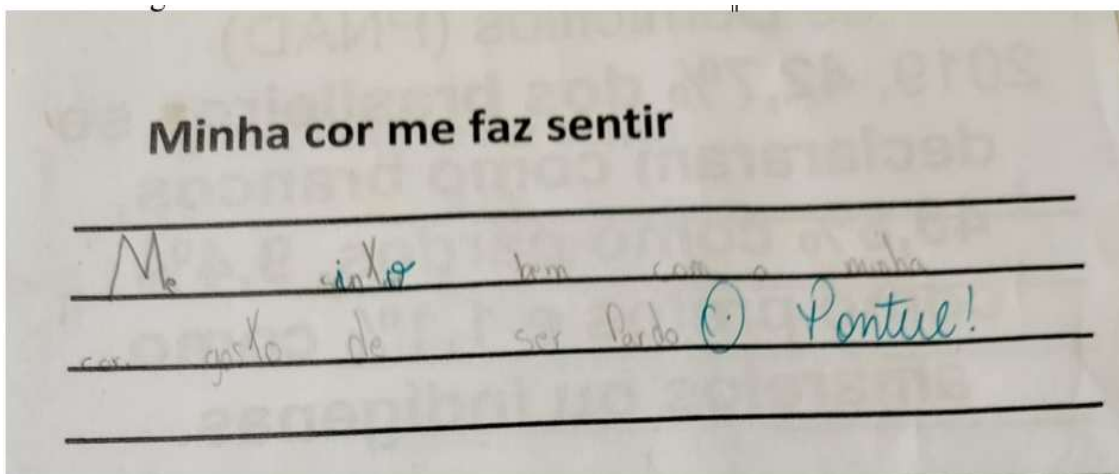
conforme relata Carolina, a professora de Geografia, além das questões subjetivas, como abordaremos mais à frente em nossa pesquisa.

## 5.2. DOUGLAS

Douglas tinha onze anos no momento da entrevista. Ingressou na EM Nelson Mandela em 2022, pois a escola anterior não possuía turmas de sexto ano do Ensino Fundamental. Reside apenas com a mãe, a pouco mais de um km da escola, local onde sempre morou.

O adolescente se autodeclara pardo, possui estatura baixa e é obeso. O texto que o aluno fez sobre como ele se sente com relação a sua cor, para a professora de Língua Portuguesa, revela que o adolescente gosta de seu pertencimento racial (Figura 4):

**Figura 5:** Texto de Douglas sobre sua cor



**Fonte:** Arquivos de pesquisa

Transcrição: “Me sinto bem com a minha cor. Gostos de ser pardo”. (Douglas, 2022)

No entanto, durante a entrevista, o adolescente demonstrou insatisfação com o seu pertencimento racial; relatou que, se pudesse mudar algo em sua aparência, teria pele clara e cabelos lisos, pois considera mais bonito.

Douglas vai para a escola sempre muito bem arrumado. Mesmo não sendo permitido, constantemente comparece à escola usando roupas que não fazem parte do uniforme escolar, geralmente, bermudas; gosta muito, também, de usar bonés.

Frequentemente, o estudante é enviado para a sala da coordenação da escola, devido a atritos com outros colegas. Possui longos registros nos cadernos de ocorrência da coordenação e nos diários de bordo da sala. Por várias vezes, durante o procedimento de observação

participante, o adolescente foi visto provocando outros alunos durante o recreio, assim como na sala de aula.

Durante a observação em sala de aula, a pesquisadora verificou que, por várias vezes, os professores trocaram o lugar onde ele ficava sentado, por causa de desentendimento com os outros estudantes. Além disso, costumava conversar bastante durante as aulas, e, quando o professor chamava sua atenção, ficava com expressão séria e abaixava a cabeça, mas pouco tempo depois, tumultuava a aula novamente; porém, nunca foi visto respondendo de forma grosseira, ou agressiva, os professores.

O estudante não possui nenhuma reprovação em sua trajetória escolar, portanto, não se encontra em situação de distorção idade-ano. Em 2022, foi aprovado em todas as disciplinas curriculares, com nota mínima na maioria das disciplinas, exceto em Educação Física, como podemos verificar em seu boletim (Figura 5):

**Figura 6:** Boletim Escolar Douglas — sexto ano — 2022

3 ATITUDES E VALORES										
TRIMESTRES		1º	2º	3º	TRIMESTRES			1º	2º	3º
ORGANIZA SEU MATERIAL ESCOLAR		N	N	N	PARTICIPA COOPERATIVAMENTE DAS ATIVIDADES EM GRUPO			N	N	N
TEM INTERESSE EM APRENDER		N	N	N	CONSERVA O MATERIAL DE USO COLETIVO			AV	N	N
CUMPRE REGRAS, COMBINADOS E HORÁRIOS		N	N	N	SABE OUVIR E RESPEITAR AS OPINIÕES DOS COLEGAS			N	N	N
REALIZA AS ATIVIDADES PROPOSTAS		AV	N	N	RESPEITA O PRÓXIMO, É SOLIDÁRIO E TOLERANTE			N	N	N
EMITE OPINIÕES COM CLAREZA, SEGURANÇA E SABE ARGUMENTAR SOBRE SEU PONTO DE VISTA								AV	N	N
CONCEITOS: S – SIM    N – NÃO    AV – ÀS VEZES										
4 COMPONENTES CURRICULARES								RESULTADO		
TRIMESTRES		1º	R	2º	R	3º	R	OER	TA	
BASE NACIONAL COMUM	ARTE	18	-	9	18	24	-	-	60	
	CIÊNCIAS	6	6	4	7	5	5	60	60	
	EDUCAÇÃO FÍSICA	25	-	24	-	37	-	-	86	
	GEOGRAFIA	18	-	12	12	10	16	60	60	
	HISTÓRIA	5	5	11	17	16	16	60	60	
	LÍNGUA PORTUGUESA	17	17	10	16	18	18	60	60	
	MATEMÁTICA	8	0	10	X	13	13	60	60	
PARTE DIVERSIFICADA	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - INGLÊS	4	0	8	12	3	3	60	60	
	LITERATURA	18	-	12	18	18	18	60	60	
R: RECUPERAÇÃO    OER: OPORTUNIDADE ESPECIAL DE RECUPERAÇÃO    TA: TOTAL ANUAL    S: SEM AVALIAÇÃO    X: O ESTUDANTE NÃO REALIZOU OS ESTUDOS DE RECUPERAÇÃO										
FREQUÊNCIA POR TRIMESTRE					CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO					
TRIMESTRES	1º	2º	3º	TOTAL	O REGISTRO DO RENDIMENTO DO ESTUDANTE É FEITO POR MEIO DE PONTUAÇÃO CUMULATIVA, TOTALIZANDO 100 (CEM) PONTOS ANUAIS, DISTRIBUÍDOS EM TRÊS TRIMESTRES AO LONGO DO ANO LETIVO: 1º TRIMESTRE – 30 PONTOS; 2º TRIMESTRE – 30 PONTOS; 3º TRIMESTRE – 40 PONTOS.					
FALTAS DIAS	1	1	4	6						
FALTAS HORAS	04h00m	04h00m	16h00m	24h00m						
OBSERVAÇÕES										

Fonte: Sistema de Gestão Escolar (SGE)

O boletim de Douglas revela que o aluno, na maioria dos trimestres, não conseguiu obter a nota mínima nas disciplinas, ficando, portanto, de “recuperação”. Além disso, ao final

do ano, necessitou realizar a Oportunidade Especial de Recuperação/OER<sup>20</sup>, que é uma nova avaliação ofertada aos alunos com o intuito de auxiliá-los a obter a nota mínima para aprovação. Ademais, o documento aponta que o estudante não cumpriu, durante o ano, todos os quesitos da avaliação atitudinal, exceto no primeiro trimestre, momento em que foi relatado que às vezes (AV) realizou as atividades propostas e que emitiu opinião com clareza, sabendo argumentar sobre seu ponto de vista. No que se refere à frequência às aulas, em 2022, o aluno apresentou no total 24 horas de faltas, o que equivale a seis dias; portanto, é um estudante com ótima frequência. A maioria das faltas que o aluno apresentou são referentes aos dias de reposição de greve, que, na maioria das vezes, ocorreram aos sábados.

Douglas não participa do Programa Escola Integrada. Ao perguntar o motivo de não pertencer ao programa, disse apenas que não gostava. Como a maioria das apresentações que os alunos do sexto ano apresentaram para a escola durante o ano de 2022 foram organizadas pela Escola Integrada, o estudante não participou de nenhuma: não dançou com os colegas na Festa Junina, não participou da festa de Halloween e nem participou de nenhuma apresentação do Projeto Raízes Africanas. Cumpre ressaltar que, embora não tenha participado desses eventos, esteve presente em todos.

Os depoimentos dos professores que lecionam na turma que o adolescente estuda, ressaltam os problemas que o aluno tem com relacionamento com outros estudantes, e os problemas de aprendizagem que o aluno possui:

Ele tem muita dificuldade de aprendizagem, tem muita dificuldade de concentração, e dispersa com muita facilidade, e entra em conflito facilmente com os colegas, sabe?! Dos alunos que você selecionou para a pesquisa, com relação ao relacionamento, é o que eu considero o mais difícil. Obviamente, tem uma questão da aprendizagem, que é uma questão transversal. (Martin, Professor de História)

É um aluno que deu, em questão de disciplina, muito trabalho, porque ele tinha dificuldades de aprendizado. Mas é um menino educado. Ele não era agressivo, mas sempre está envolvido na bagunça, que gerava falta de respeito, mas quando é chamado a atenção, ele ouvia. E pela própria dificuldade, às vezes a gente via que tinha um esforço dele tentar fazer, mas como ele não conseguia acompanhar a turma... Mas é um aluno que tem valores... Pela mãe, que chamava a atenção, mas acho que ele não dava conta. Ele não conseguia organizar o caderno... É copista, com pouca abstração, e, por não conseguir acompanhar a turma, ele não conseguia se organizar. Aí envolvia, por afinidade com bagunças, com falta de respeito com os colegas... (Carolina, Professora de Geografia)

Em conversa por telefone com a pesquisadora, a tia de Douglas, que é responsável por ele na escola, relatou possíveis motivos que interferem no comportamento e no desempenho

---

<sup>20</sup> A Oportunidade Especial de Recuperação é composta por atividades avaliativas oferecidas aos estudantes que não conseguiram atingir a nota mínima de 60 pontos, mesmo após as provas de recuperação, que são ofertadas ao final de cada trimestre.

do estudante. Segundo ela, o adolescente reside apenas com a mãe, que se tornou deficiente visual há pouco mais de dois anos devido a complicações do vírus do HIV. A tia ressaltou que a mãe escondeu da família que é soropositiva, que não se tratava e, por isso, permitiu que várias doenças oportunistas se desenvolvessem, chegando quase a óbito.

Na época em que a família descobriu a soropositividade da mãe de Douglas, a avó materna morava na mesma casa que ele e a mãe, no entanto, a avó faleceu depois de pouco tempo que a mãe adoeceu. Diante disso, Douglas passou a morar sozinho com sua genitora, e precisou ajudar nos cuidados dela, já que ficou impossibilitada de realizar muitas atividades sozinha. A tia nos informou que ela e as outras irmãs auxiliam Douglas com os cuidados com a mãe, os visitam com frequência e os ajudam com outras situações que necessitam.

A tia de Douglas revelou também que o estudante passou a apresentar mais problemas na escola após o adoecimento da mãe e falecimento da avó. Segundo ela, após esses acontecimentos, tornou-se mais rebelde e mentiroso, além de não querer mais dedicar-se aos estudos. No entanto, ela resalta que ele sempre foi educado, e que acredita que apenas não esteja conseguindo lidar com essas questões que está vivenciando, principalmente após a piora de saúde da mãe.

O estudante possui outros dois irmãos, já adultos e casados, mas que não o auxiliam com os cuidados da mãe. O jovem relatou que o pai mora em Belo Horizonte, em um bairro mais distante, e que o visita duas vezes ao ano, momento em que leva para ele alguma contribuição financeira, que, segundo ele, gira em torno de 100 a 150 reais. O pai de Douglas casou-se novamente, mas nunca levou o filho para conhecer a nova família, nem mesmo para conhecer sua casa.

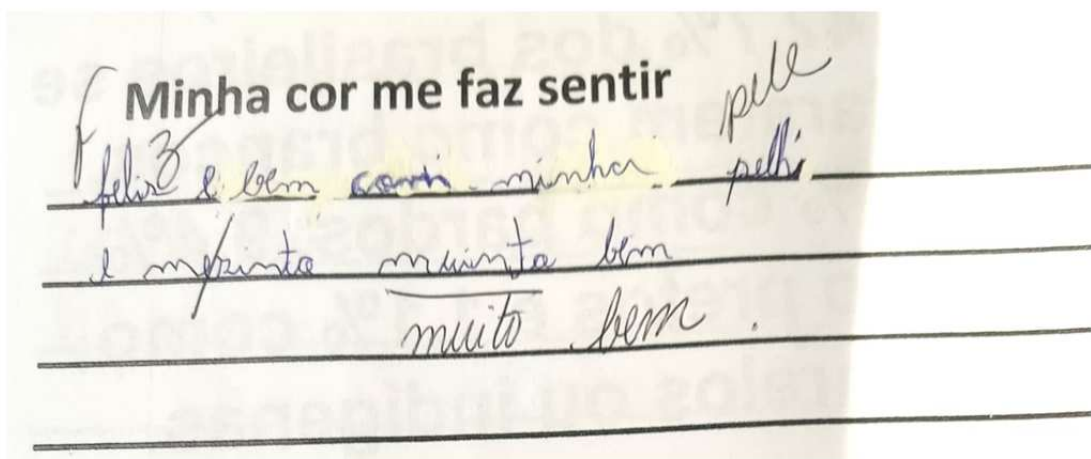
Douglas mora a menos de 2km da EM Nelson Mandela, em uma rua com boa estrutura e, aparentemente, tranquila. Em sua casa, ele não possui acesso à internet, não possui videogame nem celular, e assiste apenas aos canais abertos da televisão.

### **5.3. FELIPE**

Felipe é um estudante de doze anos, que ingressou na EM Nelson Mandela em 2022, para cursar o sexto ano do Ensino Fundamental, pois, na escola onde estudava, havia apenas turmas até o quinto ano. Mora com a mãe, com o padrasto e com uma irmã de quinze anos, a aproximadamente 450 metros da escola, em uma região considerada tranquila. Sempre morou na mesma localidade com a família.

O aluno considera-se pardo, e, como aponta no texto da figura abaixo, demonstra-se feliz com o seu pertencimento racial (Figura 6):

**Figura 7:** Texto do Felipe sobre sua cor



**Fonte:** Arquivos de pesquisa

Transcrição da frase: “Feliz e bem com minha pele e me sinto muito bem”. (Felipe, 2022)

Felipe é um adolescente sociável, está sempre junto com outros meninos; no entanto, frequentemente, envolve-se em brigas e conflitos com os colegas. Devido ao seu jeito de falar e agir, os outros alunos o apelidaram de “noiado” por se aparentar com pessoas que estão sob uso de substâncias psicoativas. Demonstra não gostar do apelido atribuído a ele, e, por esse motivo, muitas vezes se envolve em brigas com outros meninos.

No que se refere às questões de aprendizagem, o estudante revela ter muitas dificuldades de aprendizagem. Em 2022, foi aprovado em todas as disciplinas, no entanto, todas as notas obtidas, estão próximas ao mínimo exigido para a aprovação, que é de 60 pontos, exceto em Educação Física, como podemos verificar na figura abaixo (Figura 7):

Figura 8: Boletim escolar Felipe — 2022

12/03/2019		2013 34008		2º CICLO		TRUFAZMID		MANTUA			
<b>3 ATITUDES E VALORES</b>											
TRIMESTRES			1º	2º	3º	TRIMESTRES			1º	2º	3º
ORGANIZA SEU MATERIAL ESCOLAR			N	N	N	PARTICIPA COOPERATIVAMENTE DAS ATIVIDADES EM GRUPO			N	N	AV
TEM INTERESSE EM APRENDER			N	N	N	CONSERVA O MATERIAL DE USO COLETIVO			S	S	N
CUMPRE REGRAS, COMBINADOS E HORÁRIOS			N	N	N	SABE OUVIR E RESPEITAR AS OPINIÕES DOS COLEGAS			N	N	N
REALIZA AS ATIVIDADES PROPOSTAS			N	N	N	RESPEITA O PRÓXIMO. É SOLIDÁRIO E TOLERANTE			N	N	N
EMITE OPINIÕES COM CLAREZA, SEGURANÇA E SABE ARGUMENTAR SOBRE SEU PONTO DE VISTA									N	N	N
CONCEITOS: S – SIM      N – NÃO      AV – ÀS VEZES											
<b>4 COMPONENTES CURRICULARES</b>									<b>RESULTADO</b>		
BASE NACIONAL COMUM	TRIMESTRES		1º	R	2º	R	3º	R	OER	TA	
	ARTE		18	-	9	18	32	-	-	68	
	CIÊNCIAS		11	12	6	9	16	16	60	60	
	EDUCAÇÃO FÍSICA		25	-	22	-	30	-	-	77	
	GEOGRAFIA		10	10	12	18	18	16	60	60	
	HISTÓRIA		3	15	13	X	18	X	60	60	
	LÍNGUA PORTUGUESA		15	15	15	15	19	X	60	60	
PARTE DIVERSIFICADA	MATEMÁTICA		9	X	14	X	12	12	60	60	
	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - INGLÊS		3	16	5	12	22	22	60	60	
	LITERATURA		15	15	15	15	19	X	60	60	
R: RECUPERAÇÃO      OER: OPORTUNIDADE ESPECIAL DE RECUPERAÇÃO      TA: TOTAL ANUAL      S: SEM AVALIAÇÃO      X: O ESTUDANTE NÃO REALIZOU OS ESTUDOS DE RECUPERAÇÃO											
<b>FREQUÊNCIA POR TRIMESTRE</b>					<b>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO</b>						
TRIMESTRES	1º	2º	3º	TOTAL	O REGISTRO DO RENDIMENTO DO ESTUDANTE É FEITO POR MEIO DE PONTUAÇÃO CUMULATIVA, TOTALIZANDO 100 (CEM) PONTOS ANUAIS, DISTRIBUÍDOS EM TRÊS TRIMESTRES AO LONGO DO ANO LETIVO:						
FALTAS DIAS	7	15	19	41							
FALTAS HORAS	28h00m	62h00m	77h00m	167h00m							
OBSERVAÇÕES:											

Fonte: Sistema de Gestão Escolar

O boletim escolar do discente revela que, em 2022, o adolescente apresentou um alto índice de faltas: 167 horas, que equivalem a 41 dias de faltas. Cumpre ressaltar que a quantidade máxima de faltas que o estudante pode ter, sem ser reprovado, são 50 dias. No que se refere à avaliação atitudinal, o boletim revela que, na concepção dos professores, o aluno não cumpriu nenhum dos quesitos avaliados, em nenhum trimestre.

Ao analisarmos a trajetória escolar do estudante, verificamos que ele já foi reprovado anteriormente, no terceiro ano do Ensino Fundamental, por aprendizagem. O estudante possui, portanto, um ano de distorção idade-ano.

Na sala de aula, o discente senta no fundo da sala, na última carteira, mesmo tendo uma estatura pequena comparada aos outros estudantes. Ao ser questionado por quais motivos ele fica, em sala de aula, em um local tão distante do quadro escolar, o aluno relatou que, assim como Maicon, a professora referência da turma que o colocou naquela posição, mas que gosta de estar naquele lugar. Algumas vezes, durante o procedimento de observação

participante, a pesquisadora presenciou o discente se levantar da cadeira para conseguir enxergar o que estava escrito no quadro, pois, pelo fato de seus colegas que se sentam nas cadeiras à sua frente serem de estatura maior que ele, não conseguia enxergar o que estava escrito nas partes mais baixas.

Os relatos de alguns docentes, que lecionam na turma em que Felipe esteve matriculado no sexto ano, apontam que o estudante possui muitas dificuldades relacionadas à aprendizagem, além de alguns problemas disciplinares:

Não é um aluno fácil não... Tem dificuldade de aprendizagem, tem dificuldade de relacionamento, indisciplina... Não chega no nível de problema que o Douglas dá, mas é danadinho... Tem uma aprendizagem muito fraca (Martin, Professor de História, 2022)

É um estudante que possui muitas dificuldades. Não consegue compreender os enunciados, levanta e pergunta várias vezes... Eu explico e ele olha para mim com bastante dificuldade, com um olhar vago... Diz que entendeu o que foi explicado, mas volta para carteira e faz algo totalmente diferente do que foi explicado. Tem uma dificuldade muito grande na escrita, e é muito imaturo, muito imaturo mesmo. A questão da disciplina é delicada... Às vezes cria tumulto com os próprios colegas de sala, né?! Mas ouve quando a gente fala. Não respeita muito os combinados não, mas pelo menos para ouvir, e a dificuldade é absurda. (Ângela, Professora de Arte, 2022)

O Felipe é muito criança, no sentido de desenhar na parede, na carteira... Bom de desenho, mas não registra nada. Não participa e nem demonstrou interesse em nada além dos desenhos... (Nina, professora de Língua Portuguesa, 2022)

Felipe participa do Programa Escola Integrada, no contraturno das aulas, com isso, fica na escola de 8h às 17 horas. Dandara, que trabalha como monitora no programa, considera o adolescente muito disperso. Segundo ela, o aluno, frequentemente, sai das oficinas e vai para outros locais para não fazer as atividades propostas. A monitora enfatiza que, embora o estudante cause constantemente conflitos no ambiente escolar, ele o faz em busca do que considera justo, ou para responder aos *bullying* que sofre dos colegas:

Felipe é um sujeito mais frio... Eu acho que ele se encaixa naquela questão que Paulo Freire fala, que o oprimido se torna opressor se ele não tiver uma educação adequada, e eu acho que esse é o caso do Felipe. Ele é um menino que comete muito bullying porque ele sofre muito bullying, mas ele não se importa muito com o bullying... Eu acho que nem é uma questão de racionalidade... Ele é frio porque ele é ingênuo, sabe?! Ele não entende aquilo como uma forma de agressão não, então ele devolve na mesma moeda e se sai bem nisso. O ciclo social dele é mais fechado, mas ele tem essa questão da liderança. Parece um pouco confuso... Mas ele não é muito aceito porque ele devolve... É um aluno que é mais agressivo fisicamente também. Não devolve apenas nas palavras, às vezes ele age com mais agressividade, tipo, ele não leva desaforo para casa, mas ele é um menino muito justo também. Quando ele entra em brigas, que não são poucas, ele está resolvendo algo que tem mais a ver com injustiça, mesmo que seja só no campo de visão dele. Não estou dizendo que ele está sempre em posse da razão, estou dizendo que ele sempre luta por algo. Quando ele está “bolado”, ele sempre luta por algo. Ele não simplesmente ataca alguém... É por isso que eu falei que ele não é aquele cara que inicia o bullying, ele corresponde com o bullying... Ele é um cara que corresponde ao

bullying. Não é uma ação, é uma reação. E ele sofre bastante... Porque ele tem aquela questão dos olhos caídos, a voz mais arrastada, uma educação mais limitada também... Eu não sei como é na casa dele, mas ele fala muito palavrão... E ele não percebe que aquilo é antiético, que aquilo está errado, ele simplesmente faz... [...] Ele, inclusive, tenta fazer amigos... Às vezes quando ele briga com os meninos, eu digo que eles precisam se desculpar, e ele é o primeiro a pedir desculpa, mas nem sempre ele é desculpado. Eu acho que é por isso... se ele sofre bullying, ele faz um bullying 3 vezes maior. Eu gosto dele, ele é um menino justo, curioso. Quando você vai dar uma aula, ele é bem disperso, mas ele é muito curioso. Às vezes você fala alguma coisa na brincadeira, aí ele questiona aquilo, se é verdade ou não... (Dandara, monitora do Programa Escola Integrada)

A monitora relata, inclusive, que Felipe gosta muito de futebol, e que nos esportes é um estudante que se destaca.

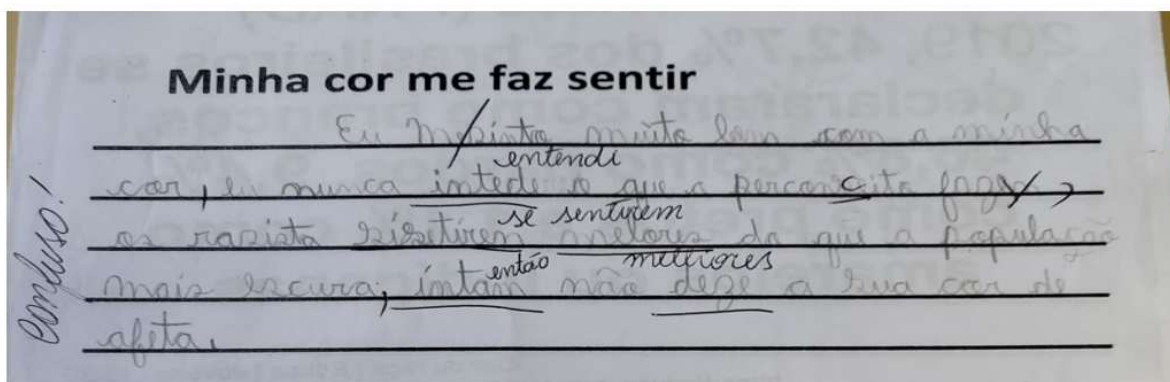
#### **5.4. VINÍCIUS**

Vinícius é um estudante de 12 anos, que reside em um pequeno aglomerado com a mãe, a 750 metros da EM Nelson Mandela. Além das moradias do local serem muito simples, é uma região que necessita de muitas ações de saneamento básico. Nesse aglomerado, encontramos muitos pontos de descarte ilegal de lixo e entulhos, esgoto à céu aberto e muitos locais com muito mato, que necessitam de capina. Embora a residência do estudante esteja localizada nesse aglomerado com essa situação, a família demonstra relativo equilíbrio financeiro, a família possui carro, internet em casa, computador, e o estudante possui dois aparelhos de videogames e um celular. Além disso, Vinícius faz aula de futebol uma vez por semana e tem auxílio de professora particular todos os dias, por uma hora.

O jovem mora com sua mãe, sua irmã mais nova e seu padrasto. Embora os pais sejam separados, possui contato frequente com o pai. O genitor mora no município de Ribeirão das Neves, cidade que faz divisa com Belo Horizonte, em um bairro próximo à casa de Vinícius. De acordo com o adolescente, o pai paga pensão alimentícia para a mãe todos os meses.

O adolescente se autodeclara pardo, e, como relata na redação confeccionada para a atividade de Língua Portuguesa, demonstra-se feliz com seu pertencimento racial (Figura 8):

**Figura 9:** Texto do Vinícius sobre sua cor



**Fonte:** arquivos de pesquisa.

#### Transcrição:

Eu me sinto muito bem com minha cor, e nunca entendi o que o preconceito faz os racistas se sentirem melhores que a população mais escura, então não deve (sic) a sua cor de afeta [sic]. (Vinícius, 2022).

Como podemos perceber, o texto é confuso, o que demonstra suas dificuldades de escrita. O discente sempre estudou na EM Nelson Mandela, e não possui histórico de reprovação em sua trajetória escolar. De acordo com alguns professores que lecionam na turma que o estudante está matriculado, Vinícius é um aluno tranquilo, que não tem problemas de indisciplina, mas que tem muitas dificuldades de aprendizagem, como ilustra o depoimento da professora de Língua Portuguesa:

Vinícius brinca muito, não faz as atividades, não faz nada... Quando a mãe foi à escola e juntas cobramos dele melhor rendimento, mudando de lugar na sala de aula, levando pra frente ele melhorou, mas demonstrou muita dificuldade na leitura e escrita. É uma criança afetuosa” (Nina, Professora de Língua Portuguesa, 2022)

As notas obtidas pelo estudante ao final de 2022 revelam as dificuldades escolares apresentadas por ele no decorrer do ano (Figura 9):

Figura 10: Boletim Escolar Vinícius — 2022

3 ATITUDES E VALORES											
TRIMESTRES			1ª	2ª	3ª	TRIMESTRES			1ª	2ª	3ª
ORGANIZA SEU MATERIAL ESCOLAR			AV	AV	S	PARTICIPA COOPERATIVAMENTE DAS ATIVIDADES EM GRUPO			AV	AV	AV
TEM INTERESSE EM APRENDER			AV	AV	AV	CONSERVA O MATERIAL DE USO COLETIVO			S	S	S
CUMPRE REGRAS, COMBINADOS E HORÁRIOS			AV	AV	S	SABE OUVIR E RESPEITAR AS OPINIÕES DOS COLEGAS			AV	AV	S
REALIZA AS ATIVIDADES PROPOSTAS			AV	AV	AV	RESPEITA O PRÓXIMO, É SOLIDÁRIO E TOLERANTE			S	AV	S
EMITE OPINIÕES COM CLAREZA, SEGURANÇA E SABE ARGUMENTAR SOBRE SEU PONTO DE VISTA									N	AV	AV
CONCEITOS: S – SIM    N – NÃO    AV – ÀS VEZES											
4 COMPONENTES CURRICULARES								RESULTADO			
	TRIMESTRES	1ª	R	2ª	R	3ª	R	RESULTADO			
								OER	TA		
BASE NACIONAL COMUM	ARTE	21	-	10	18	35	-	-	74		
	CIÊNCIAS	18	-	18	-	24	-	-	60		
	EDUCAÇÃO FÍSICA	25	-	22	-	30	-	-	77		
	GEOGRAFIA	26	-	16	16	20	24	-	66		
	HISTÓRIA	18	-	16	X	26	-	-	60		
	LÍNGUA PORTUGUESA	18	-	12	15	20	X	60	60		
PARTE DIVERSIFICADA	MATEMÁTICA	19	-	13	X	28	-	-	60		
	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - INGLÊS	20	-	17	18	31	-	-	69		
	LITERATURA	15	15	16	16	29	-	-	60		
R: RECUPERAÇÃO    OER: OPORTUNIDADE ESPECIAL DE RECUPERAÇÃO    TA: TOTAL ANUAL    S: SEM AVALIAÇÃO    X: O ESTUDANTE NÃO REALIZOU OS ESTUDOS DE RECUPERAÇÃO											
FREQÜÊNCIA POR TRIMESTRE					CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO						
TRIMESTRES	1ª	2ª	3ª	TOTAL	O REGISTRO DO RENDIMENTO DO ESTUDANTE É FEITO POR MEIO DE PONTUAÇÃO CUMULATIVA, TOTALIZANDO 100 (CEM) PONTOS ANUAIS, DISTRIBUÍDOS EM TRÊS TRIMESTRES AO LONGO DO ANO LETIVO:						
FALTAS DIAS	1	10	12	23							
FALTAS HORAS	04h00m	40h00m	48h00m	92h00m							

Fonte: Sistema de Gestão Escolar

Como podemos constatar no documento supracitado, o aluno foi aprovado em 2022, no entanto, todas suas notas se aproximaram do mínimo exigido para aprovação, exceto em Arte e Educação Física. No que se refere à avaliação atitudinal, o boletim revela que, de acordo com a avaliação dos docentes, o adolescente, no decorrer do ano letivo de 2022, na maioria dos trimestres, às vezes (AV) atendeu os quesitos avaliados. Já no que tange à frequência escolar, o discente apresenta frequência regular, apresentando ao final do ano, no total, 92 horas de falta, o que equivale a 23 dias.

O discente senta-se nas primeiras carteiras na sala de aula, na fileira próxima ao professor. Durante a observação participante, a pesquisadora não presenciou momentos graves de indisciplina por parte dele no ambiente escolar. Na maioria dos momentos, o estudante estava sentado em sua cadeira, calado; em alguns momentos, conversava com os colegas mais próximos a ele.

Aparenta ser um sujeito tímido e tranquilo. Nos momentos de descontração com os colegas, brinca e se diverte como os outros adolescentes da sua faixa etária. Estava sempre

rodeado de outros meninos nos ambientes fora da sala de aula. Possivelmente, por ser um aluno muito tranquilo, que não apresenta problemas graves de indisciplina, alguns docentes não recordam com facilidade dele, o que nos gerou uma certa dificuldade para recolher relatos.

O adolescente participa do Programa Escola Integrada no contraturno das aulas do ensino regular. Dandara, monitora do programa, relata que ele participa ativamente das oficinas, que é bem quisto pelos colegas e que demonstra ser um adolescente muito emotivo:

Vinicius é um aluno tranquilo... Apesar de ser tímido, ele é bem aceito pelos meninos, mas ele não é visto como alguém que tem espírito de liderança. Ele não é uma referência, sabe?! Ele é aquele menino neutro.. E também não é um menino “zuado”. É lógico que rola aquelas brincadeiras aqui, outras acolá. Ele tem o ciclo social dele, tem dois amiguinhos que ele anda mais próximo. Ele é bem quisto, é bem aceito, mas ele não é aquele menino que se destaca. Também percebo que ele é muito emocional, emotivo. Eu já peguei ele chorando em várias circunstâncias. Eu percebo também que ele tem um pouco de dificuldades de colocar as coisas pra fora, porque sinto que a emoção toma um pouco de conta dele. (Dandara, monitora da Escola Integrada, 2022)

Durante o procedimento de observação participante, a pesquisadora também presenciou o adolescente chorando algumas vezes na escola, mas, em apenas uma dessas ocasiões, o jovem explicou o motivo. Em uma conversa com a monitora Dandara, que estava explicando aos alunos que participavam de sua oficina sobre o que é racismo, Vinicius começou a chorar. Diante disso, a monitora o levou para um lugar reservado para consolá-lo e tentar saber os motivos que o deixaram daquela forma. Após se acalmar um pouco, o estudante relatou, para a monitora e para a pesquisadora que já havia vivenciado situações de racismo dentro da escola com uma professora. Após ouvi-lo, a monitora e a pesquisadora conversaram com ele e o acalmaram. Por esse motivo, somados a outros, a pesquisadora o selecionou para a entrevista, pois, até aquele momento, por ser muito tímido e retraído, ela não o havia notado.

## **5.5. GABRIEL**

Gabriel é um estudante de doze anos, que mora com a família em um aglomerado a mais de três quilômetros da EM Nelson Mandela. Na pasta de matrícula do estudante, a mãe apresentou um comprovante de endereço de uma rua localizada a poucos metros de distância da escola, no entanto, durante a entrevista, o jovem relatou que mora em uma localidade bem mais distante da escola, e ainda acrescentou que a família reside nesse endereço há muitos anos.

Consiste em uma prática comum, as famílias que moram na localidade que Gabriel reside, apresentar comprovante de endereço diferente da residência no ato da matrícula na EM Nelson Mandela. Tal fato é justificado pela distância dessa região até a escola, o faz com que ela pertença à jurisdição de atendimento de outras escolas, além de ser um meio de evitar o preconceito pelo qual os moradores que residem neste endereço são submetidos.

A região onde Gabriel mora com a família está localizada em um aglomerado que faz divisa com o município de Ribeirão das Neves. É uma área de grande vulnerabilidade social, que apresenta grandes índices de violência e que é dominada pelo tráfico de drogas. A região é dividida por territórios, o que gera frequentes conflitos, ocasionando, inclusive, mortes de moradores.

Além disso, é uma localidade que apresenta muita carência de ações de saneamento público: as ruas não são pavimentadas, não há coleta de lixo e não há tratamento de esgoto. Na região são encontradas, também, várias áreas de descarte ilegal de lixo, esgoto à céu aberto e muitas áreas necessitando de capina.

Durante a entrevista, Gabriel relatou diversas situações de violência que presenciou próximo à sua casa. Embora seja perceptível no relato do jovem a percepção da gravidade dos casos relatados, percebe-se certa naturalização desses acontecimentos. O adolescente demonstra considerar essas práticas normais, e não aparenta indignação por esses acontecimentos.

De acordo com Gabriel, a casa onde a família mora é própria. As casas dessa região são, na sua maioria, muito simples. Grande parte delas são inacabadas, pequenas e, a maioria falta reboco e pintura. A casa do adolescente também é simples e pequena, possui apenas dois quartos, sala e cozinha.

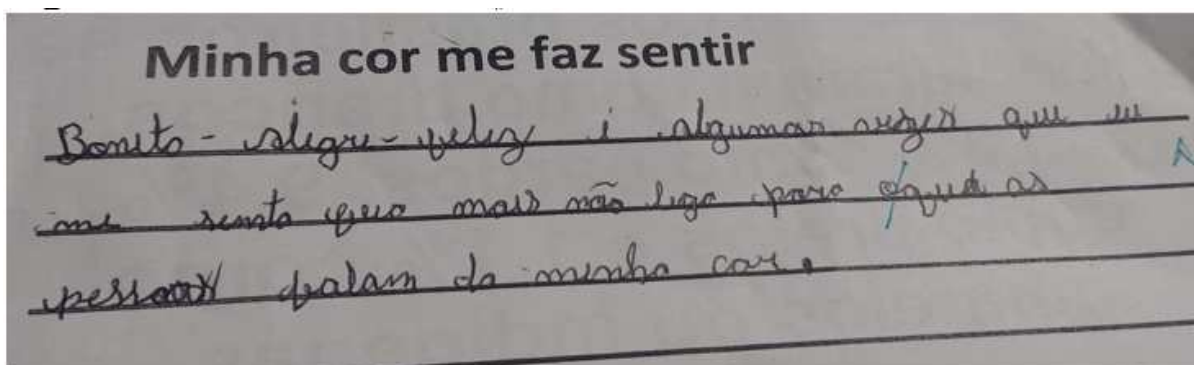
Gabriel mora com sua mãe, duas irmãs e o padrasto. As irmãs são frutos do casamento da mãe com o padrasto, uma tem oito anos e a outra apenas três. A mãe é dona de casa, segundo o jovem, a mãe optou por não trabalhar fora para cuidar dos filhos. A renda da família é toda proveniente do trabalho do padrasto, que trabalha como pedreiro, de maneira informal.

O adolescente demonstra grande admiração pelo padrasto, inclusive o chama de pai. De acordo com Gabriel, a mãe engravidou do pai na adolescência e foi morar com ele, mas, se separaram quando ele tinha meses de nascido, pois o pai era usuário de drogas. O aluno relatou que desde então, nunca mais teve contato com pai, apenas com a avó paterna que,

esporadicamente, entra em contato para saber notícias do neto. O pai não paga pensão alimentícia para o adolescente, mas a avó, ocasionalmente, envia alguma quantia financeira para o jovem. Inclusive, atualmente, o pai encontra-se preso por tráfico de drogas, e, de acordo com o adolescente, ele já havia sido detido em outras ocasiões.

Gabriel é um aluno alegre, muito comunicativo. Está sempre rodeado de colegas na escola. A pasta de matrícula do estudante aponta que família o classifica como preto, o que vai ao encontro da sua autodeclaração racial durante a entrevista; no entanto, na atividade realizada pela professora Lélia, na qual os alunos deveriam apontar sua cor e falar como ela o faz sentir, Gabriel se autodeclarou pardo. Nessa atividade, o estudante relatou que se sente feliz com sua cor (Figura 10):

**Figura 11:** Texto do Gabriel sobre sua cor



**Fonte:** arquivos de pesquisa.

Transcrição: “Bonito, alegre, feliz. Algumas vezes eu me sinto feio, mas não ligo para o que as pessoas falam da minha cor”. (Gabriel, 2022)

Como podemos analisar, Gabriel se contradiz ao relatar seu sentimento com relação à sua cor. Embora exponha que se considera bonito, ao mesmo tempo, afirma que se considera feio em algumas ocasiões. Assim como na atividade relatada, em vários momentos durante a entrevista, o aluno apresentou respostas contraditórias, principalmente quando o assunto estava relacionado às relações étnico-raciais.

Além de demonstrar-se contraditório em algumas respostas durante a entrevista, o estudante aparentou, em alguns instantes, indicar que havia alguma outra questão que influencia seu comportamento, mas que não se sentiu seguro para falar a respeito, apenas repetia que tinha acontecido “uns negócio aí comigo, mas que não vai acontecer mais”. (Gabriel, 2023).

No intuito de tentar compreender essas questões não explicitadas pelo adolescente durante a entrevista, a pesquisadora conversou com alguns professores e com a coordenadora da escola, o que a permitiu, inclusive, obter mais informações sobre o estudante. Essas conversas realizadas com esses docentes apontaram que o aluno vem apresentando conflitos com relação à sua sexualidade, como podemos verificar no depoimento abaixo:

Ele demonstra um pouco de conflito na questão do gênero, porque uma hora ele quer mandar bilhete para meninos, pedindo em namoro, mas ao mesmo tempo ele sente vergonha de ter essa atitude. Ele mesmo não aceita essa questão. Então eu vejo um grande conflito na cabeça dele, até mesmo pela idade dele. (Sueli, coordenadora, 2022)

Ano passado, ele teve alguns problemas relacionados com outro aluno... Ele escreveu uma carta para o colega dizendo que estava apaixonado, e isso deu um problemão. Eles foram parar na coordenação. A família do outro estudante veio à escola, aí precisaram chamar a mãe dele... (Martin, Professor de História, 2022)

Não há como afirmar se o assunto que o estudante não quis aprofundar durante a entrevista, e que aparentemente o afligia, estava relacionado à sua sexualidade, pois, durante a entrevista e durante a observação participante, a pesquisadora não detectou nenhum indício que endossasse a afirmação da coordenadora e do professor e que, talvez, estivessem encobertos por sua declaração sobre que lhe aconteceu “uns negócio aí comigo, mas que não vai acontecer mais”.

Os profissionais da escola, que atuam com Gabriel, apontam que o estudante não apresenta problemas graves de indisciplina na escola, e que seus problemas estão mais relacionados à dificuldade de aprendizagem, como podemos verificar nos depoimentos abaixo:

É um aluno tranquilo, não é desrespeitoso, não burla muito as regras, somente coisas simples de adolescente que eu percebo, como tentar não usar uniforme, não usar tênis, que são as regras escolares. Não é um aluno que chama atenção para lado negativo... [...] Demonstra ser muito disperso, às vezes a gente está conversando com ele e ele está sempre disperso, olhando para o nada... Mas ele tem uma grande responsabilidade dentro da casa dele, ele tem que ajudar a cuidar das irmãs. Às vezes ele tem que sair mais cedo para buscar as irmãs na escola. A mãe, quando é convocada, ela comparece à escola. É uma família tranquila... Não percebo nada de dificuldade comportamental... Tem dificuldade de aprendizagem, acredito mesmo por causa da dispersão dele, e também acredito que ele tenha uma questão de algum laudo de déficit de atenção que ainda não foi diagnosticado porque a família não procurou ajuda na área da saúde. (Sueli, coordenadora, 2022)

Lembro dele sempre sério, sentado mais no fundo da sala. Às vezes, nos momentos mais descontraídos, ele ria e brincava com os colegas. Não me lembro de chamar atenção dele por ter exagerado nas brincadeiras ou por ter tirado notas baixas ou deixado de fazer atividades. (Martin, Professor de História, 2022)

É um menino bom. Não dá trabalho na minha aula, só que não faz nada... Parece que tem muita dificuldade para aprender e está sempre muito disperso. Só vive voando... Até que

agora ele está fazendo... Estamos trabalhando Geometria e ele fez uns desenhos muito bonitos. Ficaram legais mesmo os desenhos dele. Agora ele está fazendo, porque parece que ele gostou. (Edson, Professor de Matemática, 2022)

Durante a observação participante, a pesquisadora constatou que, em sala de aula, Gabriel conversa bastante com os colegas que se sentam próximo a ele, mas sempre atendia às ordens dos professores quando solicitava que fizesse silêncio. O aluno sentava em uma carteira localizada no fundo da sala e, quando perguntado o motivo pelo qual se sentava naquela posição, ele informou para a pesquisadora que a professora referência da sala que havia o colocado naquele lugar, mas que gosta de sentar naquela parte da sala.

Como apontado nos depoimentos dos professores, Gabriel demonstra-se muito disperso em sala de aula. Em vários momentos durante a observação participante, a pesquisadora o viu parado em momentos que deveria estar fazendo atividades, ou brincando com os materiais escolares, ou de cabeça baixa na carteira. Além disso, o estudante gosta de levantar-se com frequência da sua carteira, gosta de passear entre as carteiras dos colegas, e, sempre que possível, vai para a porta da sala.

Embora os docentes apontem que Gabriel não apresenta problemas disciplinares em sala de aula, a avaliação atribuída pelos professores para ele no que se refere às atitudes e valores em sala de aula, contradiz tal informação. Como podemos verificar no boletim do estudante (Figura 1), foi apontado que o adolescente não atende à grande maioria dos quesitos avaliados:

Figura 12: Boletim Escolar Gabriel — 2022

3 ATITUDES E VALORES									
TRIMESTRES				TRIMESTRES					
1º	2º	3º		1º	2º	3º			
	N	N	N	ORGANIZA SEU MATERIAL ESCOLAR	AV	N	N		
	N	N	N	TEM INTERESSE EM APRENDER	S	AV	N		
	AV	N	N	CUMPRE REGRAS, COMBINADOS E HORARIOS	AV	AV	N		
	N	N	N	REALIZA AS ATIVIDADES PROPOSTAS	AV	AV	N		
				EMITE OPINIÕES COM CLAREZA, SEGURANÇA E SABE ARGUMENTAR SOBRE SEU PONTO DE VISTA	N	N	N		
CONCEITOS: S – SIM    N – NÃO    AV – ÀS VEZES									
4 COMPONENTES CURRICULARES									
TRIMESTRES							RESULTADO		
	1º	2º	3º	R	3º	R	DER	TA	
MATEMÁTICA CIÊNCIAS EDUCAÇÃO FÍSICA GEOGRAFIA HISTÓRIA LÍNGUA PORTUGUESA MATEMÁTICA LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - INGLÊS LITERATURA	18	-	8	18	24	-	-	60	
	7	12	8	9	8	8	60	60	
	25	-	18	-	31	-	-	74	
	15	15	10	18	8	12	60	60	
	7	7	11	15	18	18	60	60	
	12	12	15	15	20	20	60	60	
	8	0	9	X	14	14	60	60	
	4	10	4	12	6	6	60	60	
	12	12	12	12	20	20	60	60	
R - RECUPERAÇÃO    DER - OPORTUNIDADE ESPECIAL DE RECUPERAÇÃO    TA - TOTAL ANUAL    S - SEM AVALIAÇÃO    X - O ESTUDANTE NÃO REALIZOU OS ESTUDOS DE RECUPERAÇÃO									
FREQÜÊNCIA POR TRIMESTRE					CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO				
TRIMESTRES	1º	2º	3º	TOTAL	O REGISTRO DO RENDIMENTO DO ESTUDANTE É FEITO POR MEIO DE PONTUAÇÃO:				
FALTAS DIAS	8	13	11	32	CUMULATIVA, TOTALIZANDO 100 (CEM) PONTOS ANUAIS, DISTRIBUÍDOS EM TRÊS TRIMESTRES ACUMULATIVOS ANUAIS.				
FALTAS HORAS	32h00m	52h00m	44h00m	128h00m					

Fonte: Sistema de Gestão Escolar

É importante ressaltar que a pesquisadora encontrou dificuldades para saber mais sobre o estudante através das conversas com seus professores. A maioria deles apenas afirmou que ele era um aluno que apresentava dificuldades de concentração e de aprendizagem, e que não atrapalhava as suas aulas. Na maioria das vezes, a pesquisadora necessitou mostrar aos professores quem era aluno, para ajudá-los a lembrar dele. O estudante apresentou um índice de faltas elevado, mas não a ponto de ser considerado infrequente; portanto, não podemos considerar que os docentes, que lecionam na turma que o aluno cursou o sexto ano, não lembravam dele em sala de aula pelo fato dele não frequentar as aulas.

No que se refere ao boletim escolar de Gabriel (Figura 1), podemos constatar que o estudante foi aprovado com a nota mínima em quase todas as disciplinas, exceto em Educação Física. Além disso, o documento revela que ele necessitou se submeter à OER para conseguir ser aprovado.

Gabriel não participa do Programa Escola Integrada. Durante a entrevista, afirmou que gostaria de fazer parte do programa, principalmente porque poderia utilizar mais a quadra da escola para jogar futebol, no entanto, sua mãe não o deixa participar, porque ele tem que ajudar nos serviços domésticos, mais especificamente, ajudar a cuidar da irmã mais nova.

## **6. ANALISANDO OS DADOS DA PESQUISA**

Neste capítulo, analisaremos os dados obtidos durante a observação participante, da entrevista e da análise documental com o intuito de compreendermos o objetivo principal de nossa pesquisa: a percepção da autoimagem racial e de gênero dos jovens adolescentes negros, do sexo masculino, frente às exigências e expectativas escolares sobre seu desempenho no contexto de retorno das atividades presenciais pós ensino remoto instituído pela covid-19.

Tendo em vista que nossa pesquisa visa compreender, inclusive, os motivos que levam os estudantes negros do sexo masculino serem os mais atingidos pelo fracasso escolar, iniciaremos nosso capítulo abordando algumas concepções sobre o fracasso escolar. Em seguida, apresentaremos alguns trabalhos e concepções de alguns estudiosos acerca das relações de gênero e como elas impactam no desempenho escolar dos estudantes do sexo masculino. A seção seguinte versa sobre a compreensão que os estudantes têm acerca das relações de gênero e o impacto que elas têm na trajetória escolar deles.

Dando prosseguimento à exposição dos dados coletados na pesquisa, versaremos sobre como a interseção entre gênero e raça pode influenciar no fracasso escolar dos estudantes negros do sexo masculino: primeiramente, a partir da percepção de estudiosos sobre o tema; em seguida, a partir da percepção dos estudantes.

Para nos auxiliar nas análises das expectativas que os estudantes negros do sexo masculino possuem de si próprio e da escola, também apresentaremos uma seção sobre as concepções de autores sobre esse assunto, para, em seguida, apresentar as dos estudantes entrevistados.

Para finalizar este capítulo, apresentaremos uma seção que trata sobre os desafios encontrados no sexto ano, no que se refere à faixa etária dos estudantes e outras questões associadas a essa etapa de ensino. Tendo em vista que a pesquisa ocorreu no período pós pandemia de Covid-19, dissertaremos, também, como a pandemia interferiu no processo de aprendizagem dos estudantes entrevistados, assim como no processo de adaptação deles nesse ano escolar.

### **6.1. DEFINIÇÕES DE FRACASSO ESCOLAR**

Para compreendermos melhor nosso objeto de pesquisa, demonstra-se relevante apresentarmos algumas considerações acerca desse tema que permeia toda nossa pesquisa: o fracasso escolar.

O fracasso escolar é um tema antigo amplamente discutido na literatura acadêmica. De acordo com Leda Regina Silva (2014): “A preocupação em resolver o problema do fracasso escolar já se fazia presente no início do século XX, época em que se manifestava a necessidade de se abrirem novas vagas escolares.” (SILVA, 2014, p. 17)

Bernard Charlot (2000) considera que a expressão “fracasso escolar”, se trata, na verdade, de um conjunto de fenômenos semelhantes, além disso, compara esse acontecimento a um monstro que deveria ser desemboscado, domesticado e abatido. O referido autor considera que “O ‘fracasso escolar’ não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal”. (CHARLOT, 2000, p.16) Em sua concepção, essas situações são as que devem ser analisadas, e não o mistério acerca da expressão “fracasso escolar”.

Cecília Azevedo Collares (1996) enfatiza que diversos fatores são correlacionados com o fracasso escolar, e esses elementos podem ser divididos em extraescolares e intraescolares. Segundo a autora, os fatores extraescolares estão relacionados a todas as situações pelas quais os estudantes vivenciam nos ambientes fora da escola e que interferem na aprendizagem dos conteúdos escolares, assim como no desempenho. Já os intraescolares são relativos a acontecimentos dentro do ambiente escolar que, de alguma forma, colaboram para a reprovação:

Os extraescolares dizem respeito às más condições de vida e subsistência de grande parte da população escolar brasileira. Assim, as péssimas condições econômicas, responsáveis dentre outros fatores pela fome e desnutrição; a falta de moradias adequadas e de saneamento básico, enfim, todo o conjunto de privações com o qual convivem as classes sociais menos privilegiadas surge como o elemento explicativo fundamental. Dentre os fatores intraescolares são salientados o currículo, os programas, o trabalho desenvolvido pelos professores e especialistas, e as avaliações do desempenho dos alunos (COLLARES, 1996, p.24 -25)

Miguel Arroyo (1992) nos apresenta uma perspectiva histórica dos motivos atribuídos para o fracasso escolar. O autor cita a divulgação do Informe Coleman, um estudo realizado na década de 60 nos Estados Unidos, no qual os pesquisadores buscaram compreender as relações existentes entre as características das instituições de ensino e o desempenho dos discentes. Nele, os pesquisadores constataram que os motivos que levavam os alunos a fracassarem na escola estavam relacionados aos fatores extraescolares, o que eximia a escola

da culpa do fraco desempenho dos estudantes. Na concepção de Arroyo, essa pesquisa contribuiu para reforçar a cultura do fracasso escolar, tendo em vista que forneceu elementos para que a escola se tornasse um ambiente ainda mais excludente:

A década de sessenta representou um momento político particularmente sensível às desiguais oportunidades socioculturais da infância pobre e das minorias. Nos Estados Unidos essas preocupações produziram o famoso Informa Coleman que surpreendeu ao constatar, em ampla pesquisa, que os recursos educacionais exerciam escassa influência sobre o rendimento se comparados com as diferenças devidas às condições socioculturais das famílias e dos alunos. Se acrescentarmos o peso dado na época às diferenças de inteligência e às capacidades individuais, o fracasso escolar estava legitimado. A cultura do fracasso saía reforçada e a legitimação do caráter excludente da escola e de sua cultura saía inocentados. A escola passava a ser vítima do contexto e do tipo de alunos que recebia. (ARROYO, 1992, p.50)

Maria Helena de Souza Patto (1988) acrescenta que o Informa Coleman, também conhecido como “teoria da carência cultural”, introduzido no Brasil na década de setenta, colaborou para a culpabilização do discente pelo fracasso escolar, sobretudo dos alunos carentes. Segundo a autora, nesse estudo, foi apontado que estudantes pobres são menos capazes de aprender, tendo em vista que possuem distúrbios que interferem nessa aprendizagem:

Estabelecer uma relação causal entre influências negativas da cultura de grupo étnicos e sociais e o desempenho escolar será a tarefa da “teoria da carência cultural”, formulada nos EUA nos anos sessenta e introduzida no Brasil na década seguinte. Embora o faça em termos ambientalistas, afirma de modo generalizado e indiscriminado que a criança carente é portadora de distúrbios no desenvolvimento psicológico que a torna menos capaz do que a criança de “classe média” para aprendizagem escolar. (PATTO, 1988, p.75)

Ainda de acordo com Patto (1988) a partir da segunda metade da década de setenta, foi observada uma ruptura dessa concepção e foi instaurada uma nova tendência: a de se explicar o fracasso escolar através da ótica dos fatores intraescolares. Com isso, autores passaram a considerar a existência de elementos dentro do ambiente escolar que interferem na aprendizagem dos estudantes e que colaboram para a reprovação:

A ruptura é principalmente temática e teórica. Do ponto de vista temático, uma das características da pesquisa recente é a atenção a participação da própria escola nos resultados por ela obtidos, depois de muitos anos nos quais predominou a psicologização do fracasso escolar e a procura de suas causas sobretudo fora do sistema escolar. É certo que essa tendência já se encontrava presente nos escritos dos escolanovistas dos anos vinte aos cinquenta; no entanto agora ela deixa de ter o caráter ensaístico e expressa-se sobre a forma de pesquisa empírica do que se convencionou chamar de “fatores intra-escolares” e suas relações com os altos índices de reprovação e evasão. (PATTO, 1988, p. 75)

Segundo Arroyo (1992), após o surgimento dessa tese, à escola foi atribuída a responsabilidade do rendimento escolar dos educandos. “A escola voltou a ser julgada como réu, culpada, responsável pelos produtos do fracasso ou sucesso escolar” (ARROYO, 1992, p.

48). Com isso, na prática, “ao invés da tendência a atribuir à clientela a responsabilidade pelo fracasso escolar ter sido ultrapassada, ela foi apenas somada à responsabilização do sistema educacional” (PATTO, 1988, p. 76).

Para José Leão Falcão Filho (1994), os fatores extraescolares interferem significativamente no trabalho dos docentes com os alunos:

Problemas ligados às características de vida do aluno, o seu ambiente familiar, às suas relações com os pais, às suas condições de saúde e nutrição; igualmente aspectos ligados à sua história escolar, seu aproveitamento em outras séries e outras matérias, suas relações com outros professores e com colegas; todos esses aspectos, ligados à vida do discente fora da sala de aula, interferem no seu aproveitamento e, conseqüentemente no trabalho do professor. (FALCÃO FILHO, 1994, p.42)

Já na visão de Patto (1988), as escolas utilizam os fatores extraescolares como justificativas para o fracasso escolar dos discentes. Sendo assim, a criação de alternativas para melhoria do aprendizado fica prejudicada, já que são tidas como ineficazes:

[...] encontramos em artigos que, centrados na análise dos determinantes escolares do fracasso escolar e em propostas técnicas para revertê-los, simultaneamente afirmam que *as condições de vida dessa criança são incompatíveis com um desempenho escolar bem-sucedido*, o que, no mínimo, enfraquece qualquer proposta voltada para melhoria da escola como solução para dificuldades que supostamente lhes são exteriores. (PATTO, 1988, p. 76)

Sob outro ponto de vista, Marília Carvalho (2001) pontua que múltiplas dimensões interferem no processo do fracasso escolar dos estudantes, e que, por isso, ao investigar o insucesso escolar dos discentes, é importante considerar tanto os fatores extraescolares, ou seja, as condições culturais e socioeconômicas dos estudantes; quanto os fatores intraescolares, relativo às condições de funcionamento das escolas, os critérios utilizados no processo de avaliação dos discentes e o preparo dos docentes.

Semelhantemente, Rosemeire Brito (2006) enfatiza que o fracasso escolar tem uma dimensão plural, e que esse fenômeno é resultante de diversos fatores que se entrelaçam no cotidiano da escola. Para a autora, atualmente, o fracasso escolar, produzido nas escolas públicas brasileiras, pode ser percebido através de fatores que ultrapassam as questões relacionadas ao baixo rendimento acadêmico, às taxas de repetência e da evasão escolar. A autora enfatiza a importância de se compreender os fatores que influenciam no fracasso escolar, para que seja possível combater os diversos mecanismos de produção de desigualdades educacionais.

Ainda no que se refere à questão do fracasso escolar, cumpre sublinhar que um grupo demonstra ser mais afetado por essa disparidade: os meninos negros. Sendo assim, há décadas vários estudiosos vêm se debruçando sobre essa questão, na tentativa de compreender os

fatores que colaboram para que esse fenômeno ocorra. Nos tópicos seguintes, apresentaremos alguns estudos e teorias que versam sobre esse assunto.

## **6.2. RELAÇÕES DE GÊNERO E FRACASSO ESCOLAR**

Vários estudos e pesquisas apontam diferenças históricas no desempenho escolar entre indivíduos do sexo masculino e do sexo feminino. Pesquisas realizadas por Romualdo Oliveira Portela e colaboradores (1999), Fúlvia Rosemberg (2001), entre vários outros, apontam que há décadas, os estudantes do sexo masculino apresentam uma trajetória menos linear do que os discentes do sexo feminino.

De acordo com Marília Pinto de Carvalho (2004a), em 1960, os homens tinham uma média de 2,4 anos de tempo de estudo, enquanto que as mulheres, 1,9 anos. Nas décadas seguintes, houve uma ampliação do acesso à escola, o que favoreceu um aumento nas médias nacionais de escolaridade, para cerca de seis anos de escolaridade; ao mesmo tempo, foi percebido uma inversão entre os grupos de sexo, em que as mulheres passaram a apresentar uma média de 5,9 anos de escolaridade, enquanto que os homens 5,6 (CARVALHO, 2004a).

Adriano Senkevics e Marília Carvalho (2015) acrescentam que essa inversão no grupo de sexo é percebida também no que se refere às taxas de analfabetismo: em 2014, entre a população acima de 60 anos, as taxas de analfabetismo atingiram a média de 27,4% para mulheres e 24,9% para homens; enquanto que na faixa etária entre 15 a 29 anos, ocorre uma inversão nesse quadro, os homens apresentaram uma taxa de 3,6% de analfabetismo, enquanto as mulheres, 1,9% (IBGE, 2014). Seguindo a mesma linha, em 2013, as pesquisas divulgadas pelo INEP apontaram que as mulheres alcançaram a maior marca de matrículas no Ensino Médio: 53,5% (SENKEVICS, CARVALHO, 2015).

No que tange aos dados e estatísticas apresentados, Senkevics e Carvalho (2015) ressaltam que:

Embora diminutas à primeira vista, essas diferenças apontam para o fenômeno de que as mulheres têm se escolarizado mais do que os seus pares do sexo masculino ao percorrerem trajetórias escolares menos acidentadas e com maiores possibilidades de sucesso na idade adequada, em tendência descrita internacionalmente para uma parcela considerável do globo. (SENKEVICS, CARVALHO, 2015, p. 946-947).

Os autores ainda enfatizam a importância de se investigar as relações entre gênero e escolarização para tentarmos compreender os fenômenos que influenciam para que os

meninos tenham um percurso escolar menos linear quando comparado às trajetórias escolares das meninas.

Na concepção de Marília Carvalho (2001), embora existam muitas lacunas no que tange às pesquisas desagregadas por sexo, ainda assim, esses estudos ressaltam a diferença existente entre os desempenhos escolares das meninas comparados aos dos meninos. Além disso, a autora acrescenta que: “Pode-se tomar os dados sobre a evasão e repetência ou as informações sobre defasagem entre série cursada e idade da criança: qualquer dessas cifras indica que os meninos teriam maiores dificuldades escolares” (CARVALHO, 2001, p.554).

Os dados retirados dos resultados da Prova Brasil<sup>21</sup> fornecem dados importantes no que se refere às diferenças de desempenho escolar entre meninos e meninas, como podemos comprovar no estudo realizado por Maria Teresa Gonzaga Alves, José Francisco Soares e Flávia Pereira Xavier, em 2016. Nessa pesquisa, os pesquisadores visavam descrever as desigualdades de aprendizagem de alunos a partir do sexo, cor e nível socioeconômico, com base nos dados obtidos através da Prova Brasil, realizadas nos anos de 2005, 2007, 2009, 2011 e 2013. Nesse estudo, os pesquisadores detectaram que as meninas se encontram em um nível superior de aprendizado, e que a diferença, entre o resultado apresentado por elas nesses anos, aumentou. Os estudiosos ainda identificaram que o desempenho das meninas é maior no que se refere à habilidade de leitura; já os meninos apresentaram resultados superiores às meninas apenas em Matemática, embora a diferença seja bem pequena. Resultados semelhantes foram encontrados por Maria Teresa Gonzaga Alves e Maria Eugênia Ferrão (2019), que analisaram os resultados das Provas Brasil de 2007 a 2017. Alves, Soares e Xavier (2016) ressaltam que os resultados encontrados convergem com alguns estudos internacionais de avaliação, que apontam que as meninas apresentam desempenho melhor em leitura do que os meninos; já em Matemática, a diferença entre os gêneros é mais instável e menos nítida.

Diante das desigualdades escolares entre meninos e meninas, vários estudiosos, assim como nós, têm buscado compreender os fatores que colaboram para que o fracasso escolar alcance de maneira mais contundente os estudantes do sexo masculino. Cumpre sublinhar que, como sugere Carvalho (2001), nossa pesquisa não visa “discutir se meninos ou meninas são mais aptos à aprendizagem, mais rápidos, mais inteligentes ou mais afeitos a alguma

---

<sup>21</sup> A Prova Brasil consiste em uma avaliação educacional em grande escala, realizada a cada dois anos, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). É composta por avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, e é aplicada aos alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras.

aprendizagem específica” (CARVALHO, 2001, p. 555) e sim compreender de que modo as relações de gênero no ambiente escolar influenciam no desempenho dos estudantes.

Buscando compreender esse fenômeno, Rosemeire Brito (2004, 2006, 2009), importante pesquisadora sobre esse tema, concluiu que um dos motivos que contribuem para que os meninos sejam mais atingidos pelo fracasso escolar está relacionado à ideia de gênero construída pela sociedade, e às definições atribuídas ao feminino e ao masculino. Na concepção da autora, para que se obtenha uma compreensão do que tem ocorrido com os meninos nas escolas, torna-se necessário problematizar a complexidade existente nas normas sociais de comportamento, assim como nas múltiplas hierarquias existentes na dinâmica das relações sociais, para que seja possível compreender como as distintas configurações de masculino e feminino resultam no insucesso escolar dos meninos.

A autora conceitua gênero como “uma categoria que estrutura a prática social, o que inclui a sociabilidade, mas também a domesticação do corpo com base no que é visto como masculino e feminino, em um dado contexto cultural e momento histórico”. (BRITO, 2004, p.22). A pesquisadora acrescenta que a sociedade cria normas sociais de conduta, que definem o que é adequado para cada gênero; sendo assim, o exercício da masculinidade e feminilidade, representam, na realidade, a execução de uma representação socialmente prestigiada de masculino e/ou feminino.

No que concerne ao desempenho escolar dos discentes, Brito (2004, 2006, 2009) aponta a existência de vínculos complexos entre a construção de identidades de gênero que interferem nos resultados escolares dos estudantes, e que existem modelos de masculinidades e de feminilidades que são valorizados pelos docentes. Para a autora, a masculinidade valorizada pela escola correspondia ao que Raewyn Connell (1995, 1997) classificou como “masculinidade da razão”, que se refere a uma forma de afirmação de identidade gênero que reconhece a grande importância da educação no processo de construção de uma carreira profissional de sucesso e para a manutenção de uma posição social prestigiada. No entanto, Brito ressalta que esse referencial de masculinidade é mais encontrado em setores médios intelectualizados da população, e que, embora alguns meninos correspondam a esse modelo de masculinidade almejado pela escola, a imensa maioria deles não se adequam a ele.

Já as pesquisas realizadas por Laura Susana Duque-Arrazola (1997), Montserrat Moreno (1999) e por Carmen Duarte Silva (1999) apontam a diferença de socialização de meninos e meninas como um dos fatores que colaboram para o fracasso escolar sistemático

dos meninos. As concepções dessas autoras sugerem que as meninas são educadas para o exercício da obediência e da passividade, contrariamente à educação recebida por meninos; sendo assim, essa socialização diferenciada propicia com que os meninos sejam menos adaptáveis às rotinas e regras escolares, e ainda apresentem com maior frequência comportamento considerado inadequado na sala de aula. Os estudos dessas autoras sugerem, portanto, que as escolas reforçam essa dinâmica existente no ambiente doméstico, por não conseguir romper com tais parâmetros (BRITO, 2004).

Sob a mesma perspectiva, a pesquisa de mestrado realizada por Thais Juliana Palomino (2003), indica que a socialização mais voltada para a passividade e obediência, contribui para que as meninas sejam vistas pelos docentes como dóceis, disciplinadas, atentas e maduras; ou seja, que a socialização das meninas favorece para que elas apresentem um comportamento mais adequado ao “ofício de aluno”. Já os meninos, por receberem uma socialização incompatível com a passividade e com a disciplina, apresentam em sala de aula uma postura de maior indisciplina e de inquietude, demandando mais atenção da professora no processo de aprendizagem. Para a autora, essa diferença de comportamento em sala de aula, devido à socialização recebida, colabora para que o processo de escolarização ocorra com menos dificuldades para o alunado feminino.

No intuito de investigar se o fracasso escolar estaria associado ao sexo dos estudantes, Cíntia Aparecida Rodrigues e Tarso Bonilha Mazzotti (2013) realizaram um estudo em duas escolas, com todos os estudantes matriculados, em Mangaratiba, no Rio de Janeiro, e chegaram a resultados semelhantes aos de Palomino (2003), Duque-Arrazola (1997), Moreno (1999) e Silva (1999). Nesse trabalho, os pesquisadores analisaram os livros de ocorrência da escola, e ainda realizaram oitenta e três entrevistas, com diferentes profissionais escolares. Ao analisar os “cadernos de ocorrência” da escola, os autores perceberam um número bem inferior de registro de condutas escolares consideradas inadequadas de meninas; tal constatação sugere que as meninas se adaptam melhor ao ambiente escolar. Durante a entrevista, os estudiosos perguntaram aos participantes “Por que os meninos reprovam mais do que as meninas? ”, e as respostas apresentadas levaram os autores a depreender que existe nas escolas “uma hierarquia de valores em que o feminino é *melhor* do que o masculino”. (RODRIGUES, MAZZOTTI, 2013, p. 54).

Sendo assim, para um estudante ser considerado “bom aluno”, na concepção dos profissionais da escola, deve apresentar condutas essencialmente femininas. Além disso, para esses educadores, as meninas são aprovadas porque costumam ser boazinhas, mais calmas,

não responde os professores, faz todos os deveres escolares, e é obediente; já os meninos são mais rebeldes, agitados, mal-educados, e desrespeitam com mais frequência os professores. Os resultados encontrados na pesquisa de Rodrigues e Mazzotti (2013) os levaram a depreender que a representação social de gênero feminino existente na escola é a mesma da sociedade, e tem como núcleo a “obediência”. Dessa forma, os pesquisadores concluíram que a “representação social de gênero condiciona o fracasso escolar de estudantes que não apresentam as condutas desejáveis segundo o *ethos* feminino.” (RODRIGUES, MAZZOTTI, 2013, p. 55)

Estudos realizados por Adriano Senkevics e Marília Carvalho (2015) também comprovaram que a socialização familiar, recebida pelas crianças pertencentes às camadas mais populares urbanas, pode contribuir para que os estudantes do sexo masculino tenham um desempenho escolar inferior ao das meninas. De acordo com esses autores, as cobranças das famílias para que as meninas cumpram rotinas de afazeres domésticos e participar da organização domiciliar, as auxiliam a serem mais organizadas, disciplinadas e responsáveis que os meninos; além disso, esses atributos desenvolvidos pelas meninas, a partir da socialização familiar, vão ao encontro das muitas qualidades que a escola espera ou exige que os discentes tenham.

Os autores ainda acrescentam que essa socialização recebida pelas meninas prioriza mais as responsabilidades domésticas e menos o lazer, opostamente o observado para os meninos. Sendo assim, enquanto para as meninas a escola é vista como algo positivo, como um espaço de recreação e de encontro com colegas; para os meninos, a escola não é vista como um lugar agradável, tendo em vista que o momento que estão nesse espaço ficam impedidos de exercerem o seu lazer. Os autores ressaltam que essa visão da escola como um lugar prazeroso, o que é mais frequentemente observado no alunado feminino, se constitui com um dos primeiros passos para a construção de uma trajetória escolar bem-sucedida. Os autores concluem, portanto, que existe “um conjunto de práticas a partir das quais masculinidades e feminilidades são construídas, fornecendo referenciais distintos para se aproximar ou se distanciar do processo de escolarização”. (SENKEVICS, CARVALHO, 2015, p.966).

Em sua pesquisa de doutorado, Cíntia Toledo (2022), também buscou compreender os motivos que contribuem para que os estudantes do sexo masculino tenham uma trajetória escolar mais acidentada. Sua pesquisa foi realizada em turmas para estudantes pertencentes ao nono ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública periférica de São Paulo. A

pesquisadora concluiu que não há apenas uma explicação para o fracasso escolar mais acentuado entre meninos, tendo em vista que esse fenômeno é complexo, e sua compreensão envolve uma infinidade de fatores e de processos sociais não escolares.

Toledo (2022) enfatiza que a formação de gênero entre meninos é um processo complexo, e que para melhor compreender essa evolução, é necessário que se compreenda que “gênero não se refere apenas aos indivíduos ou às relações de poder entre homens e mulheres, envolve também dimensões simbólicas e estruturais de como noções de feminilidade e masculinidade organizam práticas sociais e instituições”. (TOLEDO, 2022, p.12). A autora ainda ressalta a relevância de se refletir sobre gênero e sua articulação com outras hierarquias sociais, para que assim seja possível realizar análises sobre gênero mais efetivas.

A partir dessas concepções, Toledo (2022) buscou verificar se os estudantes do sexo masculino, participantes de sua pesquisa, valorizavam masculinidades contrárias ao envolvimento escolar. Com isso, a pesquisadora concluiu que o envolvimento escolar dos meninos tendia a ser desvalorizado por seus pares, o que não ocorria com a maioria das meninas. Ademais, a estudiosa percebeu que grande parte dos estudantes tendiam a valorizar tipos de masculinidades que tomavam o mundo do crime como uma referência positiva; diante disso, os meninos que projetavam a autoimagem de “bandido” eram mais valorizados que os considerados como “nerds”, contribuindo para que eles não tenham um melhor desempenho escolar. Sendo assim, Toledo apontou “que o contexto de expansão do mundo do crime nas periferias afeta o processo de escolarização de todos os meninos — ainda que apenas uma minoria deles efetivamente acabe se envolvendo com o crime local”. (Toledo, 2022, p. 181)

Partindo para outra perspectiva, Rosalina Carvalho da Silva (1994) e Janete Leony Vitorino (2010), buscaram compreender os motivos que contribuem para que os estudantes do sexo masculino sejam mais encaminhados para análises psicológicas, por questões de comportamento e desempenho escolar. O estudo de Rosalina Carvalho da Silva, foi realizado em uma unidade básica de saúde pública, em 1994, na cidade de Ribeirão Preto, São Paulo, e contou com a participação de 131 indivíduos, de ambos os sexos, na faixa etária de 1 a 17 anos. Nesse estudo, Silva detectou que a grande maioria dos encaminhados tinham entre 7 e 12 anos, 72% era do sexo masculino e que 71,4% das causas de solicitação de atendimento era devido ao baixo desempenho escolar. Ao analisar os casos estudados, a pesquisadora questionou o fato de que os problemas de aprendizagem relatados pelas famílias e pelas

escolas se manifestem apenas no ambiente escolar, tendo em vista que a grande maioria dos sujeitos não apresentavam distúrbios psicomotores que pudessem justificar os relatados problemas de aprendizagem.

Ainda no intuito de compreender seu objeto de pesquisa, Rosalina Silva (1994) cita um trabalho similar ao dela, realizado por Marília Ancona Lopez (1983), que, ao analisar 2.826 casos de serviços psicológicos de clínicas-escola de São Paulo, igualmente, detectou que a grande maioria era do sexo masculino, e com problemas relacionados ao desempenho escolar. Na concepção de Lopez (1983), esse resultado indica que a capacidade produtiva da criança tem ocorrido apenas a partir do êxito escolar. Já para Rosalina Silva (1994), grande parte dos estudantes que têm sido encaminhados ao serviço psicológico, principalmente os meninos, ocorre devido a uma espécie de “psicologização do fracasso escolar”, ou seja, para a autora a escola tende “a atribuir a problemas intrapsíquicos e/ou orgânicos da criança e do adolescente as dificuldades para alcançar um desempenho escolar esperado” (SILVA, 1994, p.39). Baseando-se em Maria Aparecida Moysés (1990), Silva conclui que a questão do fracasso escolar requer compreender que não será por meio de estudo de um possível distúrbio de aprendizagem que se entenderá os complexos processos envolvidos no sistema de ensino-aprendizagem, muito menos por meio da rotulação dos estudantes; para a autora, nesse desafio, cabe à escola resgatar seu campo de conhecimento, tanto no nível teórico, quanto na atuação em sala de aula.

Já Janete Leony Vitorino (2010) buscou compreender os motivos que contribuem para que os meninos sejam mais acometidos por distúrbio de aprendizagem do que as meninas; para isso, a pesquisadora realizou um levantamento bibliográfico. Baseando-se em Morais (1992), Vitorino pontua que as meninas possuem amadurecimento cognitivo e físico mais veloz do que os meninos, o que justifica a diferença perceptível do desenvolvimento da aprendizagem da leitura, escrita e da linguagem das meninas na primeira série, quando ambos ingressam com seis anos nessa etapa de ensino; o que contribui para que as meninas iniciem a vida acadêmica com uma certa vantagem. Embora esse fator seja relevante, a autora ressalta que não é suficiente para explicar os motivos que contribuem para que os distúrbios de aprendizagem atinjam de maneira contundente os meninos, e que, na realidade, não existem dados conclusivos que comprovem o principal causador desse fenômeno. No entanto, a autora acrescenta que uma proposta educacional que considere a igualdade de potencialidades entre meninos e meninas, assim como as diferenças existentes entre os gêneros, poderá permitir

melhoras nos níveis de aprendizagem dos estudantes e, sobretudo, no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem.

Marília Pinto de Carvalho realizou várias pesquisas que visaram compreender os motivos que levam os estudantes negros e sexo masculino de baixa renda serem os mais acometidos pelo fracasso escolar. Em 2004, a autora publicou um trabalho realizado entre 2002 e 2003, com crianças e professores de turmas de 1ª a 4ª séries, de uma escola pública da cidade de São Paulo. Essa pesquisa indicou que os meninos apresentam mais dificuldades com disciplina e com o “compromisso com a escola” do que as meninas, o que levou a pesquisadora a concluir que a indisciplina desses estudantes se revela como o fator principal para explicar os problemas escolares dos meninos, e não as questões propriamente relacionadas à aprendizagem. De acordo com Carvalho (2004), essa situação foi detectada também por pesquisadores estrangeiros, como Lingard e Douglas (1999), Jackson (1998) e Hey (1998). Diante do resultado apresentado na pesquisa, a autora salientou que, para compreender as trajetórias escolares dos alunos do sexo masculino, é necessário considerar os aspectos relacionados à aprendizagem e comportamento “em suas complexas inter-relações, de maneira que se questione o quanto a escola, coletivamente, e cada professora particularmente têm clareza dos objetivos e critérios de avaliação adotados” (CARVALHO, 2004, p. 36).

Carvalho (2004) ainda pontua que é necessário revelar os critérios de feminilidade e masculinidade utilizados nas avaliações, no que se refere aos comportamentos considerados adequados pelos docentes. Cumpre sublinhar que, a autora compreende as dificuldades de se realizar tal movimento, tendo em vista que, para isso, necessitaria que a escola realizasse um esforço na perspectiva de entender de que modo suas práticas provocam uma “rede de relações de gênero da qual geralmente temos pouca percepção” (CARVALHO, 2004, p.36).

Ademais, na concepção da autora, para que a escola possa construir trajetórias de sucesso para uma maior quantidade de meninos, demonstra-se relevante que haja uma discussão mais aprofundada no que se refere às questões relacionadas às masculinidades, assim como sobre as relações de gênero, para que seja possível obter uma maior compreensão das teorias da masculinidade. A autora ressalta que as teorias de masculinidades refutam o determinismo biológico, e consideram que homens e mulheres são, na realidade, produtos das relações culturais, sociais e históricas, o que permitiria à escola compreender que exerce um papel importante na formação de masculinidades, tanto no que se refere aos conteúdos aprendidos, como pelas práticas, linguagens e comportamentos.

A partir de Christine Skelton (2001), Carvalho salienta que, para combater os problemas de indisciplina e desempenho dos estudantes do sexo masculino, é fundamental que escola identifique as formas de masculinidades que ocorrem em seu entorno, e, sobretudo, identifique o padrão de masculinidade valorizado e construído pela escola. Para finalizar, a autora acrescenta a necessidade de se questionar as relações e as práticas escolares, assim como a cultura escolar vigente, como meio importante na construção das identidades dos estudantes, tanto para a reprodução de estereótipos e discriminações de gênero, quanto para a construção de relações mais igualitárias.

Já em 2009, em “Avaliação escolar, gênero e raça”, Carvalho apresentou um resumo de suas pesquisas realizadas desde 1999 com a temática do fracasso escolar. Nesse estudo, a pesquisadora utilizou como foco as avaliações realizadas pelas professoras, e tinha como objetivo compreender se as docentes avaliavam os estudantes com base na aprendizagem ou no comportamento. O estudo revelou que as professoras não possuíam um critério definido para avaliação da aprendizagem dos estudantes, e que apresentavam diferenças de postura diante de meninos e de meninas, e que os parâmetros de avaliação dos estudantes eram influenciados pelas representações e expectativas quanto aos dois gêneros. Para a autora, as expectativas das professoras estavam fundamentadas em perfis de feminilidade e masculinidade predominantes em setores médios intelectualizados da sociedade, e que a imagem que essas professoras tinham de um “bom aluno” estava associada às meninas brancas e orientais. A autora concluiu que os fundamentos para as professoras indicarem os estudantes que possuíam dificuldades escolares estavam baseados no comportamento apresentado por eles em sala de aula, e não pelas reais dificuldades de aprendizagem apresentadas. Sendo assim, Carvalho salienta que grande parte dos meninos apontados como aqueles que têm dificuldades escolares, e que necessitam de reforço escolar, ocorre pelo fato de não apresentarem um padrão de masculinidade identificado pelas docentes como compatível com o sucesso acadêmico.

Sob outra perspectiva, também no intuito de explicar os motivos que colaboram para que os meninos apresentem uma trajetória escolar com mais percalços, Carmen Silva e colaboradores (1999) e William Pollack (1999) defendem a ideia de que os meninos são, na realidade, vítimas de uma escola feminina. Para esses autores, o fato dos estudantes do sexo masculino serem educados quase totalmente por mulheres, impossibilita que as instituições de ensino trabalhem com as especificidades e carências dos meninos, o que reflete no rendimento escolar insatisfatório desses sujeitos. Para solucionar tal questão, Pollack (1999) sugere a

criação de escolas separadas para meninos e meninas, ou a contratação de mais professores do sexo masculino, para que haja uma masculinização do espaço escolar (BRITO, 2004, 2009). Mesma concepção defendida por Thomas Dee (2008), que concluiu, através dos seus estudos, que os meninos aprendem mais com professores homens. Para esse estudioso, o gênero, além de melhorar a aprendizagem dos estudantes, determina as atitudes dos estudantes, tendo em vista que ao terem aulas com docentes do sexo feminino, aumenta a probabilidade dos meninos serem considerados indisciplinados. (RODRIGUES, MAZZOTTI, 2013)

As concepções apresentadas nessa seção nos levam concluir que, como aponta Carvalho (2004), uma das medidas possíveis no combate do fracasso escolar mais evidente entre estudantes do sexo masculino, é compreender que a cultura escolar é uma importante ferramenta na construção das identidades de gênero, tanto para meninos quanto para meninas, e que colabora na produção de estereótipos e de discriminação de gênero. Sendo assim, é necessário que se discuta mais sobre esse tema, para que tal ato favoreça a construção de relações mais igualitárias.

### **6.3. AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO CAMPUS DE PESQUISA E A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES**

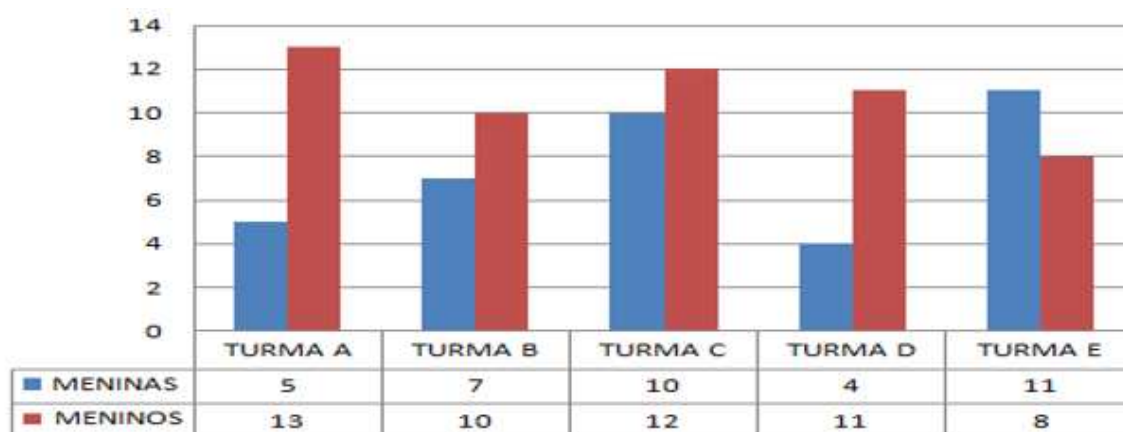
Nesta seção, apresentaremos alguns trechos da entrevista realizada com os estudantes selecionados em nossa pesquisa, assim como alguns outros dados que consideramos relevantes, apurados por meio da observação participante e da análise de dados. Nosso objetivo é compreender a percepção dos estudantes com relação às relações de gênero no contexto escolar que estão inseridos, além de detectar indícios de como as relações de gênero ocorrido no *locus* da pesquisa e tem influenciado no desempenho escolar dos estudantes do sexo masculino.

Os dados coletados durante nossa pesquisa corroboram os dados e estatísticas nacionais de que as mulheres vêm apresentando uma trajetória escolar menos acidentada quando comparada aos indivíduos do sexo masculino. Ao analisarmos a taxa média de abandono no Ensino Médio da Regional Venda Nova, de 2013 a 2015 (gráfico 8), verificamos que em todos os territórios de gestão compartilhada (VN1, VN2, VN3 e VN4), região onde a EM Nelson Mandela está localizada, os meninos apresentaram taxa média superior de abandono superior às taxas das meninas.

Do mesmo modo, os dados coletados na EM Nelson Mandela apontam que os estudantes do sexo masculino do sexto ano têm apresentado um histórico de maior incidência de percalços em sua trajetória escolar. Os dados referentes às reprovações na escola pesquisada serão apresentados mais à frente, na seção que aborda sobre os desafios do sexto ano. É importante salientar que no ano em que a pesquisa ocorreu, 2022, não houve retenções nas turmas de sexto ano. Nesse ano, o país ainda estava sofrendo as consequências da pandemia de Covid-19, as vacinações ainda estavam se intensificando, e ainda estavam ocorrendo muitos casos de síndrome gripal, o que gerou muitos casos de infrequência de estudantes, afetando, inclusive, a aprendizagem deles. Diante dessa situação, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) orientou as escolas a analisarem os casos de infrequência, realizar processos de recomposição de estudos, e evitar as reprovações, para que as trajetórias escolares dos estudantes não fossem ainda mais prejudicadas.

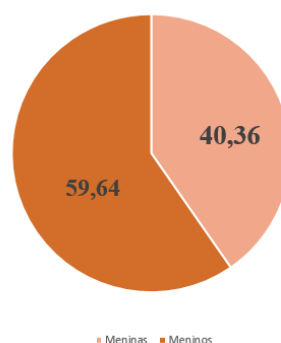
Como não foi possível analisar a diferença de índice de retenção entre meninos e meninas no ano em que a pesquisa ocorreu, avaliamos a diferença de pontuação obtida ao final entre esses grupos, mais precisamente, dos estudantes que obtiveram nota inferior à média exigida em cada semestre. Os resultados revelaram que, entre os estudantes que apresentaram nota inferior à média, os meninos estavam em maior número, como podemos verificar nos gráficos abaixo (gráfico 11 e gráfico 12):

**Gráfico 19:** Alunos do 6º ano da EM Nelson Mandela com pontuação abaixo da média — 2022



Fonte: Sistema de Gestão Escolar

**Gráfico 20:** Percentual de estudantes da EM Nelson Mandela com notas abaixo da média — 2022



**Fonte:** Sistema de Gestão Escolar

Como podemos observar nos dados dos gráficos acima, em 2022, apenas uma das turmas, Turma E, apresentou uma quantidade maior de meninas do que de meninos com pontuação inferior à média. No total, dos 91 alunos que estiveram nessa situação, mais de 59% pertencem ao sexo masculino, resultado que comprova que os discentes do sexo masculino, pertencentes ao sexto ano da EM Nelson Mandela apresentaram desempenho escolar inferior ao das meninas.

Além disso, em conversas realizadas com os professores que lecionam para as turmas de 6º ano, ao pedir para falar sobre quais estudantes que mais se destacavam em sala de aula, todos eles apontaram mais nomes de meninas, pouquíssimos meninos foram citados. Inclusive, em um dia de observação participante, em sala de aula, a pesquisadora presenciou os professores premiando os alunos destaque do trimestre, por turma. Além da imensa maioria desses discentes serem do sexo feminino, em duas das cinco turmas, foi indicado apenas meninas; a maioria, meninas brancas.

Ao perguntar aos docentes sobre os critérios dessa seleção, a pesquisadora foi informada de que a escolha ocorreu após conversa com os demais professores durante o conselho de classe, e os critérios utilizados foram da pontuação obtida nas atividades avaliativas e também do comportamento em sala de aula. Cumpre sublinhar que os professores combinaram entre si dar a mesma nota de comportamento em todas as disciplinas para os estudantes, e essa nota, também, foi combinada entre eles durante o conselho de classe.

A pesquisadora pôde constatar, durante a observação participante, que as meninas indicadas como destaque, de fato, apresentavam bom comportamento em sala, e, tendo em vista que o foco da pesquisa era os meninos, de preferência os que não se enquadravam nos

critérios de “bons alunos”, não recolhemos dados sobre elas. No entanto, duas dessas estudantes puderam ser analisadas por mais tempo pela pesquisadora, que chamaremos aqui de Iza e Luísa.

Iza é uma menina negra, que senta em uma carteira localizada na fileira do meio da sala. É uma menina tímida, quase nunca conversa com outros alunos durante a aula, e, quando isso ocorria, geralmente, a iniciativa partia de outro estudante. Em muitos momentos, foi possível presenciar a adolescente ajudando alguns colegas, que se sentavam mais próximos a ela, a realizar atividades escolares. Em nenhum momento da observação participante foi possível constatar a estudante realizando perguntas para os professores, seja durante as explicações, ou em outro momento.

Já Luísa é uma menina branca, que senta na primeira cadeira, em frente aos professores. Assim como Iza, demonstra muita timidez. Mesmo após o fim da obrigatoriedade do uso da máscara em sala de aula devido a pandemia de Covid-19, o que ocorreu no final de 2021, a aluna permaneceu utilizando a proteção, até o final do ano de 2022. A sala de Luísa era considerada a mais indisciplinada dos sextos anos. Seus colegas de turma conversavam muito, mas ela não; em raros momentos foi possível observar a estudante conversando com outros estudantes, mesmo nos momentos em que não havia professor em sala de aula. Os raros momentos em que ela foi vista conversando com algum colega, estava os ajudando a fazer alguma atividade. Em nenhum momento, também, ela foi vista fazendo perguntas ou pedindo ajuda aos professores.

Não colhemos informações a respeito de Iza e nem de Luísa, no entanto, o comportamento delas em sala de aula, aparenta que ambas apresentam ser mais passivas, obedientes, dóceis e disciplinadas; ou seja, como aponta Palomino (2003), apresentam um comportamento mais adequado ao “ofício de aluno”, o que também converge as convicções de Duque-Arazola (1997), Moreno (1999), Silva (1999), que sugerem que a socialização das meninas, voltadas para a obediência e passividade, favorece o sucesso escolar.

Em conversa com uma das professoras de Língua Portuguesa das turmas de sexto ano, que chamaremos de Tereza, ao ser perguntada se considerava que as meninas apresentam um desempenho superior comparado aos meninos, ela nos apresentou a seguinte resposta:

As meninas só possuem comportamento melhor que os meninos... Os meninos são menos comportados, mas apresentam melhor rendimento. Já as meninas negras, de fato, têm rendimento inferior. (Tereza, professora de Língua Portuguesa, 2022)

A fala de Tereza revela diversos pontos a serem discutidos, no entanto, vamos nos ater ao foco da pesquisa e dessa seção. Ao apontar que os meninos, apesar de apresentarem um pior comportamento, apresenta um melhor desempenho, sua fala converge com as concepções de Silva e colaboradores (1999), discutida por Brito (2009) ao afirmar que:

As escolas estariam atuando como agências reprodutoras de uma socialização que destinava às meninas o universo da passividade e da obediência irrestritas, ao passo que os garotos tendiam a ser vistos como naturalmente mais assertivos, mais inteligentes, mesmo que seu comportamento fosse considerado problemático. (BRITO, 2009, p.34-35)

Brito (2009) ainda acrescenta que, embora alguns docentes considerem que os meninos sejam naturalmente mais inteligentes que as meninas, o comportamento apresentado por eles não coincide com o comportamento apropriado ao sucesso escolar.

O depoimento de Tereza, juntamente com as indicações feitas pelos professores de alunos destaque, corrobora as concepções de Carvalho (2009) de que o critério principal utilizado para avaliar os estudantes é baseado mais no comportamento do que no desempenho.

Já os alunos que selecionamos para a entrevista não apresentaram notas boas durante o ano, todos eles apresentaram notas abaixo da média e, além disso, os professores não consideravam que eles tinham bom comportamento em sala de aula, e, por consequência, não eram considerados “bons alunos”. Ademais, nenhum deles apresentam características semelhantes à “masculinidade da razão” (CONNELL, 1995, 1997). Das características que contribuem para o fracasso escolar entre meninos, de acordo com os estudiosos sobre o tema, as que são mais acentuadas no caso dos sujeitos da pesquisa é a indisciplina e inquietude, características apontadas por Palomino (2003) como as mais frequentemente apresentadas por meninos em sala de aula. Além disso, durante a observação participante, foi possível comprovar que em todas as turmas de sexto ano, os meninos são os que mais apresentam comportamentos indisciplinados e de inquietude. É importante ressaltar, no entanto, que entre os entrevistados, Douglas e Felipe são os que mais apresentam problemas de indisciplina. Os professores chamam a atenção desses estudantes diversas vezes durante as aulas; geralmente, por motivos relacionados à conversa, por desentendimento com os colegas e por levantar frequentemente do lugar.

Já Gabriel e Vinícius, são classificados pelos professores como “apáticos”. Os professores ressaltam que esses estudantes não costumam participar da aula e não costumam fazer perguntas. Os docentes consideram que Gabriel é mais apático do que Vinícius, tendo em vista que frequentemente é visto dormindo no horário de aula, não faz as atividades, e

parece viver “no mundo da lua”. No que se refere à essa característica, em pesquisas realizadas Carvalho (2001, 2009), que buscava compreender as concepções dos docentes de “bom / boa e mau/má aluno/a”, a pesquisadora detectou em seu estudo que, na escola investigada, as docentes utilizavam o termo “apatia” para indicar diferentes comportamentos, e essa diferença era construída a partir da associação com características de feminilidade e masculinidade. A autora ressalta que se o termo estiver se referindo às meninas, está relacionado ao excesso de submissão e obediência; já se estiver se referindo aos meninos, é associado a desleixo, descompromisso e desinteresse.

Na entrevista, Gabriel apontou que, de fato, não gosta de fazer perguntas aos professores, e que prefere ficar “no seu canto”, inclusive admitiu que cochilou diversas vezes durante as aulas. Já Vinícius, relatou que passou por algumas experiências com uma professora em sala de aula, que o ignorava frequentemente, que o fez desistir de fazer perguntas, pois tal comportamento o fazia sentir vergonha diante dos demais colegas, e ainda o deixava triste. Tendo em vista que essa relação com a professora a qual Vinícius se refere, que chamaremos em nossa pesquisa de Professora X, para garantir o anonimato dos participantes, envolve outras questões, falaremos mais sobre esse ocorrido mais a frente, em outra seção.

Maicon, outro dos nossos sujeitos de pesquisas, diferente dos demais entrevistados, como podemos constatar durante a observação participante, não apresentava problemas de indisciplina, nem inquietude em sala de aula. Além de não termos presenciado, nenhum dos docentes, que lecionavam para a turma do estudante, relatou que ele seja indisciplinado, ou tenha apresentado comportamento agressivo em sala de aula contra os colegas, nem contra os professores; sempre demonstrando ser obediente e respeitoso. No que se refere às atividades escolares, pudemos constatar que o estudante executava a maioria delas. Em um dos dias de observação participante, no entanto, a pesquisadora presenciou uma das professoras gritando com o estudante quando foi solicitar uma folha de atividades distribuídas em outra aula. Segundo Maicon, ele tinha faltado nesse dia, por isso não tinha recebido e nem realizado a atividade, contudo, a professora não o escutou e ainda o repreendeu de maneira veemente diante dos seus colegas durante a aula. O estudante demonstrou-se extremamente chateado com a situação, e, ao relatá-la, fez questão de mostrar para a pesquisadora seus cadernos, demonstrando que costuma fazer as atividades que os professores solicitam, e que não gosta de perder os “vistos” da professora. O jovem ressaltou que seu intuito era de que a professora, pelo menos, tivesse escutado sua explicação, o que não ocorreu.

As características de Maicon, que constatamos em sala de aula, e que, de acordo com os estudiosos, tendem a prejudicar o desempenho dos alunos, estavam mais concentradas em dificuldades de compreender alguns conteúdos, além da dificuldade com a escrita, mas que também não eram dificuldades extremas. O estudante, inclusive, relatou que durante a pandemia de Covid-19, ficou dois anos sem estudar, momento em que não realizou nenhuma atividade, e não teve contato nenhum com a escola; e ainda ressaltou que esse distanciamento da escola o prejudicou, e ainda tem o prejudicado muito, tendo em vista que, por isso, tem apresentado muitas dificuldades de compreender alguns conteúdos, sobretudo de Matemática. Ademais, Maicon manifestou dificuldades na escrita, pois durante a suspensão das aulas presenciais, não se recorda de ter momentos em que tenha escrito algo; sendo assim, tem apresentado, inclusive, dificuldades motoras, o que tem prejudicado, inclusive, sua caligrafia.

Embora, em alguns momentos, a pesquisadora tenha presenciado Maicon dormindo durante as aulas, seu comportamento não converge com as características de um estudante “apático”, haja vista que, na maioria das vezes, demonstrou ser participativo durante as aulas costumava fazer perguntas e ainda gostava de responder as que eram feitas pelos docentes em sala de aula.

Acompanhar e analisar o comportamento de Maicon, levou a pesquisadora a questionar os motivos que, de fato, colaboram para que ele seja apontado pela maioria dos professores como um aluno “difícil”, enquadrando-o entre os que têm mais dificuldades escolares; principalmente, porque as dificuldades apresentadas por ele com relação à aprendizagem são semelhantes às dificuldades da grande maioria dos seus colegas de sala.

Partindo para a percepção dos estudantes, perguntamos a eles quais os critérios consideravam que um estudante precisava possuir para ser considerado um “bom aluno”, no intuito de depreender o ponto de vista desses sujeitos sobre essa classificação. As respostas que os jovens apresentaram para essa pergunta foram semelhantes. Na concepção de Maicon, o estudante, para ser considerado um bom aluno, tem que apresentar “boa conduta” em sala de aula:

Para mim, ser um bom aluno... não é aquele que sai perguntando, falando as palavras certas. Para mim ser um bom aluno é ter conduta, na hora de brincar, você pode brincar, na hora de conversar, também. Mas, como eu posso te dizer... na hora de estudar também focar, entendeu?!” (Maicon, 2023)

Para Douglas, tem que fazer as atividades propostas pelos professores com capricho: “O aluno tem que ter boa leitura, letra bonita, fazer as matérias, o” Para Casa”. (Douglas, 2023) Já para Felipe, para ser considerado um bom aluno, o estudante tem que apresentar bom

comportamento em sala de aula: “Para mim é respeitar as professoras, gostar delas... Quem gosta de tirar nota na média, ser um aluno comportado, e quietinho” (Felipe, 2023). E para Gabriel, além de apresentar bom comportamento, o estudante precisa realizar todas as atividades propostas: “Um bom aluno, para mim é ser uma pessoa gente boa, ser compreensivo com as coisas em sala, fazer tudo. É respeitar os professores e colegas. É isso para mim”. (Gabriel, 2023)

Semelhantemente à concepção de Gabriel, Vinícius considera que, além de realizar as atividades, o estudante precisa respeitar os professores: “Respeitar os professores, entregar os negócios tudo certinho”. (Vinícius, 2023)

As respostas que os entrevistados apresentaram nos levam a inferir que, na concepção deles, o principal critério para ser considerado um “bom aluno” está relacionado ao comportamento em sala de aula.

Carvalho (2001) buscou compreender e discutir os critérios de avaliação escolar utilizado por duas docentes de uma escola de São Paulo, utilizando para isso, inclusive, entrevistas com estudantes da quarta série do Ensino Fundamental. Assim como ocorreu em nossa pesquisa, as entrevistas feitas por Carvalho com os estudantes também revelaram que, na concepção deles, o que caracteriza um “bom aluno” é o comportamento apresentado em sala de aula. No que se refere à essa conclusão, a autora ressalta que “os alunos tinham alguma razão ao enfatizarem a necessidade de ser percebido como aluno de bom comportamento para ser bem avaliado, como tem sido insistentemente apontado na literatura”. (CARVALHO, 2001, p.572).

Após os estudantes compartilharem suas concepções de “bom aluno”, pedimos a eles para nomearem os melhores alunos e alunas de suas salas. Maicon e Douglas apresentaram apenas nomes de meninas, já os outros alunos citaram alguns meninos, mas as meninas foram mais citadas por todos os participantes. Dando prosseguimento ao assunto, perguntamos a eles quais os motivos que os levaram a considerar esses estudantes como sendo os “melhores” da sala.

Felipe mencionou que as estudantes citadas são consideradas as melhores da sala devido às notas obtidas por elas: “Porque elas tiravam notas bem altas.” (Felipe, 2023) Vinícius também acredita que o destaque dos estudantes é proveniente das suas notas: “Porque a M. tirou 30 em Inglês nos dois trimestres. O E. foi representante por isso”. (Vinícius, 2023) E para Douglas, além da questão das notas, as estudantes se destacam por

serem muito inteligentes: “Nas provas valendo 10, ela tirava 10. Ela era a maior inteligente. Toda vez, ela fazia ‘Para Casa’, ela ganhava visto”. (Douglas, 2023)

Na concepção de Gabriel, os estudantes se destacam pelo fato de realizarem todas as atividades propostas: “Porque eles faziam tudo na sala e ficavam quietos. Essas coisas assim...” (Gabriel, 2023). Já para Maicon, os professores não dão oportunidade para outros estudantes demonstrar seus conhecimentos em sala de aula, o que favorece para que as mesmas estudantes sempre sobressaíam: “Ah, porque tipo assim, sempre os professores iam nelas, elas sempre davam as respostas certinhas. E eles não davam chance para outras pessoas também responderem, então elas continuavam sendo as melhores”. (Maicon, 2023)

Como podemos constatar, a maioria dos discentes entrevistados justificaram o fato dos estudantes citados como melhores com base no desempenho escolar, o que diverge da concepção que eles apresentaram de “bom aluno” baseada no comportamento. A divergência de classificação dos estudantes nos remete às pesquisas de Carvalho (2001, 2009) que visavam compreender os critérios utilizados por professoras ao avaliar os estudantes, tendo em vista que, assim como as respostas dos entrevistados, os critérios de avaliação das docentes divergiam, o que, na concepção da pesquisadora, demonstrava que as profissionais não possuíam critérios bem definidos ao avaliar os estudantes.

Podemos verificar que a resposta de Maicon foi além da resposta dos seus colegas. O relato do adolescente indicou um descontentamento e uma certa crítica aos professores. Sua fala aponta que, na sua percepção, os professores não dão oportunidade aos outros estudantes de demonstrarem suas potencialidades. Além disso, seu depoimento sugere que ele considera que existam outros estudantes que podem ser considerados “bons alunos” na sala, mas, por esses professores ignorá-los, apenas os alunos de sempre se destacam. A afirmação de Maicon nos leva a refletir se, de certo modo, ele também não está se referindo a si próprio, tendo em vista que demonstrou ser ignorado frequentemente pela Professora X, ao tentar ser mais participativo durante as aulas.

A afirmação de Maicon nos levou a questionar se, em sala de aula, os estudantes considerados como “bons alunos” eram tratados de forma distinta dos demais e se, em caso positivo, os outros alunos percebiam isso. Em busca de uma resposta para nossa dúvida, perguntamos aos estudantes se eles consideravam que os professores tratavam os alunos que tiravam notas melhores de forma diferenciada da forma como tratavam os outros estudantes. Diante dessa pergunta, todos os entrevistados, exceto Douglas, apontaram que sim, que os

professores tratam os alunos que se destacam de forma diferenciada. No intuito de compreender melhor a afirmação desses jovens, pedimos a eles que nos explicassem por que, na opinião deles, os professores tratavam esses estudantes de forma diferente dos demais.

Para Felipe, essa diferença de tratamento ocorre pelo fato dos professores não se importarem com os estudantes que não apresentam um bom desempenho: “Eu acho que eles nem ligavam para os que tiravam nota ruim”. (Felipe, 2023) Por outro lado, Gabriel demonstrou considerar inadequado o fato de alguns professores tratarem os alunos que se destacam diferente do modo como tratam os demais:

É porque eles respeitam, eles fazem tudo o que o professor pede. Mas não, eles têm que tratar todos assim, mas no pensamento deles, eles têm que tratar somente bem que faz, somente aqueles melhores, mas ninguém é melhor do que ninguém. (Gabriel, 2022)

Laconicamente, Vinícius também ressaltou que, para ele, os professores dão mais atenção aos estudantes que tiram notas melhores: “Eles dão mais atenção...” (Vinícius, 2023) Já Maicon apontou que, na sua percepção, os professores tratam melhor os estudantes que apresentam melhores notas, e também os alunos brancos: “Tipo assim, se fosse eu ou você, eles iam tipo, ajudar, mas, tipo assim, daquele jeito, tipo, se vira aí. Mas com as pessoas da pele clara, eles iam tratar melhor, ia falar, tipo assim, o que você tem que fazer, entendeu? Ia dar mais atenção”. (Maicon, 2023)

Mais uma vez encontramos pontos em comum nas falas dos estudantes; de formas distintas, todos apontaram perceber que os docentes dão mais atenção para os estudantes que apresentam melhor desempenho.

O depoimento de Gabriel chamou nossa atenção, principalmente pelo fato desse estudante ser considerado pelos professores como extremamente disperso, como se vivesse “no mundo da lua”, e não tivesse percepção do que ocorre em seu entorno. A resposta apresentada por ele demonstra que, embora pareça disperso em todos os momentos, ele possui percepção do que ocorre, e que se sente insatisfeito com alguns acontecimentos que vivencia em sala de aula.

Já Maicon, além apontar essa diferença de atenção dispensada aos estudantes que obtêm pontuações mais elevadas, novamente faz outra denúncia, que, aparentemente, também está relacionada ao que ele vivencia: o comportamento racista de alguns professores. O relato do jovem aponta que os critérios para receber mais atenção dos professores em sala de aula não é apenas o da nota, a cor do estudante também interfere nesse comportamento.

Como observado, as respostas dos estudantes apontaram uma diferença de tratativa em sala de aula, sendo assim, no intuito de captarmos se essa diferença está relacionada também às relações de gênero, a partir da percepção dos entrevistados, perguntamos a eles se percebem que os docentes tratam as meninas de forma diferenciada da forma pelo qual tratam os meninos. Todos os jovens relataram que, para eles, as meninas são tratadas da mesma forma que os meninos, exceto Felipe:

- Você acha que os professores tratam as meninas de forma diferente da forma como trata os meninos?
- Eu acho que as meninas tratam melhor.
- Então você acha que as meninas tratam os professores de uma forma melhor, é isso?
- Eu acho que as mulheres tratam as mulheres melhor.
- Então quer dizer que, para você, as meninas tratam as professoras melhor?
- As professoras tratam as alunas melhor.
- E os professores homens? Você acha que eles tratam os meninos melhor?
- É a mesma coisa. (Felipe, 2023)

A resposta de Felipe aponta uma diferença na relação de gênero na relação professor / aluno. Do mesmo modo, Gabriel, ao invertermos a pergunta e questionarmos se as alunas tratam os professores de forma diferente, também indicou uma disparidade nesse aspecto:

- Você acha que as meninas tratam os professores diferente que os meninos os tratam?
- Não, mas os meninos tratam os professores [do sexo masculino] com mais respeito. (Gabriel, 2023)

Como podemos perceber, as falas dos estudantes sugerem que o sexo do estudante interfere nas relações entre professor e aluno, sugerindo que há uma identificação no que se refere às questões de gênero. Além disso, os depoimentos vão ao encontro das concepções de Pollack (1999) e Thomas Dee (2008), que defendem que o gênero do docente influencia no desempenho e ainda determina as atitudes dos estudantes. Face a essa realidade, Pollack (1999) sugere a criação de escolas para meninos e meninas, ou a masculinização das instituições de ensino, por meio da contratação de mais professores do sexo masculino. O autor ainda acrescenta que, por meio das escolas separadas pelo sexo dos estudantes, as instituições estariam preparadas para lidar com as especificidades e carências dos meninos, o que as escolas mistas não proporcionam, influenciando no fracasso escolar mais contundente entre meninos (RODRIGUES, MAZZOTTI, 2013; BRITO, 2004).

Pollack (1999) ainda ressalta que, ao criar escolas específicas para o alunado masculino, possibilitaria aos meninos encontrar um local onde poderiam exercer outras

características que estão mais associadas ao público feminino, como, por exemplo a afetividade, sem correr o risco de serem considerados afeminados (BRITO, 2004).

No que se refere à questão do exercício da afetividade do público masculino, Maicon, ao responder se as meninas tratam os professores e professoras de forma diferente da forma como os meninos os tratam, apresentou a seguinte fala: “Ah, tipo assim, tem umas que tem mais afeto com o professor, e tem umas que não”. (Maicon, 2023)

Tal afirmação sugere que as meninas são mais afetuosas que os meninos em sala de aula. Marcos Ribeiro (2008), ao dissertar sobre esse assunto, salienta que, na cultura do nosso país, o “ser homem”, é o mesmo que ser agressivo, competitivo, mais durão e menos afetivo, ao mesmo tempo, a sociedade também oprime esses sujeitos do sexo masculino, quando não demonstram suas fragilidades, fraquezas e afeto. (VITORINO, 2010)

Retomando a questão das relações de gênero na interação professor e aluno e a masculinização do espaço escolar, cumpre sublinhar que na EM Nelson Mandela, em 2022, havia apenas dois professores do sexo masculino que lecionavam para as turmas de sexto ano: das disciplinas de História e de Matemática. Diante disso, buscamos analisar, através das entrevistas com os estudantes, se existia algum indício que apontava uma maior identificação, e até mesmo predileção, dos estudantes do sexo masculino pelos professores do sexo masculino. Com esse objetivo, pedimos aos entrevistados que nomeassem os docentes e as disciplinas, tanto as que não gostavam, quanto as preferidas.

Diante da pergunta, Maicon nomeou a disciplina de Geografia e a docente dessa disciplina como sendo suas preferidas; e a disciplina ministrada pela Professora X como a que menos gosta:

— Qual que é a sua matéria preferida do sexto ano?

— A de Geografia.

— A professora também era sua preferida?

— Sim

— Por que você gostava mais de Geografia e da professora?

—Tipo assim, ela pegava muito no meu pé mas uma vez ela chegou em mim e falou comigo, aí ela falou comigo e me explicou. Ela falou comigo e o Martin [professor História] também. E aí eu acabei me apegando a eles.

—E qual era a disciplina e o professor que você menos gostava?

—Português, a Professora X.

—Por quê?

—Ah... tipo assim, todo mundo perguntava, que tinha pele mais clara que eu, aí ela sempre tratava normal... Aí quando era minha vez de falar, ela falava que eu não estava prestando atenção, quando eu só queria tirar uma dúvida. (Maicon, 2023)

Douglas apontou a professora e a disciplina de Educação Física como suas preferidas, e a disciplina de Matemática, e o professor que leciona essa disciplina como os que menos gosta:

—Qual era seu professor e a sua matéria preferida no sexto ano?

—A D. de Educação Física.

—E por que você gosta de Educação Física?

—Porque eu gosto muito de ficar jogando futebol

—E qual é a matéria que você menos gosta?

— Matemática.

—E o professor que você menos gostava?

—O professor de Matemática.

—E por que você não gostava dele?

— Não sei, ele passava a matéria no quadro e não explicava a gente aí a gente ficava na dúvida aí quando a gente ia lá perguntar a ele ele falava que era só ler para conseguir fazer e não explicava muito bem não

—Aí você ficava com a dúvida?

—É, aí eu ia fazendo lá o que eu entendia...

—Tem alguma outra professora ou professor que você gostava além da professora de Educação física?

— Sim, a professora de Ciências

— E por que você gostava dela?

— Ela fica falando esses negócio de ser humano, esses trem... (Douglas, 2023)

Já Vinícius indicou a Matemática como sua disciplina favorita, embora não goste muito do professor que lecionava essa disciplina para a turma. Assim como Maicon, o estudante apontou a Professora X e a disciplina ministrada por ela como a matéria que ele menos gosta, também, principalmente, devido a forma como a docente o tratava:

— Qual era o seu professor e a sua matéria preferida no sexto ano?

— Matemática, professor era o T.

—E por que você gosta mais de Matemática?

—Porque a coisa que eu mais sei fazer

—E por que você gosta do T.?

— Gostar, gostar eu não gosto, mas é a matéria que eu mais gosto.

—E ele te explicava direitinho e tirava suas dúvidas?

—Não ele era muito fechado, ele não era de falar muito não

— Mas aí você tirava suas dúvidas com a professora particular?

— Sim

- Mesmo gostando, você tinha muitas dificuldades em Matemática?
- Sempre fui bom em Matemática.
- Qual era o professor e a disciplina que você menos gostava?
- Português
- Por quê?
- Porque eu não gostava dela.
- Mas você não gostava nem de Português e nem da professora?
- E nem da professora. Nenhum dos dois.
- E por que você não gostava dela?
- Porque no final do ano, teve um caso... Ela me negou um ponto, tirou os pontos que eu tinha conseguido nos outros trimestres. Aí eu tive que fazer o trabalho e a prova para recuperar.
- Mas por quê?
- Não sei.
- E aí você ficou de recuperação?
- Sim.
- E ela era atenciosa com você? Te dava atenção?
- Não.
- E quando você precisava dela?
- Ela não me nem me enxergava. (Vinícius, 2023)

Gabriel também indicou a professora e a disciplina de Educação Física como suas favoritas. E, assim como Maicon e Vinícius, também indicou a Professora X, e a disciplina que ela leciona, como a que ele menos gosta:

- Me fala qual é o professor e a matéria que você gostava?
- A D. de Educação Física.
- Por que você gostava mais? Por causa do futebol?
- Então, não. Porque ela ensinava direitinho, e aí eu gostava de ficar nas aulas dela.
- Sem ser Educação Física, qual que era o outro professor que você mais gostava?
- O de Matemática, o T.
- Você tem facilidade para aprender Matemática?
- É porque eu gosto de aprender muitas coisas.
- E por que você gosta de Matemática? E por que você gostava mais desse Professor?
- Porque ele não xinga toda hora, porque tinha, tipo, o professor que xingava toda hora... Tipo, quando eu errava uma palavrinha, xingava.
- E qual era o professor que mais te xingava?
- A Professora X.
- Por que você acha que ela xingava muito você?
- Porque ela era de Português, aí eu errava uma palavrinha e ela já... (Gabriel, 2023)

Felipe indicou que não tem preferência por nenhum professor, mas gostava mais das aulas de Ciências e de Educação Física. O estudante também nomeou a Professora X como a docente que ele menos gostava, juntamente com o professor de Matemática:

— Qual era o seu professor preferido no sexto ano?

— Nenhum. Eles eram muito chatos. A L. um pouquinho, eu gostava um pouquinho dela.

— Mas então qual que era a disciplina que você mais gostava de fazer?

— Ciência e Educação Física, que era com a D., ela dava Educação Física, ela dava futebol.

— E qual era o professor que você menos gostava?

— A professora de Português, a X. É dela eu não gostava não ponto era ela quem me ignorava. Eu também não gostava de Matemática

— E por que você não gostava de Matemática?

— Matemática eu não gostava porque ele não me ensinava tão bem quanto os outros. (Felipe, 2023)

As falas dos estudantes nos levam a inferir que, aparentemente, o sexo do professor não interfere na predileção de uma disciplina, nem do docente, e que vários outros fatores estão envolvidos nessa escolha. Os fatores que pudemos constatar estão relacionados ao gosto por esporte, à identificação com a disciplina e também com o tratamento e a atenção que o professor dispensa aos alunos durante as aulas.

Além disso, o relato dos entrevistados evidencia, novamente, o comportamento da Professora X. Como mencionado anteriormente, a docente em diversos momentos, apresenta comportamentos de cunho racista e preconceituoso. Voltaremos a falar a respeito dessas situações na seção seguinte.

Outro ponto que ficou salientado nas falas dos estudantes refere-se à Matemática. Como mencionado na seção anterior, os estudos de Alves, Soares e Xavier (2016) e Alves e Ferrão (2019), revelaram que os estudantes do sexo masculino apresentam desempenho superior às meninas em Matemática, e inferior em Língua Portuguesa, o que é comprovado pelos resultados da Prova Brasil, realizados de 2005 a 2017. Os relatos dos jovens apontam uma predileção por Matemática, em detrimento à Língua Portuguesa; e, embora a relação da professora de Língua Portuguesa interfira de algum modo nessa preferência, é evidente o gosto mais acentuado por Matemática. Essa predileção, possivelmente, é um dos fatores que interfere nos resultados da Prova Brasil.

A entrevista com os estudantes apontou outra questão relevante a ser discutida em nossa pesquisa, que é apontada por alguns estudiosos como algo que interfere no desempenho escolar dos meninos: a execução de afazeres domésticos. Como já mencionado, Adriano Senkevics e Marília Carvalho (2015) sugerem que as meninas, costumam ser mais cobradas a

realizarem as rotinas e afazeres domésticos, o que as auxiliam com o desempenho escolar, tendo em vista que essa ação propicia com que elas sejam mais organizadas, disciplinadas e responsáveis do que os meninos, características valorizadas pela escola. Sendo assim, perguntamos aos nossos entrevistados se contribuem nas rotinas domésticas cotidianamente.

As atividades domésticas que Vinícius, Felipe e Gabriel realizavam cotidianamente, eram reduzidas a arrumar o quarto, colocar o lixo para fora nos dias de coleta e recolher as fezes do cachorro de estimação. Douglas, como morava apenas com a mãe, que é cega, auxilia com mais funções domésticas, mas as principais são realizadas pela tia, responsável pelo aluno. Já Maicon realiza todas as atividades domésticas. O estudante possui apenas irmãos do sexo masculino e a mãe fica pouco tempo em casa, por trabalhar, inclusive, nos finais de semana. Além das funções domésticas, o aluno cuida do irmão mais novo.

Em nossa pesquisa, não nos aprofundamos na análise da relação entre a execução das atividades domésticas e o desempenho escolar, tendo em vista que esse não era nosso objetivo. No entanto, a observação participante nos permitiu perceber que, entre os estudantes entrevistados, Maicon é o que mais colabora com as funções domésticas, e é o que apresenta melhor comportamento e desempenho em sala de aula.

Para finalizar essa seção, ressaltamos que os estudantes aparentaram não possuir grande percepção das relações de gênero existentes no contexto escolar que estão inseridos e como elas interferem no desempenho escolar deles. Possivelmente, a imaturidade e o pouco conhecimento acerca desse assunto, dificultam essa percepção.

#### **6.4. ARTICULAÇÃO ENTRE GÊNERO RAÇA E FRACASSO ESCOLAR**

Como já mencionado anteriormente, pesquisas revelam que os estudantes negros do sexo masculino é o grupo mais atingido pelo fracasso escolar. Marília Pinto de Carvalho é uma das pesquisadoras que busca há décadas compreender esse fenômeno, assim como os fatores que colaboram para essa realidade. A pesquisadora salienta a impossibilidade de se investigar as diferenças no campo educacional entre estudantes sem considerar as desigualdades de classe e de cor. (CARVALHO, 2004b)

Inicialmente, vamos apresentar dados de algumas pesquisas que comprovam as desvantagens educacionais dos estudantes negros, sobretudo do sexo masculino, pois, como aponta Tamyris Proença Bonilha (2012), os dados revelam o quanto as desigualdades raciais são nítidas quando avaliadas sob a ótica da educação.

O estudo realizado por Maria Teresa Gonzaga Alves, José Francisco Soares e Flávia Pereira Xavier (2016), que visava descrever as desigualdades de aprendizado entre grupos de alunos definidos pelo sexo, cor e nível social, a partir de resultados da Prova Brasil, de 2005 a 2013, revelou que os meninos que se autodeclararam pretos apresentaram um desempenho inferior aos que se autodeclararam brancos ou pardos; e que a diferença de desempenho entre pardos e pretos é consideravelmente menor do que entre pretos e brancos. Através dos dados, os pesquisadores concluíram que o “aluno preto está em desvantagem equivalente a quase um ano de aprendizado, embora esteja cursando a mesma série que o aluno branco” (ALVES; SOARES; XAVIER; 2016, p.59).

José Francisco Soares e Victor Maia Senna Delgado (2016), que também analisaram dados provenientes dos resultados da Prova Brasil de 2005 a 2013, acrescentam que o tempo necessário para que os estudantes pretos atinjam o nível de desempenho ideal é duas vezes maior que o tempo necessário para o grupo de estudantes brancos. Os autores ressaltam que esse resultado demonstra a urgência em se aplicar medidas de intervenções educacionais para que esse grupo consiga uma melhoria no desempenho escolar.

Do mesmo modo, através dos dados da Prova Brasil de 2007 a 2015, os pesquisadores Maurício Ernica e Erica Castilho Rodrigues (2020), além de comprovarem que os meninos pretos compõem o grupo que possui pior desempenho escolar entre os estudantes, detectaram que as meninas pretas estão em segundo lugar com pior desempenho, seguido pelos meninos pardos. Os autores concluíram que, nos distritos mais desiguais, as disparidades raciais são mais elevadas, o que afeta tanto as meninas quanto os meninos pretos; já nos distritos mais equitativos, as meninas pretas possuem um desempenho melhor, mais próximo dos meninos pardos e brancos, enquanto que os meninos pretos, continuam em situação de desvantagem seja em qualquer cenário. Tais percepções levaram os pesquisadores a ressaltar que os “mecanismos geradores das desigualdades educacionais geram desvantagens muito maiores para as pessoas pretas do que para as pardas, mais intensamente ainda para os meninos pretos”. (ERNICA, RODRIGUES, 2020, p.11)

Ainda no que tange aos dados educacionais, a pesquisa realizada Armando Amorim Simões (2019), que analisou os indicadores da integralidade e universalidade do acesso escolar entre jovens brasileiros de grupos sociais distintos, no período de 2002 a 2017, através de dados da Pesquisa por Amostra de Domicílios/PNAD e PNAD Contínua, constatou que aos homens negros apresentam o menor acesso escolar, tanto entre os níveis sociais mais ricos, quanto nos mais pobres, e que as desigualdades escolares dos homens negros está

presente desde o as séries iniciais do Ensino Fundamental. O pesquisador ainda acrescenta que 10% dos homens negros de baixa renda, de 19 a 24 anos, não chegaram, sequer, até a quinta série. Na concepção do autor, os dados revelam que “o sistema educacional brasileiro apresenta uma ineficiência seletiva caracterizada pelo viés racial e de renda na formação de grupos em condições de atraso ou exclusão escolar” (SIMÕES, 2019, p.63).

Cumpra sublinhar que, como apontam Andréia Botelho de Rezende e Marília Pinto de Carvalho (2012), os meninos negros, além de apresentarem desempenho inferior aos outros grupos de estudantes, apresentam o maior índice de reprovação escolar e de evasão, e ainda são, desproporcionalmente, os que são mais suspensos e expulsos das instituições de ensino.

Carvalho (2004) considera que para se conhecer as formas cotidianas de produção de fracasso escolar mais acentuado entre estudantes negros do sexo masculino, é fundamental investigar as interações entre docentes e estudantes, assim como os critérios de avaliação, implícitos e explícitos, utilizados pelos docentes.

Em busca de compreender esse fenômeno, Carvalho (2004a; 2004b) realizou um estudo que indicou que o comportamento e desempenho dos estudantes influenciam na heteroidentificação racial dos alunos, ou seja, os docentes tendem a perceber como negras as crianças que possuem mais problemas de indisciplina e que apresentam fraco desempenho escolar. Além disso, a autora detectou que as docentes, frequentemente, demonstraram-se mais rigorosas com esses estudantes e ainda os avaliam com mais rigor. Tais percepções levaram a autora a inferir que outros fatores, além dos fenotípicos, influenciam na heteroidentificação racial dos estudantes pelos docentes; e que a renda familiar e desempenho escolar do aluno interferem nesse processo. Carvalho ainda acrescenta que, para grande parte dos professores, os problemas de disciplina e de aprendizagem são “considerados como parte integrante do *status* da criança, com uma forte articulação entre pertencimento à raça negra e dificuldades na escola”. (CARVALHO, 2004a, p. 274)

Ainda no que tange à questão da avaliação docente e cor do estudante, Cinthia Toledo (2022) constatou, em sua pesquisa de doutorado, que a hierarquia entre pares também influencia nesse processo. A pesquisadora observou que os meninos percebidos como negros eram sistematicamente excluídos das interações do grupo dos considerados “bons alunos”, mesmo que demonstrassem facilidade para realizar as atividades escolares ou que apresentassem características masculinas valorizadas como, por exemplo, habilidade e destreza ao jogar futebol. Como consequência, esses meninos negros, que eram

sistematicamente discriminados, constantemente se envolviam em conflitos com os demais estudantes. Diante disso, os professores tendiam a considerar esses alunos como “maus alunos”, e a classificá-los como indisciplinados e menos dedicados às atividades escolares; o que demonstrou que o processo de hierarquização entre pares pode influenciar na avaliação docente.

Tal constatação levou Toledo (2022) a perceber que, apesar de existir uma masculinidade favorável ao engajamento escolar explícito, nem todos os meninos eram reconhecidos como “bons alunos” pelos demais; e que, além disso, essa demarcação não estava baseada no desempenho acadêmico das crianças, mas em um processo de hierarquização social entre os pares, sobretudo por hierarquia racial.

Outro fator relevante, apontado por estudiosos, que influencia no desempenho dos estudantes negros do sexo masculino, são as estereotípias atribuídas a esses sujeitos. Carvalho (2004b) aponta a existência de um estereótipo que associa aos homens negros características de violência e agressividade. De acordo com Connolly (1998) e Ferguson (2000), esses estereótipos são transferidos para os meninos negros, que passam a ser vistos como potenciais suspeitos de toda indisciplina em sala de aula.

Rezende e Carvalho (2012) acrescentam que, tendo em vista que os meninos negros carregam o estigma de violentos e agressivos, quando os docentes os elogiam devido a sua obediência, na realidade, estão os elogiando por terem se afastado desses estereótipos. As pesquisadoras salientam que os meninos negros são incentivados a serem submissos e a agradar aos docentes; enquanto que os meninos brancos são frequentemente mais elogiados, mesmo quando são considerados indisciplinados.

Já Rodrigo Ednilson de Jesus (2018), em um trabalho que visava refletir sobre os mecanismos de produção do fracasso escolar entre jovens negros, a partir da narrativa desses sujeitos, constatou que o processo de estereotipização dos negros, juntamente com o racismo vivenciado por esses sujeitos, interferem na autoestima desses indivíduos e contribuem para o seu fracasso escolar.

Ainda no que se refere aos estereótipos, Waleria Menezes (2003) pontua que essas marcas estigmatizadoras é que “são os fios condutores para a disseminação do preconceito, pois se encontra em consonância com os interesses do grupo dominante, que utiliza seus aparelhos ideológicos para difundir a imagem depreciativa do negro” (MENEZES, 2003, p.98). De acordo com a autora, os estereótipos dão origem ao estigma, e estimula o ódio e a

intolerância a determinados grupos, inclusive aos negros, dificultando a inclusão social desses indivíduos.

Paula Sousa e colaboradores (2019), acrescentam que “o negro recebe a “marca” do estigma, tendo sua cor de pele utilizada como o principal elemento de estigmatização” (SOUSA et al, 2019, p.86). Baseando-se em Azevedo, os autores complementam que:

A identidade estereotipada sob o negro refere-se a algo forjado socialmente, com intenção de inferiorizá-lo. Na sociedade brasileira, essa identidade existe desde o período colonial, em que se tinha uma inferiorização do corpo negro, que foi um dispositivo usado pelo regime escravista, para explicar a reificação do homem negro e ocultar as metas econômicas e políticas. (SOUSA et al, 2019, p.85)

Erwing Goffman (1982) define estigma como uma característica real ou atribuída à alguém no sentido de inferiorizá-la diante dos demais: “um sinal visível de uma falha oculta, iniquidade ou torpeza moral proporcionando ao indivíduo um sinal de aflição ou um motivo de vergonha” (GOFFMAN, 1982, p. 12- 13). É um atributo que torna alguém diferente, fazendo com que o indivíduo seja enquadrado em uma categoria desacreditada, e que, com isso, não tenha uma aceitação social plena.

Sousa e colaboradores(2019) enfatizam que a estigmatização é um dos atravessamentos sociais existentes na vida do negro, e que esse fator, somado à discriminação a que são submetidos, interfere diretamente na autoimagem desse grupo. Marlene Almeida de Ataíde (2020) acrescenta que, após a abolição, além das desigualdades sociais e raciais, foram imputados o preconceito e o estigma aos negros. Tal afirmação revela o caráter histórico da estigmatização desses indivíduos, que é somada às disparidades sociais pelas quais esse grupo é submetido.

Na percepção de bell hooks (2004), os estereótipos raciais e de gênero são práticas que interferem na formação de identidades sociais dos sujeitos durante sua trajetória escolar. Para a autora, a visão estereotipada do racismo e do sexismo favorece para que os homens negros sejam vistos mais como corpo do que mente, fazendo com que sejam considerados como possuidores de pouca inteligência. Para a estudiosa, historicamente, os homens negros, sem privilégios de classe, foram estimulados e educados a acreditar que o “pensar” não é um trabalho valioso, tendo em vista que essa prática não os ajudam no processo de sobrevivência.

hooks (2015) ainda salienta a existência de uma masculinidade patriarcal, na qual homens são vistos como “corpo sem mente”, sendo assim, meninos negros que apreciam os estudos, tendem a ser ridicularizados como não masculinos, o que é reforçado pelas mídias, através de personagens estereotipados; tais atos interferem na relação dos meninos negros

com os estudos. Na concepção da autora, os negros, mesmo alcançando o mais alto nível de educação, não escaparão da imposição de estereótipos racistas.

Para Kabengele Munanga (2005), essa visão de “corpos sem mente” apontada por hooks (2015), no caso dos estudantes negros, é intensificado devido ao racismo, inclusive no ambiente escolar, o que prejudica o desempenho escolar desses sujeitos:

Os preconceitos e discriminações que aconteciam na vizinhança e na comunidade se reforçam e se repetem na sala de aula. Isso mina o processo de aprendizagem. A crença racista de que o negro é menos inteligente, faz com que a criança não encontre espaço e condições adequadas na escola para se desenvolver intelectualmente (MUNANGA, 2005, apud BONILHA, 2012, p.119)

Sob o mesmo ponto de vista, Toledo (2022) enfatiza que “o racismo buscou animalizar a população negra, restringindo-a ao âmbito biológico, enquanto reservou à população branca, em especial aos homens brancos, o ideal de humanidade e racionalidade” (TOLEDO, 2008, p.16), em outras palavras, como afirma hooks (2015), enquanto a masculinidade branca historicamente tem sido associada à racionalidade, a masculinidade negra, é associada à corporalidade.

Na pesquisa de Toledo (2022), a autora constatou que, entre as crianças pesquisadas, os meninos pretos frequentemente pareciam ser mais associados a habilidades corporais. De acordo com a pesquisadora, esses meninos, quando habilidosos, eram aceitos nos jogos de futebol, no entanto, eram excluídos por seus pares, em sala de aula, e ainda eram chamados de burros e acusados de atrapalhar a aula.

Bonilha (2012) salienta que “o ambiente escolar está impregnado de um racismo difuso, silencioso, fundamentado na cristalização das imagens negativas presentes no imaginário social, afetando especialmente o desempenho escolar dos alunos” (BONILHA, 2012, p.122).

Ainda no que se refere ao racismo no ambiente escolar, Jesus (2018) acrescenta que o racismo se caracteriza por um sistema de opressão e de produção sistemática de discriminações e desigualdades, e que a naturalização da discriminação racial é um dos fatores que colaboram para a evasão escolar e repetência dos estudantes negros. O autor considera a discriminação como uma das principais barreiras existentes para a educação dos jovens negros, tanto para a dificuldade de acesso quanto para a continuidade da vida acadêmica e para o rendimento escolar desses estudantes.

Acrescenta-se aos fatores que colaboram para o insucesso do alunado negro, a questão do silenciamento do racismo no âmbito escolar, como enfatizam Carvalho e Jesus. Para Jesus

(2018), o silenciamento das instituições de ensino diante de situações de racismo vividas nesse ambiente, ao tomá-las como inexistentes, contribuem para a perpetuação das disparidades escolares, tendo em vista que invisibilizam as possibilidades desses sujeitos discriminados de se afirmarem como “sujeitos diferentes daquilo que é enunciado pelos estereótipos a eles atribuídos” (JESUS, 2014, p.15). Sob o mesmo ponto de vista, Carvalho (2004b) aponta que diante do silenciamento do racismo, as crianças negras tendem a desenvolver uma relação mais difícil e dolorosa com a escola e com a aprendizagem, além de encontrar mais obstáculos para alcançar o sucesso escolar do que as crianças percebidas como brancas.

Abramovay e Garcia (2006) ressaltam que as instituições escolares não estão atentas aos atos sutis de racismo que ocorrem dentro desse espaço. Na concepção de Brito (2009), os mecanismos escolares de discriminação e o preconceito racial, além de sutis, são frequentemente silenciados. A autora denuncia que há no âmbito escolar “uma pedagogia lenta e silenciosa que aos poucos vai condicionando os estudantes negros a uma posição de marginalidade e subordinação” (BRITO, 2009, p. 224). A pesquisadora acrescenta que desde o início do processo de escolarização, as crianças negras sofrem com as consequências do racismo, como, por exemplo, ao receberem tratamento menos afetuoso na relação professor-aluno em comparação às crianças brancas, além de não serem vistas como bonitas, capazes e inteligentes.

Na concepção de Nilma Lino Gomes (2021), é comum na educação brasileira tratar as situações em que ocorrem discriminação racial como “questão de ordem socioeconômica, emocional, dificuldade de aprendizagem, intolerância ou como resultado de uma família ‘desestruturada’” (GOMES, 2021, p. 441-442). Para a autora, a naturalização do racismo e das desigualdades raciais reforçam os preconceitos contra os negros e ainda prejudica o avanço da educação numa perspectiva emancipatória, antirracista e descolonizadora.

Já Nádía Santos (2018) ressalta a importância da escola no enfrentamento ao racismo. Para a autora “o silêncio que ainda impera dentro das instituições de educação precisa ser quebrado, dando lugar às muitas vozes e identidades que estão em seu interior e são desconsideradas enquanto sujeitos de direitos a uma educação que seja para todos” (SANTOS, 2019, p. 84).

As concepções aqui apresentadas — a respeito da interseção entre raça, gênero e fracasso escolar—, nos levam a perceber que o fracasso escolar dos meninos negros possui

dimensões múltipla, proveniente de múltiplos fatores, que se entrecruzam no cotidiano das escolas. Ademais, o desafio de relacionar gênero em interseção com raça está em reconhecer que ser menino negro é viver uma vida permeada por relações de raça e gênero, que podem implicar na experiência de ser menino. (BRITO, 2009; TOLEDO, 2022). E, como enfatiza Paulo Melgaço Silva Júnior (2019), falar em masculinidades negras é “passear por um universo misto de autoestima, subalternização, ressignificações e sofrimentos ao longo dos itinerários existenciais” (SILVA JUNIOR, 2014, p. 176)

É importante reconhecer o papel da escola nesse processo e de como as relações ocorrem nesse espaço, de modo a influenciar no desempenho desses sujeitos. É importante que se reflita sobre falas, como a de hooks (2015), ao afirmar que o “sistema educacional não consegue transmitir ou inspirar a aprendizagem em homens negros de todas as idades” (HOOKS, 2015, p.684), por isso, muitos homens negros concluem o Ensino Médio com grande defasagem em leitura e escrita, compatíveis aos níveis iniciais de ensino.

A alteração desse quadro, como aponta Carvalho (2004b), só será possível nas instituições de ensino, por “meio de um debate coletivo e de um esforço permanente de autocrítica”. (CARVALHO, 2004b, p. 27)

## **6.5. AS RELAÇÕES RACIAIS NA EM NELSON MANDELA**

Nesta seção abordaremos como as relações raciais ocorrem na escola pesquisada, a partir da narrativa dos estudantes entrevistados. Analisaremos, também, se essas relações interferem no desempenho escolar desses sujeitos, e de que modo.

Como mencionado na seção anterior, estudiosos apontam que o racismo é um elemento que interfere consideravelmente nos resultados escolares dos estudantes negros. Dessa forma, antes de apresentarmos os relatos dos estudantes, analisaremos alguns elementos que nos levam a perceber de que modo o racismo estrutural se apresenta na escola.

É importante salientar que o racismo decorre da própria estrutura social, e ultrapassa as esferas individuais e institucionais. É uma ação que inferioriza a partir de critérios étnicos e raciais, e está presente na estrutura das relações sociais, políticas e jurídicas. Além de estar presente na estrutura das relações, e colocar o negro em uma posição de inferioridade, ainda naturaliza as desigualdades originadas do racismo. Essa inferiorização foi construída histórica, cultural e politicamente (ALMEIDA, 2018).

Patrícia Lorena Raposo e colaboradores (2021) ressaltam que o racismo estrutural no Brasil é reforçado por uma ideologia proveniente do período colonial, e tem como objetivo manter a superioridade do branco nas instituições sociais, inclusive nas escolas. Na concepção dos autores, o racismo, estruturalmente, afeta diretamente as escolas e, especialmente, o ensino. Fúlvia Rosemberg (2006) acrescenta que “as escolas, em geral dispõem de repertório reduzidos para lidar com o tema das relações raciais, além de compartilharem, normalmente, do racismo estrutural e simbólico constitutivo da sociedade brasileira” (ROSEMBERG, apud BONILHA, 2012, p. 76)

Em nossa pesquisa, o período de observação participante foi fundamental para identificarmos práticas do racismo estrutural no cotidiano da escola. Cumpre sublinhar que, em nenhum momento, foram presenciados atos racistas explícitos, como xingamentos, ofensas, nem por parte dos estudantes e nem por funcionários da escola.

Uma das práticas que encontramos na maioria das salas de aula de sexto ano, e que traz elementos do racismo estrutural, é a localização da maioria dos estudantes negros em sala de aula: em quatro das cinco turmas de sexto ano acompanhadas, a maioria dos estudantes que se sentavam no fundo da sala eram negros; quase todos, do sexo masculino, e retintos. O mapeamento da sala era realizado pelo professor referência da turma.

Em um dos dias de observação participante, um estudante negro, retinto, do sexo masculino, que se sentava nas fileiras da frente, mas que a professora referência tinha o realocado na última fileira, questionou o motivo de ter sido mudado de posição. Nesse momento, a professora justificou que a troca ocorreu pelo fato dele ser um bom aluno, e que, ao sentar-se naquela posição, poderia contribuir mais com a aula, e até mesmo ajudar os colegas. No entanto, o estudante ressaltou que não concordava com a justificativa e que não estava satisfeito em sentar-se no fundo, e que gostaria de retornar ao seu assento anterior. Mesmo após a reclamação, até o final da observação participante, o jovem permaneceu na cadeira localizada no fundo da sala.

O estudante citado era um dos que apresentava as melhores notas da sala, além de participar ativamente das aulas. No que se refere ao comportamento, frequentemente era encontrado conversando com os colegas de sala, mas não atrapalhava as aulas. Inclusive, ao perguntarmos aos estudantes entrevistados quais eram os melhores alunos da turma, esse foi um dos únicos estudantes do sexo masculino que eles citaram, e o único negro.

No que se refere ao posicionamento majoritário de estudantes negros no fundo da sala, Maria de Fátima Garcia e colaboradores (2021) pontuam que:

[...] tal como na sociedade, as salas de aula estabelecem fronteiras subjetivas visíveis e invisíveis, nelas há lugares assegurados de pertencimento para pessoas não-negras que gozam de vantagens de acesso ao conhecimento, e desvantagem para as negras nesse e demais campos decorrentes do desenvolvimento intelectual (GARCIA, AZEVEDO, AIRES, 2021, p.85)

Além disso, para as autoras, tal prática denota a naturalização de práticas racistas advindas dos docentes, além de indicar fronteiras invisíveis a lugares de não pertencimento das crianças negras na cartografia da sala de aula.

No que se refere aos conteúdos ministrados em sala de aula, no período em que realizamos a observação participante em sala de aula, não presenciamos o cumprimento da lei 10.639/03<sup>22</sup> na maioria das disciplinas. Ao analisar os conteúdos ministrados até o mês em que esse procedimento metodológico ocorreu, também não encontramos conteúdos disciplinares que valorizassem o negro e a cultura afro-brasileira. Apenas uma das professoras de Língua Portuguesa, que atuava em duas turmas, no período da observação, realizou uma atividade que explorava aspectos das relações étnicoraciais com os estudantes, em que tinham que fazer um autorretrato e falar sobre qual cor/raça se identificavam. Para essa atividade, a professora levou para a sala várias caixas de lápis de cor, que tinham vários tons de marrons, no intuito que encontrassem o que mais se assemelhasse ao tom de pele dos estudantes. A docente explicou que o objetivo da atividade é que os estudantes reconhecessem e valorizassem suas características. Como, na percepção dela, a maioria dos alunos eram negros, iria dar prosseguimento à atividade através de textos que tratassem sobre esse assunto, e que principalmente ressaltasse a beleza negra.

Como o tempo em que realizamos a observação foi relativamente curto, em conversa com dois professores da escola, perguntamos se observavam o cumprimento da lei 10.639/03 no cotidiano da escola, e ambos responderam que não. O professor de História, que atuava em todas as turmas de sexto, ano ainda acrescentou:

Não, não tem sido cumprida [a lei 10.639/03]. Há anos lutamos para que isso aconteça, mas não tem como... Ainda tem muita resistência... A maioria dos professores não enxergam a importância disso... Geralmente, vemos apenas alguns trabalhos acontecerem apenas no período do Raízes Africanas... (Martin, Professor de História)

---

<sup>22</sup> A Lei 10.639/03, versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, além de ressaltar a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira.

Como já mencionado anteriormente, o Raízes Africanas é um projeto da EM Nelson Mandela, em que são abordadas várias questões raciais em diversas áreas do conhecimento, que culmina em um evento, no qual são apresentados todos os trabalhos realizados em sala de aula, através de exposições, salas temáticas, apresentações artísticas. Esse evento ocorre em um sábado letivo, em dia próximo ao Dia da Consciência Negra, e a atividade é aberta para toda a comunidade.

Raposo e colaboradores (2021) ressaltam que o ensino, que tem como base uma matriz eurocêntrica, nega ao negro o direito de reconhecer-se no ambiente escolar de forma positiva, além de mantê-los na inferioridade e afastado de sua história e de sua cultura. Tal ação perpetua o racismo estrutural. Além disso, na concepção dos autores, a falta de formação de docentes e de acesso a recursos didáticos que visem combater o racismo são elemento que contribuem para que a aplicação da Lei Nº 10.639/03 na escola seja confundida com comemorações do Dia da Consciência Negra, e para o tratamento da história e cultura negra como algo exótico; o que revela a necessidade de se pensar em metodologias de ensino que alcance *a priori* os professores e, por consequência, os estudantes.

Outro ponto que chamou nossa atenção, e que ilustra ações que configuram o racismo estrutural presente nas relações da escola, é a escolha de estudantes para exercer papéis de destaque em algumas apresentações que ocorreram na escola. A primeira delas, durante a Festa Junina, os estudantes pertencentes ao Programa Escola Integrada realizaram a apresentação de uma quadrilha. Para isso, para realizar a dança, além de formar diversos casais, elegeram um casal que representaram os noivos. Embora a grande maioria dos estudantes que participou desse evento fossem negros, a partir da minha percepção, o casal escolhido foi composto por uma menina branca de olhos claros, e um menino também branco. Ao perguntar a uma das monitoras do Programa Escola Integrada como ocorreu a escolha, ela relatou que foi iniciativa dos próprios alunos, que queriam escolher “o casal considerado mais bonito”.

Semelhantemente, em outro evento, também organizado pelo Programa Escola Integrada, em comemoração do Halloween, alguns estudantes realizaram algumas apresentações em um palco, enquanto outros assustavam a plateia, utilizando uma motosserra de feita de papelão e utilizando uma roupa que deixava apenas as mãos e os olhos à mostra. Os estudantes que estavam com o corpo todo coberto, era todos meninos negros; entre eles, estavam três dos nossos estudantes entrevistados. Ao perguntar ao Maicon se estava gostando de participar da apresentação, recebi a seguinte resposta:

— Mais ou menos, professora. Eu queria mesmo é estar no palco, mas eles não deixaram...

— Mas por que você acha que eles não deixaram?

— Ah, professora, você sabe... [nesse momento ele passou o dedo na mão que estava exposta, indicando que era devido a sua cor]. (Maicon, 2022)

Cumpramos ressaltar que no palco da apresentação não havia apenas estudantes brancos, embora, de fato, a maioria fosse.

Além desses casos relatados, percebemos em cartazes feitos pelos alunos, afixados nas paredes das salas de aula, em que havia fotos ou desenhos de pessoas, a presença maciça de fotos de pessoas brancas, e a maioria de desenhos representando pessoas cujo colorido da pele era cor rosa. Até a atividade citada acima da professora de Língua Portuguesa, em que os estudantes tinham que fazer seu autorretrato, ao colorir o rosto, os alunos, majoritariamente, se pintaram com cores mais claras do que realmente são, embora a professora tenha oferecido lápis com as tonalidades semelhantes a cor deles.

As situações narradas demonstram, como aponta Brito (2009), a internalização do discurso racista direcionado aos corpos negros, que identifica os corpos desses sujeitos como feio, por não possuir características condizentes com o modelo de estética branca; e que essa internalização ocorre, inclusive, pelos próprios negros.

Já as situações em que os estudantes negros não foram escolhidos para ocupar um lugar de destaque nas apresentações da escola, evidencia um comportamento racista que tende a colocar o negro em posição de subalternidade, o que contribui para que esses sujeitos considerem a cor de sua pele como um problema. Essa associação do negro a posições de subalternidade é reforçada pela indústria de comunicação de massa, especialmente a mídia televisiva, em que o negro, majoritariamente, ocupa papéis estereotipados, ou em posições servis; além de, dificilmente, ocuparem papéis de liderança ou de destaque nesses meios de comunicação, ou que permita com que sejam vistos como belos (BRITO, 2009; SILVA JÚNIOR, 2019).

Garcia e colaboradores (2021) acrescentam que essas ações ocorrem devido à existência de uma hierarquia racializada, que

[...] ocorre quando a fenotipia europeia torna-se o centro do processo e em contrapartida os negros são compreendidos enquanto entidades negativas e desvalorizadas, mantidos presos à condição de subalternidade por diversos fatores, tais como: a trajetória histórica que ainda está impregnada na atualidade; a imposição de um padrão tido como superior; a naturalização das práticas racistas, a existência de fronteira subjetivas invisíveis, dentre outros. (GARCIA; AZEVEDO; AIRES, 2021, p.81)

Partindo para o depoimento dos estudantes, é importante salientar que, pelo fato dos estudantes serem muitos jovens, preferimos não realizar perguntas diretas a respeito das relações raciais na escola, mas a entrevista foi conduzida de modo a conseguirmos compreender a percepção deles a respeito desse tema. Primeiramente, buscamos conhecer a concepção que os entrevistados tinham de racismo. As respostas apresentadas nos levaram a depreender que, para eles, o racismo está mais relacionado às ofensas proferidas aos negros, como podemos observar no depoimento de Felipe: “Chamar alguém de... ofendendo de macaco, esses trem... Preto, esses trem aí. Eu não gosto disso, professora. Eu não gosto de racismo”. (Felipe, 2023)

Assim como Felipe, Vinícius, além de considerar que racismo está relacionado a ofensas, enfatiza que não gosta dessa prática:

- Eu não gosto quando uma pessoa chama outra pessoa de preta, negra essas coisas, macaco.
- Então, para você, racismo é quando uma pessoa xinga a outra?
- Sim.
- Só isso?
- Sim. (Vinícius, 2023)

Douglas, associou racismo à homofobia, e ainda apontou a violência que essas pessoas são acometidas frequentemente. Cumpre ressaltar que o adolescente tem uma irmã homossexual, o que, possivelmente, possa ter influenciado em sua resposta: “Para mim é quando as pessoas ficam zoando as outras por causa da cor, se ela é viado, esses trem As pessoas ficam tendo preconceito, xingando... algumas até agridem”. (Douglas, 2023)

Já Gabriel, utilizou uma experiência vivenciada para explicar sua concepção de racismo:

- Tipo, só porque eu sou negro... tipo, eu tô brincando, eu tô sentado no toco da árvore, conversando com meu amigo, aí do nada, o outro menino passa e diz assim, que não sei o que... macaco... me chama de macaco, que eu sou preto, que eu não deveria estar nesse mundo...
- Isso aconteceu com você?
- Sim. (Gabriel, 2023)

Diferentemente dos seus colegas, Maicon, em sua resposta, expôs a subalternização e a inferiorização imposta aos negros: “Para mim racismo é, tipo assim, é eles privilegiar a pessoa branca, é como se a pessoa preta fosse assim, lixo, fosse escravo, fosse inferior.” (Maicon, 2023)

É importante ressaltar que todos os entrevistados demonstraram tristeza ao tentar explicar o conceito de racismo. Tendo em vista que a maioria deles aparentavam narrar uma experiência vivenciada ao explicar a concepção desse termo, aproveitamos para perguntá-los se já vivenciaram, ou presenciaram, alguma situação de racismo. Felipe narrou um episódio recente, ocorrido com ele dentro da escola:

— Você já viu, ou já vivenciou alguma situação que você já percebeu que a pessoa, ou você estava sofrendo racismo?

— Eu estava brincando com meu amigo, aí nós fez um gol, aí nós mostrou a pele, que não tem nada de diferença aqui. Aí o menino chamou a gente de preto, aí nós fomos para a coordenação. Ele falou: ‘Cala a boca, seu preto! Você estava todo errado!’ Aí nós descemos para coordenação e não aconteceu nada...Aí quando eu brigo com alguém e ela é meio branca, sim... Aí não dá nada para ele não?! Mas dá para mim?!

— E como você se sente quando isso acontece?

— Eu fico triste, professora. O certo era nós dois, não só ele... (Felipe, 2023)

Gabriel, deu seguimento ao relato do que havia exposto ao apresentar sua concepção de racismo:

— Então você já vivenciou isso. Como foi?

— Um menino que passou andando... Eu tava no topo da árvore, a árvore um pouquinho mais baixinha. Aí ele também era da mesma cor que eu, só que um pouquinho mais branco. Aí ele começou a falar isso comigo, aí eu fiquei mais, mais desanimado de fazer as coisas. (Gabriel, 2023)

Maicon, também narrou algo que ocorreu com ele. O sofrimento do estudante aparentou ser muito forte ao se lembrar do ocorrido, tanto que necessitou de um momento para conter o choro:

— Você já presenciou alguma situação que você considera racista?

— Sim. [Começou a chorar]

— Você gostaria de relatar? Se você não quiser, não precisa tá?

— Teve uma vez que eu estava vendendo paçoquinha, aí eu fui colocar paçoquinha no carro. No carro, assim [fez gesto de que estava colocando a paçoca no retrovisor de um carro]. Aí eles mandava eu tirar, falavam que não queria. Aí o meu irmão mais velho foi colocar lá, aí ele até comprou. Meu irmão também me chamava de charuto, me chamava de preto. (Maicon, 2023)

Diferentemente dos outros entrevistados, Douglas e Vinícius afirmaram nunca terem sido vítimas de racismo. Vinícius relatou que, embora não tenha passado por nenhuma situação racista, presencia frequentemente pessoas passando por essa situação:

— Você já presenciou, ou vivenciou, alguma situação de racismo?

— Comigo nunca aconteceu, mas eu já vi como outra pessoa.

— Você gostaria de falar?

— A pessoa chamou a pessoa de macaco. A coisa que eu mais vejo é chamar a outra pessoa de macaco.

— Você vê isso com muita frequência?

- Muitas! Vejo.
- Em quais lugares você costuma ouvir isso?
- Em todos os lugares... (Vinícius, 2023)

Já Douglas, expôs que nunca presenciou nenhuma situação racista, e que viu apenas casos noticiados na televisão.

- Você já presenciou alguma situação de racismo?
- Não, só nas notícias da TV. Agora, vendo de olho, não.
- Você se lembra de alguma situação dessas?
- Eu acho que lá no Estados Unidos... Um cara preto... Aí os policiais abordaram ele, aí eles confundiram ele com outro ladrão, não sabendo que ele era um cara normal que trabalhava e tudo. E aí eles até mataram ele.
- E como você se sentiu vendo isso?
- Eu fiquei com dó dele, porque ele não tinha feito nada de errado e levou a culpa no lugar de outra pessoa.
- E como você acha que poderia resolver isso de outra forma?
- Conversando, levando ele para delegacia e perguntando para ele onde ele estava naquele dia, essas perguntas assim.
- Porque você acha que eles fizeram isso com ele?
- Porque eu acho que eles confundiram ele
- Mas você acha que se ele fosse branco, eles iam confundí-lo?
- Não.
- Alguém já foi racista com você?
- Não.
- Nem brincando?
- Não, não. (Douglas, 2023)

Os relatos apresentados pelos estudantes nos levam a depreender que para a maioria dos entrevistados, o racismo se resume a xingamentos e ofensas racistas, como chamar de “preto” e “macaco”. Desse modo, podemos concluir que eles reconhecem como racismo apenas o que Silvio Almeida (2018) classifica como visão individualista do racismo, que é exercida por alguns indivíduos através de ofensas de cunho racista. O autor acrescenta que o racismo, na realidade, ultrapassa a esfera de ação individual, e que, na realidade, trata-se de “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos a depender do grupo racial ao qual pertençam”. (ALMEIDA, 2018, p. 25)

Diante disso, no intuito de verificarmos se os estudantes entrevistados possuem percepção das outras formas de racismos vigentes em nossa sociedade, perguntamos a eles sobre os lugares que costumam frequentar em momentos de lazer. Nosso objetivo principal

era investigar se frequentavam lugares em que, geralmente, a maioria dos frequentadores são pessoas brancas, como, por exemplo, shoppings e parques onde os ingressos dos brinquedos são mais caros. Além disso, pretendíamos constatar se os entrevistados percebiam que esses locais são frequentados, em sua maioria, por pessoas brancas, diferentemente dos locais onde costumam frequentar cotidianamente; e ainda depreender se essa diferença causa estranheza neles, ou se a veem com naturalidade.

Gabriel relatou que, na maioria das vezes, os lugares que frequenta em seus momentos de lazer, são próximos a sua residência. Afirmou que já visitou shoppings e parques, mas por ter acontecido com pouca frequência, e por ter ocorrido há muito tempo, não se recorda de detalhes:

- Quais lugares que você costuma frequentar para passear?
- Para passear, somente para igreja mesmo.
- Você já foi ao cinema?
- Já.
- Em qual shopping?
- No Shopping Estação.
- Você foi ao cinema apenas uma vez?
- Sim
- Em parque? Você já foi?
- Parque, eu já fui umas quatro vezes.
- Você já foi no Parque Guanabara?
- Sim.
- Nos lugares, como no Parque Guanabara e Shopping Estação, você viu mais pessoas brancas ou negras?
- Eu vi mais pessoas da minha cor. (Gabriel, 2023)

Já Douglas, Maicon e Felipe, embora também tenham frequentado poucas vezes shoppings e parques onde os ingressos são mais caros, perceberam que a maioria dos frequentadores desses locais são brancos:

- Quais os lugares que você costuma ir para passear nos seus momentos de lazer?
- Eu só vou na rua jogar bola e vou na casa do L.
- Você já foi ao cinema alguma vez?
- Uma vez só.
- Foi em um shopping?
- Sim.
- Você já foi ao teatro? Para parques?
- Parque, eu acho que onde eu morava tinha um parque ecológico...

— Quando você foi ao shopping, você percebeu que tinha mais pessoas brancas ou mais pessoas negras?

— A última vez que eu fui eu, eu posso estar errado, mas as únicas pessoas que eu vi preta, era eu e a minha tia. (Maicon, 2023)

Felipe ainda expôs seu medo de frequentar esses lugares e ser discriminado por causa da sua cor:

— Quando você não está estudando, quais os lugares que você costuma sair para passear?

— Para para a praça jogar futebol com os meus colegas. Eles não liga para cor, eles são humildes.

— E onde fica essa praça?

— Fica aqui embaixo, aqui perto.

— O que mais você costuma fazer nos momentos livres?

— Eu costumo sair para jogar bola, e soltar pipa com meu colega Iago.

— Perto da sua casa?

— Sim.

— Você não costuma passear em outros lugares, como shopping e parque?

— Parque, mais ou menos. Shopping, eu já fui umas três vezes ou quatro vezes, mais ou menos.

— E você gostou?

— Sim, gostei.

— Cinema você já foi?

— Deixa eu contar aqui... Eu fui uma vez com a [outra escola], mas eu não gostei porque o ônibus bateu. Ainda bem que não machucou ninguém. Eu acho que eu já fui no cinema umas três ou quatro vezes.

— E quando você esteve no shopping e no cinema, qual a cor da maioria das pessoas que você viu lá?

— Pessoas brancas.

— E você se sente bem estando em um lugar que tenha a maioria de pessoas brancas?

— Mais ou menos. Eu me sinto desconfortável.

— Desconfortável por quê?

— Porque eu acho que eles vão me discriminar.

— Mas se você já foi tratado mal em algum desses lugares?

— Não, só em rua mesmo. Por isso é que eu tenho medo de ir para o shopping. (Felipe, 2023)

Douglas demonstrou muita incerteza nas suas respostas ao falar sobre os lugares que frequenta além dos que ficam próximos a sua residência, mas também afirmou que, na sua percepção, a maioria dos frequentadores de shopping eram brancas:

— Quais os lugares que você costuma passear quando não está na escola?

— De vez em quando eu saio, eu e minha mãe vai na casa da frente do vizinho a gente fica conversando.

- E você vai para outros lugares também?
- Eu vou na casa da minha tia, na casa da minha irmã, na casa da minha outra tia que ela mora em prédio. Aí eu tenho outro primo que mora lá e aí nós vamos lá e aí a gente fica brincando também.
- Você não costuma ir a parques ou shopping?
- De vez em quando.
- Você já foi em algum parque, tipo, Parque Guanabara ou Parque Municipal?
- Acho que não.
- E esse seu primo, ele mora perto daqui ou você precisa pegar ônibus?
- Não, eu vou a pé, fica aqui perto do bairro mesmo.
- Você já foi alguma vez ao cinema?
- Acho que já.
- Você foi alguma vez em algum shopping?
- Já, não lembro o nome, mas eu já fui com a minha irmã.
- Você lembra o que vocês foram fazer lá?
- Nós fomos comprar algumas roupas. Ela também comprou alguns brinquedos para mim ficar brincando.
- No Shopping, você lembra se você tinha mais pessoas brancas ou pessoas negras?
- Branca.
- No bairro onde você mora, você acha que tem mais pessoas brancas ou mais pessoas negras?
- Na minha rua é dividido, tem as pessoas mais morenas, tem umas pessoas mais claras.
- Quando você olha os seus colegas da escola, você acha que aqui tem mais pessoas brancas ou pessoas negras?
- Muitos mais brancos. (Douglas, 2023)

Entre os entrevistados, Vinícius foi o único que relatou frequentar diversos locais distantes da sua residência nos seus momentos de lazer. Além disso, o estudante ressaltou que, embora não note a cor das pessoas que frequentam esses lugares, na percepção dele, a maioria são negros:

- Quais lugares você costuma ir para passear?
- Eu vou ao shopping, eu vou no sítio...
- Qual shopping que você costuma frequentar?
- Todos.
- Você gosta de shopping?
- Sim.
- E o que você costuma fazer no shopping?
- Eu vou lá para ver o que que tem, às vezes.
- Em cinema você já foi?
- Sim, eu já fui muito.

- O que mais você costuma fazer para se divertir?
- Ir no clube.
- Nos shoppings que você frequenta, você costuma ver mais gente negra ou gente branca?
- Eu nunca fui de reparar nisso, mas eu acho que tem mais gente escura. (Vinícius, 2023)

Como podemos verificar, dos cinco entrevistados, apenas três conseguem perceber que, em determinados espaços, a maioria dos frequentadores são brancos; desses, apenas Felipe e Maicon demonstraram certo descontentamento e estranheza diante desse fato. Além disso, o relato dos jovens ilustra a limitação de locais de lazer que grande parte dos jovens moradores da periferia têm acesso. Vinícius, entre os entrevistados, é o que possui maior renda familiar, além de ser o único que recebe pensão alimentícia regularmente do pai; o que, possivelmente, o possibilita frequentar mais locais que os seus colegas.

Dando continuidade às entrevistas, perguntamos aos estudantes se já presenciaram, ou vivenciaram, ações racistas dentro da escola. Diante da pergunta, Gabriel, afirmou que nunca vivenciou ou presenciou nenhuma situação racista dentro da escola. Já Vinícius, embora não tenha vivenciado, presenciou um colega sofrendo racismo na escola:

- Você já vivenciou alguma situação de racismo dentro da escola?
- Não, não.
- Você já viu algum colega ser tratado de forma racista por algum colega ou Professor?
- Sim, nesse ano um menino chamou o E. de preto.
- E aí? O que que aconteceu?
- Aí a conversa seguiu. O E. não quis que a conversa seguisse.
- Tinha professor na sala?
- Não, foi no recreio.
- E ninguém viu? Ninguém entrou no meio? Ficou por isso mesmo?
- Sim, entraram. Chamaram ele e o menino, aí o menino desmentiu tudo, aí ficou por isso mesmo. (Vinícius, 2023)

Douglas, também relatou nunca ter vivenciado dentro da escola nenhuma situação em que tenha se sentido vítima de racismo, e, embora inicialmente tenha relatado que nunca havia presenciado nenhuma situação dessas se passando com outra pessoa, ao ser perguntado novamente se havia presenciado alguma situação dessa na escola, apontou que já presenciou um colega de sala sendo chamado de “macaco”:

- Você já viu aqui na escola algum colega ser tratado de forma diferente por outro colega ou por outro professor por causa da cor?
- Já, mas acho melhor eu não contar não. É que o menino da minha sala era mais clarinho, aí ele chamou o menino de macaco, preto, assim...

- E aí? O que aconteceu depois disso?
- Aí o menino começou a chorar, aí ele foi na coordenação, aí a [coordenadora] veio cá e resolveu.
- Não tinha professor na sala nesse momento?
- Não, nessa hora o professor tinha ido, acho que trocar o pincel do canetão, a tinta do canetão.
- E você sabe o motivo disso ter acontecido?
- Eu acho que ele foi emprestar alguma coisa para o menino aí ele deixou quebrar, alguma coisa assim... (Douglas, 2023)

Felipe apontou que, na sua percepção, acontecem muitas situações racistas no ambiente escolar. Para o estudante, os professores tratam as meninas brancas de uma forma diferente dos demais. Além disso, ao ser perguntado sobre o que mudaria na escola, se pudesse, o estudante ressaltou que mudaria o preconceito racial:

- Você acha que tem algum professor que trata alguns alunos de forma diferente de outros?
- Sim, a menina mais branca...
- Então você acha que as meninas brancas são tratadas de forma melhor pelos professores?
- Sim, tanto aqui quanto na escola antiga.
- [...]
- Se você pudesse mudar alguma coisa na sua sala do sexto ano, o que você mudaria?
- Eu mudaria o preconceito pela pele. Ah, professora! Ajudar mais os alunos e não implicar tanto. Tirar um pouco de preconceito, eu não vou mentir...
- E na escola, o que você mudaria? Se você pudesse?
- Parar com o racismo. (Felipe, 2023)

Já Maicon, relatou acontecimentos em que percebeu que professores tiveram atitudes racistas, tanto com colega de sala, quanto com ele:

- Você já presenciou alguma situação de racismo dentro da escola?
- Já. Tinha o R., um colega meu que era muito mais preto, ele estava brincando, aí a professora Y. pegou e falou que estava agredindo a menina, aí ela pegou e levou ele para coordenação, e ele não tinha feito nada... Ela falou que ele estava agredindo a menina, aí se a menina não fosse lá e falasse que estava brincando, ele ia tomar convocação.
- E qual era a cor dessa menina?
- Branca.
- E você? Já vivenciou alguma situação, dentro da escola, em que se sentiu vítima de racismo?
- Sim, com a [Professora X]. Tipo assim, teve uma vez que eu ia levar o caderno para ela, aí ela gritou comigo. Aí teve um outro dia, foi até no dia do Raízes Africanas... Ela mandou a gente relatar o que era o projeto Raízes Africanas, aí eu fui levar o papel para ela, aí ela falou que nem tudo era preto não, nem tudo era para só falar de preto não, entendeu?! Sendo que o tema do negócio era do Raízes Africanas, (Maicon, 2023)

As falas dos estudantes nos levam a depreender que ocorre um silenciamento para algumas ações racistas dentro da escola. O relato de Filipe, citado anteriormente, ao narrar um acontecimento em que se sentiu vítima de racismo, demonstra sua indignação pelo fato de ter sido ofendido devido a sua cor da pele e a escola não ter feito nada. Vinícius e Douglas também citaram acontecimentos semelhantes, em que perceberam colegas passarem pela mesma situação, e que a escola, embora tenha intervindo, não tomou outras providências, como por exemplo, convocar os responsáveis pelos estudantes a comparecer na escola. Inclusive, Felipe, em seu relato, ressaltou que os tratamentos são diferenciados a partir da cor da pele dos envolvidos em um conflito dentro da escola: “Aí quando eu brigo com alguém e ela é meio branca, sim... Aí não dá nada pra ele não?! Mas dá pra mim?!” (Felipe, 2023)

No que tange à essas questões referentes à reprodução do racismo dentro no ambiente escolar, Almeida (2018) enfatiza que o racismo faz parte da ordem social, e que é reproduzido nas instituições, inclusive, as escolares. O autor ainda acrescenta que “as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade” (ALMEIDA, 2018, p.37). O autor ainda pontua que entre essas práticas reproduzidas está o racismo, tanto na forma de violência explícita, quanto de microagressões, como as piadas, o silenciamento, o isolamento, entre outras. Para Almeida, a única maneira das instituições combaterem o racismo, é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas.

Já no que se refere ao silenciamento do racismo no âmbito escolar, autores, como Gomes (2003), Cavalleiro (2004), Nascimento (2003) e Bonilha (2012), salientam que essa prática não é neutra, “uma vez que orienta para a definição de padrões, daquilo que é superior e inferior” (BONILHA, 2012, p. 47).

Outro ponto, importante de ser abordado, refere-se ao relato de Maicon. Como apresentado acima, o estudante narrou um fato em que o seu colega de turma, que é negro retinto, estava brincando com outra colega, branca; a professora, ao se deparar com a cena, interpretou que o discente estava agredindo a aluna, e, mesmo o estudante explicando que se tratava de uma brincadeira entre os dois, ela não acreditou. Esse ato, *a priori*, pode ser interpretado como uma ação comum de um cotidiano de uma escola, no entanto, leva-nos a indagar se a professora não agiu desse modo pelo fato do estudante ser negro, e se o estudante que estivesse envolvido nessa brincadeira fosse branco, a atitude seria a mesma. Rezende e Carvalho (2012) ressaltam que há um estereótipo atribuído aos meninos negros que os classificam como mais bagunceiros, violentos e agressivos do que os meninos brancos; essa

constatação nos levam a questionar se esse estereótipo não influenciou na interpretação desse fato pela docente, mesmo que de modo inconsciente.

Não podemos deixar de mencionar também que os relatos dos meninos revelam que o termo “preto” é constantemente empregado de uma forma pejorativa no ambiente escolar. No que tange a ideia negativa desse termo, Rezende (2008) salienta que essa negatividade, assim como a negatividade empregada à raça negra, é frequentemente reforçada não apenas na escola, como também pela mídia, “expressas desde a ausência de pessoas negras na publicidade até a propagação de imagens depreciativas na televisão e no cinema”. (REZENDE, 2008, p. 6)

Pesquisas realizadas por Rezende (2008) e por Carvalho (2004a) apontam que essa carga negativa associada ao termo “preto”, influencia, inclusive, na autoidentificação e na heteroidentificação racial dos próprios estudantes, e que eles demonstram aparente desconforto com essa terminologia. Rezende (2008) acrescenta que, devido a esse desconforto, muitos brasileiros preferem utilizar o termo “moreno” para se referir às pessoas negras. A autora ainda pontua que o termo “moreno”, quando utilizado por indivíduos não-brancos, representa uma forma de “evitar o polo mais escuro na escala da mestiçagem” (REZENDE, 2008, p.5), ou seja, de branquear-se, e, ao mesmo tempo, representa uma tentativa desses sujeitos de se afastarem dos estereótipos negativos atribuídos aos negros e, por consequência, se aproximarem das qualidades creditadas aos brancos.

No depoimento de Maicon, o estudante mencionou novamente um fato protagonizado pela Professora X, já citada anteriormente. Cumpre ressaltar que quatro dos cinco estudantes entrevistados a citaram, em diversas ocasiões; apenas Douglas não a citou em nenhum momento.

Gabriel enfatizou que a Professora X era a que mais o xingava em sala de aula, e que ainda aparentava não ter paciência com ele. O estudante ainda enfatizou que não gostava da disciplina Língua Portuguesa por causa da Professora X, por causa da relação que ela tinha com ele, o que, na sua concepção, prejudicou seu rendimento escolar:

— E qual era o professor que mais te xingava?

— A [Professora X].

— Por que você acha que ela xingava muito você?

— Ela me xingava à toa, tipo, quando eu estava usando um lápis ou uma caneta e eu ia pedir emprestado... uma caneta emprestada... Aí eu levantava, assim, e ela já começava a me xingar: ‘Ou, Gabriel, eu não sei o que...’, ‘Senta aqui, ou eu vou levar você lá para direção!’... Sei lá...

[...]

— E qual era o professor, ou professora que você menos gostava no sexto ano?

— A Professora X.

— E a matéria que você menos gostava?

— Português também.

— Por causa da professora ou por que você não gostava da matéria?

— Por causa da professora, porque agora eu gosto de português com o J.

— Você acha que tem algum professor que trata uns alunos de forma diferente dos outros?

— Sim. A Professora X trata a N. de forma diferente, só porque ela é a melhor aluna da escola. Ela faz tudo, tudo mesmo, aí os professores tratam ela diferente. (Gabriel, 2023)

Cumpre sublinhar que a aluna N. é branca, e que o relato de Gabriel, ao afirmar que alguns professores tratam alguns alunos de forma diferente do que outros, converge com a afirmação de Felipe, citada em um dos seus depoimentos apresentados na seção anterior, de que alguns professores tratam as alunas brancas de forma diferente, embora não tenha citado o nome da Professora X nessa situação. Ainda no que se refere aos relatos de Felipe, o estudante apontou que a Professora X o ignorava com frequência ao fazer perguntas em sala de aula. Para ele, esse comportamento da discente está relacionado à cor de sua pele: “Ela me ignora... Até eu comentei ano passado, quando chegou uma pessoa mais clarinha, ela responde na hora. Eu achei estranho...” (Felipe, 2023)

Além disso, assim como Gabriel, Felipe também não gostava da disciplina de Língua Portuguesa, por causa da professora, e da forma como ela o tratava:

— Qual era o professor, ou professora, que você menos gostava no sexto ano?

— A Professora X. Dela, eu não gostava não. Ela me ignorava. Eu também não gostava de Matemática.

— E por que você não gostava de Matemática?

— Porque ele não me ensinava tão bem quanto os outros professores. (Felipe, 2023)

Semelhantemente a Felipe, Vinícius também considerava que a Professora X o ignorava na sala de aula, e, por esse motivo, também não gostava da disciplina que a professora leciona, o que, para ele, impactava no seu processo de aprendizagem:

— Qual professor e a disciplina que você menos gostava no sexto ano?

— Português.

— Mas você não gostava nem de Português e nem da professora?

— E nem da professora, nenhum dos dois.

[...]

— Ela era atenciosa com você?

- Não. Ela nem me enxergava.
- E quando você tinha dúvidas em Português, o que você fazia?
- Eu chegava em casa, ia para aula particular e perguntava.
- [...]
- Qual matéria você tem mais dificuldades para aprender?
- Português.
- E o que você acha que dificultou sua aprendizagem?
- A professora. (Vinícius, 2023)

Maicon, que também não gostava de Língua Portuguesa por causa da Professora X, expôs os motivos que o fizeram perder o interesse na disciplina:

- Qual era a disciplina e o professor que você menos gostava no sexto ano?
- Português, a Professora X.
- Por quê?
- Ah, tipo assim, todo mundo perguntava, que tinha pele mais clara que eu, aí ela sempre tratava normal, aí quando era minha vez, ela sempre gritava, falava que eu não estava prestando atenção... Quando eu só queria tirar uma dúvida...
- Você notou que isso só acontecia com ela ou tinha algum outro professor que também fazia isso com você?
- Só com ela. Teve uma vez que estava eu e o D., o D. sentava na minha frente, aí eu falei: ‘chama ela e pergunta’. Aí ele perguntou, aí, quando foi a minha vez, ela pegou e gritou. Aí eu falei: ‘é só comigo!’.
- Qual é a cor do D.?
- Ele é branco. (Maicon, 2023)

Como podemos observar, Maicon, assim como Felipe, ressaltou que se sentiu tratado diferente pela Professora X devido a cor da sua pele.

Ainda no que se refere a Professora X, é importante ressaltar que, durante a observação participante, a pesquisadora foi chamada na quadra da escola pela monitora da Escola Integrada, Dandara, para conversar com Maicon, Vinícius e Felipe. Devido às proximidades do projeto da escola que celebra a cultura negra, o Raízes Africanas, a monitora estava preparando uma apresentação teatral com os estudantes; então, por isso, fez uma roda de conversa, com alguns alunos participantes da Escola Integrada, para falar sobre racismo e os problemas encontrados pelos negros na sociedade. Segundo ela, ao falar sobre as relações raciais na escola, Maicon começou a chorar e disse que se sentia vítima de racismo, inclusive na escola, e que sentia que a Professora X não gostava dele por ser negro. Nesse instante, Vinícius também começou a chorar e disse que sentia a mesma coisa. Felipe, relatou o mesmo.

Diante da situação, Dandara os levou para a quadra da escola, tendo em vista que esse espaço se encontrava vazio nesse momento, e, dessa forma, não iria expor os estudantes; em seguida, chamou a pesquisadora para ajudá-la. Vinícius, chorava tanto que não conseguiu falar. Maicon, também chorou muito, mas conseguiu falar sobre a tristeza que sentia ao se sentir tratado diferente pela Professora X por causa da sua cor, e perceber que ela trata alunos branco de maneira mais atenciosa do que ele. Relatou também o sentimento de inferioridade que a referida professora o fazia sentir, e sobre a vontade de desistir dos estudos, provocados por essa situação, somada a todas as outras situações que o racismo impõe em sua vida. Felipe, embora estivesse extremamente emocionado, conseguiu conter o choro. Ele demonstrou se sentir extremamente injustiçado diante das atitudes da Professora X.

Como já mencionado anteriormente, e seguindo as sugestões de Carvalho (2004b) de que para se conhecer as formas de produção de fracasso escolar mais acentuado entre estudantes negros do sexo masculino é fundamental investigar as interações entre docentes e estudantes, durante a observação participante, analisamos as relações entre os professores com os estudantes do sexto ano, além de realizarmos diversas conversas informais com eles a respeito do tema de nossa pesquisa. Desse modo, durante uma dessas conversas com a Professora X sobre as relações raciais na escola, uma fala dela chamou nossa atenção: “Eu não vejo cor nos meus alunos. Pra mim, eles são todos iguais. Não vejo diferença em nenhum deles, e trato todos do mesmo jeito...” (Professora X, 2022).

Para Brito (2012), essa fala da docente representa um exemplo de discurso racista escolar sutil, que “se manifestam na adoção de um discurso que afirma o tratamento igual, independente do pertencimento racial” (BRITO, 2009, p. 63). Sob a mesma perspectiva, Gloria Ladson-Billings (2008) acrescenta que “essas tentativas de daltonismo mascaram um “racismo inconsciente”, uma mentalidade não crítica que justifica a injustiça e a exploração por aceitar a ordem existente das coisas como estabelecida” (LADSON-BILLINGS, 2008, p. 50).

A autora salienta que os professores, que pensam dessa forma, não punem ou privam explicitamente os estudantes negros devido a sua raça, mas eles têm consciência que algumas crianças são privilegiadas em salas de aula, enquanto outras são prejudicadas; portanto não são inconscientes nesse processo. Para a autora, esses profissionais falham em não desafiar o *status quo*, e em aceitar o estabelecido como inevitável posto que, tacitamente, mantêm relações assimétricas que inferiorizam as crianças negras, negando a elas o direito de aprenderem sob o manto de que “todos são iguais”. Além disso, na concepção da estudiosa,

“ao declarar que não repara, a professora está anunciando que rejeita uma das mais evidentes características da identidade da criança e que não está considerando isso em seu planejamento curricular e de ensino” (LADSON-BILLINGS, 2008, p.52)

Sob o mesmo ponto de vista, Robson Barboza Araújo e Milton Ferreira da Silva Júnior (2022) apontam que o mito da democracia racial existente em nosso país reforça relatos como a da Professora X, além de contribuir para a perpetuação do racismo estrutural e o “silenciamento dos fenótipos negros em todas as esferas da sociedade” (ARAÚJO; SILVA JÚNIOR, 2022, p.24)

Outra situação ressaltada nas falas de Maicon, Felipe, Vinícius e Gabriel, é a forma como se sentem tratados pela Professora X. Como podemos observar nos relatos apresentados, esses entrevistados sentem que essa professora os ignora; inclusive, Felipe e Maicon salientam que acreditam que esse tratamento diferenciado ocorre devido a cor da pele deles. Os depoimentos desses estudantes convergem com os resultados das pesquisas realizadas por Cavalleiro (2000) e Fabiana de Oliveira e Anete Abramowicz (2010), que apontou a existência de “um tratamento diferenciado em relação à crianças negras e brancas, baseado em uma linguagem não-verbal, por meio de atitudes, gestos e tons de voz” (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p.212). Munanga (2001), complementa que manifestações discriminatórias, como as da Professora X, desestimulam o estudante negro e prejudicam seu aprendizado.

Prosseguindo com nossa investigação, buscamos também depreender a autoimagem que nossos sujeitos de pesquisa possuem, e se a inferiorização do corpo negro, imposta pelo racismo, interfere na autoestima deles. Nesse intuito, perguntamos aos estudantes se eles gostam de sua aparência, e se mudariam alguma coisa nela, se pudessem. Todos os entrevistados afirmaram gostar de sua aparência, exceto Douglas.

Felipe respondeu que gosta de sua aparência, e que, se pudesse, mudaria apenas o formato de suas sobrancelhas, tendo em vista que seus colegas zombam dele por elas serem muito grossas. Gabriel afirmou que a única característica que gostaria de mudar na sua aparência é o tamanho do cabelo; segundo ele, devido a um problema alérgico no couro cabeludo, seu cabelo não cresce muito, e, além disso, o padrasto corta o cabelo dele mesmo que ele peça para não cortar. Vinícius afirmou que se considera bonito, mas que gostaria de perder um pouco de peso. Já Maicon apontou que não mudaria nada em sua aparência, pois está satisfeito com ela.

Em contrapartida, Douglas, o único que manifesta insatisfação com sua aparência, apontou estar insatisfeito com sua aparência. O jovem relatou que gostaria de perder peso, e mudar a cor da sua pele e a textura do seu cabelo; justamente as principais características que o classificam socialmente como negro:

- Você mudaria alguma coisa em você se pudesse?
- Eu mudaria o cabelo. Deixaria um pouquinho maior. Queria também emagrecer um pouquinho, e ser um pouco mais claro.
- Mas sua cor é tão linda! Por que você gostaria de mudar a sua cor?
- Eu acho que a maioria do pessoal do mundo é claro...
- Então você gostaria de mudar sua cor porque a maioria das pessoas do mundo é “clara”, ou porque você acha a cor “mais clara” mais bonita?
- É ...
- Você falou que gostaria de mudar o seu cabelo, deixar ele crescer ... Mas por que você não deixa ele crescer?
- Minha mãe me fala para cortar, porque ela falou que fica feio quando cresce.
- Mas você gostaria de deixar ele crescer ou você gostaria que ele fosse diferente?
- É, diferente... Mais liso...
- Mas você já viu que alguns meninos que têm cabelo crespo deixam ele crescer e usam no estilo *black power*? Você não acha bonito não?
- Não. (Douglas, 2023)

O depoimento de Douglas demonstra muito mais que uma insatisfação com sua aparência, revela seu desejo de tornar-se branco, além de um sentimento de inferioridade e uma autoimagem negativa devido ao seu pertencimento racial. Cavalleiro (2000) ressalta que o racismo contribui de maneira efetiva para o sentimento de inferioridade da criança negra, sendo que, na maioria das vezes, elas não possuem consciência disso. As inúmeras experiências negativas vivenciadas pelos negros, desde a infância, adquiridas por meio das interações sociais, permeadas de discriminação racial, podem contribuir para a constituição de uma autoimagem negativa por parte desses sujeitos (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010; BRITO, 2012), e ainda levá-los a desenvolver o desejo de “tornarem-se brancos e eliminarem, assim, a cor indesejável, característica mais perceptível do estigma de sua inferioridade. Na impossibilidade, só lhe resta desejar ser uma cópia da criança branca, que é respeitada e recebida positivamente no espaço escolar”. (CAVALLEIRO, 2000, p.99)

Cumprе sublinhar que o racismo define os corpos negros como não belos (GOMES, 2003), além de contribuir para a disseminação de um imaginário positivo em relação aos brancos e negativo em relação aos negros. Essa ação ocorre através dos meios midiáticos, e nos diversos espaços sociais, assim como no âmbito escolar. No que se refere ao racismo

praticado no interior das escolas, é importante destacar que ele não ocorre apenas nas ações cotidianas, como também é encontrado nos livros didáticos e literários, em que, ocasionalmente, os negros são representados em situação de inferioridade e subalternidade; contribuindo para a internalização negativa da criança negra no que se refere à cor da sua pele. (BONILHA, 2012; PINTO, 1993; ROSEMBERG, 1998; TELLES, 2003).

A pesquisa realizada por Brito (2009) constatou, através dos relatos dos jovens participantes da investigação, que “o corpo e o cabelo negro são canais de linguagem constantemente acionados para reforçar o padrão estético do branco” (Brito, 2009, p.223). O corpo negro frequentemente é considerado belo quando associado à virilidade e à força bruta, enquanto que o cabelo representa um dos caminhos possíveis que associa a feiura aos negros (GOMES, 2003; BRITO, 2009).

Brito (2012) ainda aponta que os processos sociais de gênero e raça afetam a corporalidade negra de um modo particular:

No âmbito das relações de gênero, trata-se de uma corporalidade que se situa em uma posição de inferioridade por não corresponder ao padrão de beleza da estética branca, confirmando assim o lugar de marginalização da masculinidade negra em sua relação de cumplicidade com o modelo hegemônico. (BRITO, 2012, p.281)

As concepções de Brito (2012), Gomes (2003) e Cavalleiro (2000) nos ajudam a compreender os motivos que contribuem para que Douglas tenha esse sentimento de inferioridade com relação a sua aparência. No entanto, como o estudante não tem consciência de todo esse processo, o adolescente prossegue acreditando que possui um problema, pelo fato de ter nascido negro.

Para finalizar essa seção, ressaltamos que os relatos dos estudantes entrevistados, associados às concepções dos pesquisadores, nos auxiliam a compreender como o racismo prejudica na constituição da autoimagem e na autoestima das crianças negras, de modo a interferir, inclusive, no desempenho escolar desses sujeitos. Embora esses sujeitos não tenham dimensão de como esse fenômeno interfere em suas trajetórias escolares, ainda assim, sofrem direta e indiretamente as consequências desses atos.

## **6.6. EXPECTATIVAS ESCOLARES**

As concepções até aqui abordadas nos levam a perceber que existem diversos atravessamentos na trajetória dos estudantes negros do sexo masculinos, e que podem interferir no desempenho escolar desses sujeitos. Além desses fatores, estudiosos acrescentam que os julgamentos escolares e as expectativas docente também podem contribuir para a

produção do fracasso escolar, sobretudo dos estudantes negros do sexo masculino, tendo em vista que se somam a essa questão, as relações de gênero e raciais.

Para Mead (1934) e Cooley (1902), para compreendermos como as expectativas docentes interferem no desempenho escolar dos estudantes, torna-se necessário, primeiramente, identificar a relação entre a construção do “eu” e o desempenho escolar. Os autores salientam que o “*outro*” exerce um papel de grande influência na construção do “*eu*”. Segundo eles, o indivíduo internaliza os julgamentos e opiniões que o outro exprime sobre ele ao longo das interações sociais, e esse processo interfere na construção do “*eu*” (FARIAS; BRESSOUX, 2008). Cumpre sublinhar que esses julgamentos podem gerar tanto sentimentos positivos, quanto negativos no indivíduo. Rasche e Kude (1986), baseando nas concepções de Rist (1970), apontam que a criança, que desde a mais tenra idade é levada a acreditar que é fracassada, internaliza esse rótulo e dificilmente ficará livre dele, e esse processo interfere no desempenho escolar desse estudante.

O “*outro*”, ao qual Mead e Cooley se referem, pode ser representado pela figura do professor, e esses “julgamentos” podem ser observados na interação entre esses atores em sala de aula. Bressoux e Pansu (apud FARIAS; BRESSOUX, 2008), salientam que o discente é objeto de julgamento por parte dos professores em diversas situações, e esse julgamento escolar pode se exprimir de maneira informal: através de feedbacks, sorrisos e comentários; ou de maneira institucional: por meio de notas e observações do boletim escolar.

Outro elemento que interfere no desempenho dos estudantes, de acordo com Rasche e Kude (1986), está relacionado às expectativas do professor acerca do estudante. Os autores, a partir das concepções de Rosenthal e Jacobson, destacam que “as expectativas do professor afetam não só as realizações escolares do aluno, como seu desenvolvimento intelectual” (RASCHE E KUDE, 1986, p.62). As autoras complementam que o estudante busca adequar-se ao seu próprio autoconceito e às expectativas do docente, mesmo que elas sejam negativas.

Sob o mesmo ponto de vista, Xavier e Oliveira (2020) salientam que as expectativas dos professores com relação aos discentes exercem efeitos diretos sobre o desempenho escolar dos estudantes. Sendo assim, os alunos aos quais os discentes possuem grandes expectativas tendem a apresentar desempenho elevado, enquanto que os estudantes, para os quais os docentes apresentam pequenas expectativas, tendem a apresentar desempenho inferior (RASCHE; KUDE, 1986). Ademais, os professores tendem a se envolver mais com

os alunos para os quais possuem maiores expectativas, e essa diferença de comportamento é transmitida ao aluno, afetando seu desempenho, comportamento e motivação (ROSENTHAL; JACOBSON, apud XAVIER ; OLIVEIRA, 2020; GOOD, apud RASCHE; KUDE, 1986 ).

No intuito de compreender a relação entre expectativa escolar e desempenho dos estudantes, Andreia Osti e Selma de Cássia Martinelli (2014) realizaram uma pesquisa com sessenta estudantes que não possuíam desempenho escolar satisfatório; sendo que 83,3% desses estudantes eram do sexo masculino. Durante a investigação, as autoras perceberam que os estudantes, que não possuem desempenho escolar satisfatório, acreditam serem mais criticados pelos professores e que esses profissionais os consideram mais indisciplinados

Baseando-se nas concepções de Rutter e colaboradores (2008), Osti e Martinelli (2014) salientam que os estudantes, ao não conseguirem atender as expectativas escolares, são acometidos por um transtorno emocional, o que contribui para que deixem de acreditar em si próprios e nas possibilidades de alcançarem melhores resultados escolares; dessa forma, passam a resistir à aprendizagem e acabam deixando de tentar realizar as atividades propostas, por medo de fracassarem.

Osti e Martinelli (2014) ressaltam que o processo de aprendizagem está fortemente baseado na relação professor-aluno, embora muitas outras relações se estabeleçam; diante disso, a postura do professor pode auxiliar ou prejudicar o processo de aprendizagem do aluno. Ao pensar sobre a aprendizagem, não é suficiente apenas analisar os problemas escolares, nem mesmo focar apenas nas metodologias adotadas pelos docentes e os conteúdos ministrados. Para as autoras, é relevante, inclusive, analisar como o professor percebe o estudante, tendo em vista que isso pode construir simpatias, ou antipatias, que podem afetar o desempenho escolar dos alunos. Elas ainda acrescentam que as expectativas de uma pessoa, sobre o comportamento de outra, podem influenciar na maneira como respondemos a esse outro, tornando tal expectativa em realidade.

É importante salientar que, conforme apontam Rasche e Kude (1986), há diversas maneiras pelas quais os professores podem transmitir suas expectativas aos alunos, como por exemplo: apresentar frequentemente mais críticas ao estudante, elogiá-lo com menor frequência, sentar o aluno numa localização mais distante do professor, prestar menos atenção no aluno que tem mais dificuldades, sorrir menos e estabelecer menos contatos visuais, além de solicitar menos a participação do estudante em sala de aula.

Ainda no que tange à relação entre expectativas dos professores e desempenho escolar, cumpre sublinhar que estudos comprovam que as expectativas sobre o desempenho escolar dos estudantes são influenciadas pela raça, sexo e classe social do estudante. Flávia Xavier e Valéria Oliveira (2020) apontam que existe “uma tendência dos professores associarem piores resultados a turmas com maior percentual de pretos, de alunos do sexo masculino e de alunos de baixa condição socioeconômica, independentemente dos reais níveis de habilidades cognitivas dos alunos.” (XAVIER; OLIVEIRA, 2020, p. 82). Em outras palavras, a expectativa é de que os estudantes pobres, negros, e do sexo masculino não obterão sucesso escolar (RASCHE; KUDE, 1986).

Tais concepções, além de ilustrarem a estigmatização pela qual os estudantes negros do sexo masculino são submetidos, vão ao encontro das estatísticas que revelam que esses estudantes compõem o grupo mais atingido pelo fracasso escolar. Além disso, essas estatísticas comprovam as concepções de estudiosos que salientam que alunos que possuem pequenas expectativas por parte dos docentes, tendem a apresentar desempenho escolar inferior. (XAVIER; OLIVEIRA, 2020; RASCHE; KUDE, 1986)

## **6.7. AS EXPECTATIVAS ESCOLARES DOS SUJEITOS DA PESQUISA**

Nesta seção, no intuito de alcançarmos os objetivos principais da nossa pesquisa, abordaremos as expectativas escolares que os estudantes entrevistados possuem com relação a si próprio e com relação aos docentes, assim como trataremos sobre a relação que esses estudantes possuem com os estudos e as expectativas profissionais que possuem.

Nessa perspectiva, primeiramente, perguntamos aos entrevistados se eles se consideram “bons alunos”. Diante dessa pergunta, Vinícius afirmou que, na maioria das vezes, se considera um bom aluno. Para ele, o fato de conversar demais durante as aulas, não permite com que ele atinja totalmente esse conceito:

— Você se considera um bom aluno?

— Na maioria das vezes, sim.

— E por que não em todas as vezes? O que que você acha que falta?

— Por causa da conversa. Agora eu parei, porque me colocaram do outro lado do outro da sala, mas eu conversava muito. (Vinícius, 2023)

Felipe se considera um aluno “mais ou menos”. O estudante se classifica dessa forma pelo fato de considerar que não apresenta problemas de indisciplinas em sala de aula: “Eu

acho mais ou menos. Eu fico quieto no meu canto” (Felipe, 2023). Já Gabriel afirmou não se considerar um bom aluno, pois, ao contrário de Felipe, considera que apresenta muitos problemas de indisciplina em sala de aula: “Não porque às vezes eu sou muito bagunceiro”. (Gabriel, 2023)

Douglas e Maicon não responderam a essa pergunta, tendo em vista que foram os primeiros a serem entrevistados, e, somente após esse procedimento ter ocorrido com eles, a pesquisadora acrescentou esses questionamentos ao roteiro da entrevista.

Como podemos observar, o critério adotado pelos estudantes entrevistados está relacionado ao comportamento em sala de aula. Felipe, no entanto, mesmo não se considerando um estudante indisciplinado, não se considera um bom aluno, tendo em vista que considera que necessita melhorar em outros quesitos.

Além de investigarmos a percepção que os estudantes possuem com relação a si próprios no que se refere aos critérios considerados para ser um bom aluno, averiguamos, também, o que esses sujeitos consideram que os professores acham deles, na perspectiva de compreender qual a percepção deles no que se refere a esse assunto. Diante disso, Felipe relatou que, na sua concepção, os professores não possuem boas expectativas com relação a ele, e que alguns professores, além de não o tratar bem, observam de um modo que o faz se sentir incomodado. Embora tenha expressado que não se importa por ser tratado dessa forma, na hora de relatar essa situação, seus olhos ficaram marejados, e ele abaixou a cabeça tentando disfarçar a tristeza:

- O que você acha que os professores acham de você?
- Um menino folgado, que não vai ser nada.
- Por que você acha que eles acham isso de você?
- Eles me olhavam de mau jeito, me tratava um pouco mal.
- Mas você sentia isso de todos os professores?
- De quase todos.
- E isso te deixa chateado?
- Isso não me abala não, professora. [Ficou com os olhos marejados e abaixou a cabeça]. Eu sigo..... Minha mãe falou para eu não ligar para isso, deixar entrar num ouvido e sair do outro...
- E por que você acha que eles te tratam dessa forma?
- Não sei professora... (Felipe, 2023)

Gabriel expôs que considera que os docentes gostam dele, apesar de considerar que ele não é estudioso. O adolescente ainda apontou que, embora se esforçasse, não conseguia fazer

as atividades propostas em sala de aula. Para ele, a não execução das tarefas escolares ocorre devido ao seu demasiado desânimo:

- O que você acha que os professores acham de você?
- Eu acho que eles acham que eu sou um menino não muito estudioso, mas eu acho que eles gostam de mim.
- E por que você acha isso?
- Porque eu não fazia quase nada na sala as coisas que eles passavam. Até que de vez em quando eu fazia o maior esforço que eu tinha para fazer, mas eu não conseguia...
- E por que você acha que você não conseguia?
- Porque eu sou meio desanimado para fazer esses trem, essas coisas...
- E tem alguém que te incentiva?
- Sim, meu padrasto e minha mãe, somente os dois que me incentivam. (Gabriel, 2023)

Vinicius foi lacônico nesse momento da entrevista. Sua resposta, associada a sua expressão corporal no momento da pergunta, demonstraram que ele não se importava muito com a opinião dos docentes em relação a ele:

- O que você acha que os professores acham de você?
- Não sei, depende...
- De quê?
- Sei lá... Do professor... (Vinicius, 2023)

Para Douglas, os professores o consideram um bom aluno, exceto o de Matemática, devido, principalmente, às suas dificuldades de aprendizagem dos conteúdos da disciplina:

- O que você acha que os professores acham de você?
- Eu acho que o professor de matemática acha que eu não sou tão bom em Matemática, mas os outros professores, eu acho que me consideram um bom aluno. (Douglas, 2023)

Em contrapartida, Maicon acredita que os professores, além de considerá-lo um mau aluno, o enxerga como uma má influência para os outros estudantes. Na concepção do adolescente, o principal motivo para esse julgamento dos docentes ocorre devido ao seu pertencimento racial:

- O que você acha que os professores acham sobre você como aluno?
- Um péssimo aluno, que não faz nada, que só leva as pessoas a tomar o mau caminho, que só faz bagunça, que só está na coordenação...
- Você vai muito para coordenação?
- De vez em quando eu apareço lá.
- Mas por que você acha isso?
- Ah, tipo assim, o olhar... É sempre é diferente...
- Mas por que você acha que eles te olham de forma diferente?

— Porque eu sou preto. (Maicon, 2023)

Nosso principal objetivo ao questionar os alunos entrevistados se consideram enquadrar-se nos critérios considerados para ser um bom aluno, e se os professores também os enquadram nesse conceito, é investigar se os adolescentes acreditam que atendem às expectativas que supõe que a escola espera deles, e, ainda, se a visão que acreditam que os professores possuem dele, interfere nessa questão.

Como podemos observar nos relatos de Vinícius, podemos depreender que o adolescente não se considera um mau aluno, ou seja, na sua concepção, na maioria das vezes, atende as expectativas que os professores esperam dele, e demonstrou não se preocupar se a opinião dos professores converge com a sua. As falas de Felipe indicaram que considera atingir algumas das expectativas que os professores esperam dele, principalmente no que se refere ao comportamento; apesar disso, para ele, os professores não o consideram um bom aluno.

Já Gabriel, considera-se um mau aluno, por acreditar que não atende às expectativas escolares que o classificariam desse modo; no entanto, acredita que os professores gostam dele, e não o classificam como um mau aluno. Embora não tenhamos perguntado diretamente para Maicon se ele se considera um bom aluno, suas respostas nos levaram a deduzir que o estudante acredita que atende as expectativas esperadas para um bom aluno, contrariamente à opinião que supõe que os professores possuem dele, principalmente devido à cor da sua pele. Douglas, também não foi questionado diretamente se ele se considera um bom aluno, no entanto, seus relatos nos levam a acreditar que sim, que acredita atender as expectativas dos professores; o que converge com a opinião que o adolescente supõe que os professores possuem a respeito dele.

Tendo em vista que não encontramos nenhum padrão nas respostas dos entrevistados, não conseguimos depreender se a visão que eles acreditam que os professores possuem deles interfere na suas autoavaliações como aluno. Conseguimos, apenas, perceber que, de algum modo, a forma como eles se sentem vistos por esses profissionais interfere no emocional da maioria deles. Como relatado, Felipe demonstrou profunda tristeza ao relatar como se considera visto pelos docentes; Maicon, além de tristeza, demonstrou indignação. Até mesmo Vinícius, que, aparentemente demonstrou não se importar com a opinião dos professores a seu respeito, deixou transparecer certa tristeza nesse momento; o que nos levou a refletir se de fato ele não se importava ou se era tão doloroso para ele falar sobre esse assunto que preferia

demonstrar que para ele era algo irrelevante, para que a entrevistadora não aprofundasse nesse tema.

Durante a análise da entrevista, percebemos que esse assunto poderia ser melhor explorado entre os estudantes, no entanto, como tínhamos outros assuntos a tratar além desse, não aprofundamos no tema; no entanto, acreditamos na relevância dessa temática, tendo em vista que demonstra atingir o estudante além no que tange às questões escolares.

Partindo para outra perspectiva, e ainda no intuito de compreendermos nosso problema de pesquisa, investigamos a relação dos estudantes com os estudos, assim como o valor que eles atribuem para o aprendizado escolar. As respostas apresentadas pelos estudantes revelaram que todos eles gostam de ir para a escola, mas que frequentam esse ambiente com diversos objetivos, que vão além do ato de aprender conteúdos escolares; inclusive, alguns deles, expuseram que não gostam de estudar. Outro fator em comum para a maioria dos entrevistados é a predileção pela disciplina de Educação Física, principalmente devido a possibilidade de jogar futebol durante essa aula. Os relatos dos estudantes apontaram, inclusive, que a maioria deles se sente triste ao apresentar desempenho escolar inferior ao considerado ideal. Ademais, no que tange ao acompanhamento familiar do processo de aprendizagem desses jovens, podemos perceber que somente Maicon relatou que nenhum adulto acompanha de maneira mais efetiva os resultados obtidos por ele na escola.

Iniciaremos expondo relatos de Felipe. O adolescente declarou que gosta de ir para a escola, mas para encontrar os amigos, não para estudar. Segundo ele, a disciplina que tem maior facilidade em aprender é Educação Física, por causa do futebol, que é seu esporte favorito. O estudante mencionou, também, que sua mãe acompanha sua aprendizagem, e o pune caso não apresente boas notas na escola:

— E você gosta de ir para escola? Ou você prefere ficar em casa?

— Eu gosto de ir para escola.

— Você gosta de estudar?

— Eu gosto de encontrar meus amigos, mas eu não gosto de estudar não. Eu só gosto da aula de Ciências, Geografia, Educação Física e a hora de ir embora. E eu gosto só do futebol, que é segunda- feira. Nós vamos para o CAC<sup>23</sup>, tem várias aulas lá, a gente fica livre, a gente pode fazer qualquer coisa, taekwondo, jiu- jitsu... Tem um monte de aula com a Integrada.

— E qual matéria você tinha mais facilidade para aprender?

---

<sup>23</sup> CAC: Centro de Apoio Comunitário. Trata-se de uma ONG (Organização Não Governamental) que oferece diversas atividades para a comunidade. Tendo em vista que a casa alugada para uso do Programa Escola Integrada não possui quadra poliesportiva, os estudantes eram levados para esse espaço, onde, além de práticas esportivas, faziam diversas oficinas com oficinairos que trabalham no local.

- Educação física.
- E você costuma estudar em casa?
- Sim, professora.
- Muito ou pouco?
- Muito.
- Quando você tira nota baixa, alguém fala algo para você? Alguém chama sua atenção?
- Minha mãe. Ela briga se eu tirar zero, eu fico de castigo, eu fico sem celular, vídeo game... (Felipe, 2023)

Assim como Felipe, Gabriel também afirmou que gosta de ir para a escola, mas não gosta muito de estudar, e que sua disciplina favorita é Educação Física, também por causa do futebol. O estudante faltava muito às aulas no sexto ano, e, ao ser perguntado os motivos da alta infrequência, expôs que tem preguiça de ir para a escola. Além disso, relatou que não se importa quando não é bem avaliado na escola, e que suas notas pioraram quando ingressou no sexto ano. O adolescente apontou que se esforçou para tentar melhorar suas notas, mas sua mãe considera que ele não se empenha suficientemente nesse processo:

- Você gosta de ir para escola?
- Sim.
- Qual era seu professor e a sua matéria preferida no sexto ano?
- A D., de Educação Física.
- E por que você gosta de Educação Física?
- Porque eu gosto muito de ficar jogando futebol.
- Eu vi que você faltava muito às aulas. E por que você faltava tanto?
- Eu também não sei porquê... Eu falto porque eu tenho preguiça de ir na aula, sentar... Eu fico olhando para a cara dos professores, fazendo nada... Ah! Eu faltava, mas agora eu tô com menos faltas.
- Você gosta de estudar?
- Muito não, mas até que eu gosto um pouco.
- Tem algum lugar aqui na escola que você gosta mais?
- A quadra, por causa do futebol. Eu quero ser jogador de futebol quando eu crescer, por isso que eu tô fazendo tudo direitinho, porque esse é meu sonho, ser jogador de futebol. Aí eu quero estudar e aprender, e começar a jogar nos lugares. Essas coisas.
- Como você se sente quando você tira nota baixa?
- Eu fico normal, eu não ligo não.
- E porque você não liga?
- Porque eu sou assim. Na [escola antiga] eu nunca tirei nota baixa, aí quando eu comecei a vir para cá, eu não sei o que aconteceu, eu comecei a tirar nota baixa, e eu fiz de tudo para conseguir fazer, mas minha mãe acha que eu não faço porque eu não tenho força de vontade para aprender, aí eu desisto de tirar nota alta. (Gabriel, 2023)

Douglas também afirmou gostar de ir para a escola e ter como disciplina favorita a Educação Física, assim como os outros entrevistados, por causa do futebol. Além disso, expôs que se sente triste ao tirar pontuação baixa, e que sua tia, que é responsável por ele na escola, quando vê que ele não obteve bom desempenho acadêmico, o aconselha a estudar mais; e sua mãe o aconselha a prestar mais atenção nas aulas. Contrariamente ao relatado pelos professores que lecionaram na turma em que o estudante cursou o sexto ano, ele afirmou que, na maioria das vezes, realiza as atividades propostas pelos professores para serem realizadas em casa, como podemos conferir a seguir:

- Você gosta de ir para escola?
- Sim
- Qual era seu professor e a sua matéria preferida no sexto ano?
- A D., de Educação Física.
- Por que você gosta tanto de Educação Física?
- Porque eu gosto muito de ficar jogando futebol.
- E você gosta de fazer “Para Casa”?
- Um pouco.
- Então você faz todos os “Para Casa” que os professores mandam?
- A maioria, quase todos.
- Alguém te ajuda a fazer o “Para Casa”?
- A minha tia, às vezes.
- Alguma vez você já ficou sem fazer o “Para Casa”?
- Que eu me lembro, não, tirando de Matemática.
- Sua tia já foi chamada alguma vez aqui na escola?
- Não, só em reunião dos pais.
- Como você se sente quando você tira nota ruim?
- Triste.
- Alguém vê?
- A minha tia vê, e fala que eu preciso estudar mais.
- E ela briga com você?
- Não. Minha mãe fala para eu prestar mais atenção, me esforçar mais.
- Então você acha que, quando você não tira nota boa, é porque você não prestou atenção?
- É... De vez em quando eu não tiro nota boa não... (Douglas, 2023)

Assim como os outros entrevistados, Maicon expôs que gosta de ir para a escola, principalmente por causa da oficina da monitora do Programa Escola Integrada, Dandara. Relatou também que gosta muito do recreio, por ser um momento em que pode ficar conversando com seu amigo. Sua disciplina favorita é Geografia, e a professora dessa

disciplina também é a predileta dele. Segundo o adolescente, essa predileção surgiu após uma conversa que ocorreu entre a docente, o Professor Martin e ele, que o fez entender que esses profissionais se importam com ele. Além disso, relatou que, quando obtém pontuação baixa, não conta para ninguém, e tenta se esforçar para melhorar sua nota nas próximas avaliações. Ninguém acompanha a vida escolar do estudante. Cumpre ressaltar que, como já mencionado, o jovem mora apenas com a mãe e dois irmãos, um que tem dezoito anos e outro que tem seis anos. A mãe, que é camareira em um hotel, tem apenas uma folga na semana, e, por isso, não consegue acompanhar sua vida acadêmica; apesar disso, o adolescente demonstra-se preocupado com seu desempenho escolar:

- Tem alguma coisa que você gosta de fazer aqui na escola?
- Eu gosto de fazer aula com a Dandara [monitora da Escola Integrada], para mim é a melhor.
- Fora a oficina da Dandara, o que mais você gosta de fazer na escola?
- Ah! O recreio.
- E o que você gosta de fazer no recreio?
- É porque no recreio eu não preciso ficar pensando muita coisa, entendeu?! Eu sento nas mesinhas e fico tranquilo. E aí conversa eu e um colega meu, que é o D., aí nós conversa o recreio inteiro.
- Qual era sua matéria preferida no sexto ano?
- A de Geografia.
- A professora também era sua preferida?
- Sim.
- Por que você gostava mais de Geografia e da professora?
- Tipo assim, ela pegava muito no meu pé, mas uma vez ela chegou em mim e falou comigo e me explicou. Ela falou comigo e o Martin [Professor de História] também. E aí eu acabei me apegando a eles.
- [...]
- O que você sente quando tira nota baixa?
- Eu não fico triste, mas também não fico feliz. Para mim é tipo assim, tirei assim e na próxima tentar melhorar.
- Quando você não tira nota boa, alguém fala alguma coisa com você?
- Não, eu não gosto de mostrar, eu já guardo direto na mochila.
- Sua mãe acompanha?
- Não, ela trabalha muito. (Maicon, 2023)

Já Vinícius relatou que se sente triste quando obtém notas baixas na escola. A disciplina favorita do estudante é Matemática, e, o fato de não gostar muito do professor que lecionou essa disciplina no sexto ano não interferiu nessa predileção. Ele ainda acrescentou que sua mãe acompanha seu desempenho acadêmico:

- Como você se sente quando você não tira uma nota não muito boa?

- Eu me sinto triste.
- Alguém costuma acompanhar suas notas em casa?
- Minha mãe. Ela me xinga.
- Qual era o seu professor e a sua matéria preferida no sexto ano?
- Matemática, o professor era o B.
- E por que você gosta mais de Matemática?
- Porque é a coisa que eu mais sei fazer.
- E por que você gosta do Professor B.?
- Gostar, gostar, eu não gosto, mas é a matéria que eu mais gosto.
- E ele te explicava direitinho e tirava suas dúvidas?
- Não ele era muito fechado, ele não era de falar muito não. (Vinícius, 2023)

As respostas apresentadas pelos estudantes aos nossos questionamentos nos levam a compreender a importância que a escola possui na vida desses sujeitos, e que essa importância está para além da questão da aprendizagem dos conteúdos curriculares. Como podemos observar nos relatos desses jovens, a escola representa um importante meio de socialização para eles. Inclusive, todos os entrevistados mencionaram que, raramente, têm contato com seus colegas da escola fora desse ambiente e que possuem poucos amigos fora da escola. Podemos notar também a importância da escola para a prática do esporte favorito para a maioria desses estudantes, que é o futebol.

No que se refere à questão de gostar de estudar ou não, é importante refletirmos sobre as respostas desses adolescentes. Felipe, por exemplo, afirmou que não gosta de estudar, entretanto, relatou que se sente triste quando obtém pontuação baixa. Tal fala nos leva a avaliar se, ao afirmar que não gosta de estudar, o estudante não está associando a essa prática todas as questões que vivencia dentro do ambiente escolar, principalmente as relacionadas com os professores, além das regras escolares que, possivelmente, ele tenha dificuldade em cumprir. Dois fatores reforçam nossa hipótese: o fato dele se sentir entristecido ao obter baixas pontuações, além de ter citado que gosta das aulas de Ciências e Geografia, além de Educação Física. Sendo assim, o relato do estudante nos leva a questionar sobre o que esse estudante entende como gostar de “estudar”: se essa prática estaria mais relacionada à relação professor aluno, ou ao cumprimento de práticas e rotinas escolares. Possivelmente, nem o próprio estudante tenha consciência de que vários fatores influenciam em sua aparente falta de interesse pelos estudos, devido à pouca idade, e até mesmo pela complexidade dos processos envolvidos nesse entendimento.

Do mesmo modo, a aparente demonstração de desinteresse pelos estudos demonstrada por Gabriel, também nos leva a avaliar os motivos que os levam a apresentar essa resposta. Além dos já mencionados supostos motivos no caso de Felipe, que possivelmente também o atinja, tem a questão da aceitação de uma realidade reforçada pela mãe, de que ele não se esforça suficientemente para melhorar seu desempenho escolar. A fala da genitora colabora para que o adolescente acredite que os problemas escolares apresentados por ele estão concentrados exclusivamente nele, e que as suas dificuldades de aprendizagem ocorrem porque ele não faz sua parte. Esse pensamento o leva a se sentir incapaz de melhorar sua aprendizagem e, por consequência, procurar meios para obter melhores notas, fazendo com que acredite não gostar de estudar. Essa visão de Gabriel converge com a concepção de hooks (2004) ao afirmar que o negro tende a avaliar seu desempenho escolar apenas a partir do seu comportamento individual, desconsiderando como forças sociais externas atuam de modo a interferir na trajetória escolar desses indivíduos.

Já as falas de Maicon ilustram a importância do afeto na relação ensino-aprendizagem e a influência desse gesto para a predileção dos estudantes por determinadas disciplinas curriculares. Como podemos conferir no seu relato, o estudante expõe que o recreio e a oficina da monitora Dandara do Programa Escola Integrada são as únicas ações que ele gosta de praticar na escola. O intervalo, além de ser um momento voltado para a socialização do estudante, demonstra ser um momento de descanso e descontração, em que procura esquecer um pouco suas preocupações.

Cumprido sublinhar que o adolescente possui grandes responsabilidades familiares; além de cuidar do irmão mais novo, e das tarefas diárias da casa, ainda faz pequenos trabalhos para ajudar financeiramente a mãe com as despesas da casa. Ademais, o estudante, já possui consciência de algumas questões raciais e dos prejuízos que o racismo acarreta na vida dos negros, até mesmo no ambiente escolar, além de sentir que sua relação com alguns docentes é afetada pelo racismo, prejudicando-o no processo de ensino e aprendizagem. Diante a tantos infortúnios, a relação com a monitora Dandara o auxilia a conviver com essas questões. Por conhecer a história de vida do adolescente, a monitora sempre demonstrou ser atenciosa e sempre buscou ajudá-lo nas questões em que era possível intervir de alguma maneira, e, dessa relação, surgiu um grande afeto, de ambas as partes; dessa forma, Dandara passou a representar uma espécie de porto seguro para o estudante.

No que se refere à disciplina de Geografia, Carolina, a professora que ministrava esse conteúdo na turma no sexto ano, constatou que o desempenho escolar do estudante estava

diminuindo, além de perceber mudanças no seu comportamento em sala de aula, como menor participação nas aulas e a não realização das atividades escolares propostas. Diante disso, Carolina, juntamente com Martin, professor de História, conversaram com o aluno, no intuito de compreendê-lo, e, de alguma forma, tentar ajudá-lo. Maicon relatou que a conversa foi muito importante para ele, tendo em vista que o fez perceber que os docentes se preocupavam com ele e que estavam tentando ajudá-lo. Diante disso, o adolescente voltou a prestar mais atenção nas aulas, principalmente nas ministradas por esses professores, e, com isso, passou a gostar mais de Geografia, que passou a ser sua disciplina favorita.

Outro ponto importante apontado na fala de Maicon se refere ao fato do estudante, mesmo sem um acompanhamento familiar, ao não conseguir obter uma pontuação satisfatória, esforça-se para conseguir melhores notas. Essa atitude aponta que o adolescente acredita na importância da aprendizagem, e que, por isso, se esforça para obter um desempenho escolar mais satisfatório.

No que tange ao relato de Douglas, nesse último trecho da entrevista, o adolescente relatou fatos de modo diferente de como ocorre na realidade. Como já mencionado, tanto a tia, que é responsável por ele, quanto os professores que lecionaram para sua turma do sexto ano, mencionaram que o estudante mente com muita frequência. Em alguns momentos da entrevista, a pesquisadora suspeitou que o jovem narrou situações que não condizem com a verdade, como, por exemplo, ao citar que, certa vez, foi ao shopping com a irmã para comprar roupas e brinquedos.

Nesse momento, o estudante aparentou estar fantasiando uma situação, para relatar não uma realidade, mas sim um desejo que ele possui. Especificamente nesse último trecho apresentado, é possível constatar alguns dados que divergem do que foi notado durante a observação participante, do relato dos professores e também da tia do estudante. O primeiro desses dados diz respeito à execução do “Para Casa”. Como podemos verificar, o adolescente mencionou que raramente deixa de realizar essa atividade; no entanto, constatamos durante a pesquisa que, na realidade, frequentemente ele vai para a escola sem cumprir essas tarefas. Ao relatar que “de vez em quando” obtêm notas baixas também diverge da realidade; como podemos comprovar através do boletim escolar do estudante (Figura 6). Além disso, ao contrário do que foi exposto pelo jovem, a tia já foi convocada para comparecer à escola diversas vezes, devido a alguns comportamentos inadequados apresentados por ele na escola, principalmente por se envolver frequentemente em conflitos com outros colegas.

Esse comportamento de negação da realidade apresentado por Douglas é identificado na literatura americana como *cool pose*, que corresponde à atitudes teatrais desenvolvidas pelo homem negro, para demonstrar que corresponde às expectativas da sociedade (REZENDE, 2008; MAJORS, 1991). Para Majors (1991), “esses papéis teatrais ajudam o homem negro a satisfazer as expectativas e normas da sociedade, fazem com que ele pareça competente, além de ser uma forma de sobrevivência” (MAJORS, 1991, apud REZENDE, 2008, p.8). Roderick (2003) acrescenta que o estudante, ao negar a realidade, diminui a possibilidade de reagir aos problemas que apresenta.

Dando prosseguimento à nossa investigação, buscamos compreender, também, as expectativas que os estudantes possuem com relação ao seu futuro profissional, no intuito de constatar o valor que a cultura escolar possui para essa escolha. Dos cinco estudantes entrevistados, três deles apontaram o desejo de se tornar jogador de futebol, e, caso não consigam realizar esse desejo, indicaram outra profissão almejada.

Felipe, um dos entrevistados que deseja ser jogador de futebol, relatou que, caso não consiga sucesso nos gramados, deseja ser farmacêutico. O desejo de estudar farmácia, de acordo com o estudante, surgiu por influência de um conhecido que solta pipa, e devido ao seu desempenho nessa atividade, o adolescente o admira muito. Cumpre sublinhar que, jogar futebol e soltar pipas são as atividades preferidas de Felipe:

- O que você quer ser quando for adulto?
- Eu quero ser jogador de futebol, se eu não conseguir eu quero ser um farmacêutico.
- Por quê?
- Eu quero ser igual G. que vende papagaio e trabalha disso aí que eu esqueci o nome [farmacêutico].
- E quem é esse G.?
- É um que solta pipa e corta todo mundo. (Felipe, 2023)

Gabriel, apontou que, caso também não consiga a façanha de ser jogador de futebol, pretende ser professor de Geografia:

- Você já parou para pensar no que você quer ser quando crescer?
- Eu quero ser professor de Geografia e jogador de futebol.
- E por que você quer ser professor?
- Porque eu acho essa matéria é muito importante para todos. Porque é sobre o mundo, a poluição, essas coisas assim. E eu gosto dessas coisas.
- Mas se você tivesse que escolher apenas uma? O que você gostaria de ser? Jogador de futebol ou professor?
- Jogador de futebol. (Gabriel, 2023)

Douglas, além de querer ser jogador de futebol, almeja ser policial:

— Você já pensou o que você vai fazer quando você for adulto?

— Eu tô pensando em ser jogador de futebol ou policial.

— Por quê?

— Porque policial fica correndo atrás dos bandidos, de pessoas que fazem coisa errada. (Douglas, 2023)

Já Maicon, não tem o desejo de se tornar jogador de futebol, e também já desejou ser policial, mas desistiu por acreditar na existência de corrupção nessa instituição. O seu atual sonho é ser bombeiro, no intuito de salvar vidas:

— Você já pensou o que você vai querer ser quando você for adulto?

— Eu quero ser bombeiro.

— Por quê?

— Meu sonho, na verdade era ser policial, mas eu acabei desistindo porque tem muita corrupção. Queria ser bombeiro porque eu acho que vai ser igual nos filmes, salvar pessoas, esses trem assim... (Maicon, 2023)

Diferentemente dos outros entrevistados, Vinícius demonstrou o desejo de fazer medicina. O estudante não soube mencionar o motivo que o levou a escolher tal curso, mas relatou ter consciência de que precisa ter uma vasta carga de estudos para atingir seu objetivo:

— Você já parou para pensar o que você quer ser quando você for adulto?

— Médico

— Então você sabe que você precisa estudar muito, não é?

— Sim.

— E por que você tem vontade de ser médico?

— Não sei, só tive vontade de ser médico. (Vinícius, 2023)

Como podemos observar, as falas da maioria dos estudantes demonstram que o futebol influencia na expectativa de futuro profissional da maioria desses estudantes; quatro dos cinco entrevistados indicaram o futebol como seu esporte favorito. Podemos constatar, inclusive, que a influência do futebol não se limita somente ao campo profissional, tendo em vista que a maioria dos entrevistados indicaram jogadores de futebol como as personalidades que eles mais admiram. O jogador da seleção brasileira de futebol Neymar, que atua em times internacionais e na seleção brasileira de futebol masculino, foi apontado por três desses estudantes como a personalidade famosa mais admirada. Gabriel, por exemplo, apontou apenas o nome desse jogador com a personalidade que ele mais admira:

— Qual a personalidade famosa que você mais admira?

— Neymar. (Gabriel, 2023)

Felipe, além de Neymar, admira Cristiano Ronaldo, jogador da seleção portuguesa, e mais dois jogadores do Atlético Mineiro, que estavam se destacando no meio futebolístico no momento em que a entrevista ocorreu:

— Tem alguma personalidade que você admira? Algum famoso?

— A minha inspiração... Cristiano Ronaldo e o Neymar. E eu gosto do Hulk, do Galo, e do Arana também.

— E por que você gosta deles?

— Porque eles jogam demais. É o meu time do meu coração. (Felipe, 2023)

Semelhantemente a Felipe, Vinícius indicou Neymar e Cristiano Ronaldo como suas personalidades mais admiradas, e incluiu Messi, jogador de futebol de origem Argentina:

— Tem alguma personalidade que você admira?

— Sim, o Messi, jogador de futebol, o Neymar e o Cristiano Ronaldo. (Vinícius, 2023)

Já Douglas, não indicou nomes, apenas expressou possuir grande admiração pelos jogadores de basquete que jogam pelos Estados Unidos:

— Você tem algum famoso que você admira?

— Eu gosto dos jogadores de basquete dos Estados Unidos. (Douglas, 2023)

Ao contrário dos outros entrevistados, que indicaram admiração por esportistas, Maicon citou nomes de artistas musicais, cantores de funk, para indicar as personalidades famosas que mais admira:

— Tem alguma personalidade famosa que você admira?

— Tem, é um Mc, o Mc Saci. Tem também o Mc Vitorino da LC. (Maicon, 2023)

As falas dos estudantes revelam a importância do futebol para a grande maioria deles. Apenas Maicon não indicou esse esporte como favorito, e também não o indicou como algo que gostaria de fazer profissionalmente, apesar de ser integrante da seleção de estudantes do Programa Escola Integrada, que participam de campeonatos de futebol contra times de diversas escolas de Belo Horizonte.

Vinícius, embora o futebol seja seu esporte favorito, também não indicou expectativas profissionais relacionadas a esse esporte. Podemos perceber, inclusive, que Vinícius foi o único entre os entrevistados que indicou como principal desejo profissional uma profissão que necessita cursar o ensino superior para obtê-la, e ainda indicou que possui consciência disso. Já Felipe e Gabriel, que também indicaram profissões que necessitam de cursar faculdade para obtê-las, além de não as mencionar como principal desejo, demonstraram não saber o que precisam fazer para exercer essa profissão. Douglas e Gabriel indicaram profissões

relacionadas à segurança pública, embora também não saibam o que precisam fazer para conseguir desempenhá-las.

Podemos perceber que o futebol não influencia apenas nas expectativas de futuro profissional desses estudantes, haja vista que, a maioria deles, ao serem perguntados sobre personalidades que admiram, citaram apenas nomes de jogadores de futebol famosos; exceto Maicon, que indicou nome de cantores de funk.

Brito (2009) considera que muitos meninos negros considera o futebol como projeto de vida por representar um possibilidade de obtenção de um poder diferenciado, além proporcionar a esses sujeitos “a sensação de desvinculação da condição de marginalização social das masculinidades negras no cenário escolar.” (BRITO, 2009, p. 235). No entanto, a autora aponta que os profissionais da educação possuem pouco conhecimento a respeito dos conteúdos raciais e de gênero envolvidos nessa preferência dos estudantes negros pela carreira de jogador de futebol profissional. Para a autora, essa percepção é prejudicada, principalmente, pelo fato desses profissionais serem influenciados por uma visão racista, que tende a procurar explicações biologizantes para as habilidades esportivas dos meninos negros.

Sob mesma perspectiva, Hasenbalg (1987) e Brito (2012) enfatizam que os jovens negros, ao longo de suas trajetórias escolares, vivenciam diversos mecanismos intraescolares de discriminação racista que tendem a classificá-los como não educáveis. E, por sua vez,

[...]os jovens realimentam essa ideia ao se situarem como aqueles que não precisam estudar por já terem um destino profissional caracterizado pelo sucesso pelo fato de serem negros, sem perceber que o discurso biologizantes que está na base da identificação do futebol com negros só é possível porque o corpo negro é inferiorizado em outras esferas. Por fim, ao avaliarem que não precisam estudar -porque são jogadores- correm o sério risco de se verem inseridos no mercado de trabalho de forma precária, como tem sido o ingresso de muitos jovens pobres na população economicamente ativa. (BRITO, 2012, p.268)

Silva Júnior (2019) acrescenta que falar “em masculinidades negras é passear por um universo misto de autoestima, subalternização, ressignificações e sofrimentos ao longo dos itinerários existenciais” (SILVA JUNIOR, 2019, p. 176). O autor ressalta que desde a mais tenra infância, o menino negro aprende a vivenciar as subjetividades impostas pelo pertencimento racial, como, por exemplo o gosto pelos esportes. Ademais, ao ingressar na escola, os insultos e brincadeiras racistas, além da frequente representação dos negros em posição de subalternidade em livros didáticos, os levam a considerar sua cor como um problema. Diante tudo isso, resta a esses sujeitos “como dispositivo de sublimação, a adoção de algumas expectativas estereotipadas, presentes nos ídolos negros do futebol ou nos

cantores de alguns ritmos populares (samba, funk e pagode)”. (SILVA JUNIOR, 2019, p.176).

Podemos inferir, portanto, que a fala dos alunos revela muito mais do que aversão ou predileção aos estudos, e que o gosto pelo futebol revela muito além do que a aptidão e o gosto pelo esporte. Para isso, é necessário avaliar não apenas as falas desses estudantes, mas, também, a relação que eles possuem com os estudos, além do contexto que estão inseridos e os fatores que influenciam a pensar da forma que pensam na atualidade.

Além disso, a fala dos jovens indica também que a relação professor-aluno interfere nas expectativas escolares desses sujeitos, e que, dependendo de como essa relação ocorre, pode contribuir para a ampliação e adensamento das chances de prosseguimento em sua escolarização ou para a restrição e diminuição da longevidade escolar, o que pode interferir, inclusive, em seus desdobramentos, no ingresso em carreiras profissionais mais ou menos promissoras.

#### **6.10. DESAFIOS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19**

Como mencionado anteriormente, o sexto ano é uma etapa de ensino que apresenta diversas especificidades e inúmeros desafios. Alguns desses desafios estão relacionados com os altos índices de reprovação, apontado como um dos maiores entre os outros anos da Educação Básica. Por esse motivo, optamos por investigar essa questão na EM Nelson Mandela.

Cumpramos sublinhar que os sujeitos de nossa pesquisa, cursaram o sexto ano após a pandemia de Covid-19, momento em que houve a suspensão das aulas presenciais a partir de março de 2020, retornando, de forma gradativa e não obrigatória, a partir de maio de 2021. As aulas presenciais retornaram, inicialmente, para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental; já para o quinto ano, etapa escolar em que os sujeitos da nossa pesquisa se encontravam, retornaram a partir de julho de 2021. Dessa forma, esses estudantes cursaram o quarto ano, e mais da metade do quinto, remotamente, portanto, ficaram mais de um ano fora do ambiente escolar. Além disso, as escolas passaram a repassar atividades para os estudantes apenas no final de 2020; sendo assim, grande parte dos estudantes da rede pública municipal de Belo Horizonte ficou quase um ano sem realizar nenhum tipo de atividade escolar.

Quando as escolas passaram a ofertar o ensino remoto, encontraram diversos obstáculos. Tendo em vista que ainda não existia uma vacina que prevenisse o vírus que

transmitia a Covid-19, e o risco de contágio era muito alto, muitas escolas optaram por ofertar aulas e atividades para os estudantes de modo online: as aulas ocorriam através de videochamadas, e as atividades eram repassadas através de grupos criados via WhatsApp. No entanto, muitos estudantes não possuíam acesso à internet, e alguns tinham acesso limitado. Além disso, grande parte dos estudantes não tinham computadores em casa, portanto, acessavam as aulas e atividades através de celulares. É importante ressaltar que diversas famílias, possuíam apenas um aparelho celular em casa, dos pais ou dos responsáveis pelos estudantes, e, em muitos casos, ainda tinha que dividir o mesmo aparelho com outros irmãos, que também estavam estudando remotamente, o que dificultava ainda mais o acesso e a aprendizagem. Como alternativa, algumas escolas disponibilizaram atividades impressas para os estudantes, mas poucas famílias se dirigiam à escola para buscá-las; muitas, por medo do contágio do coronavírus. Na EM Nelson Mandela, as aulas e atividades escolares foram ofertadas apenas de modo online, pois a direção da época optou por não colocar os servidores em risco de contaminação ao manusear papéis e ter contato com o público.

Diante de todas essas questões que envolvem o ingresso no sexto ano, associadas às questões referentes à faixa etária dos estudantes, e ainda agravadas pelo período de pandemia de Covid-19, acreditamos na relevância de investigar a percepção dos estudantes diante de todos esses atravessamentos. Sendo assim, investigamos como eles vivenciaram todas essas questões e as dificuldades encontradas por eles, principalmente devido às limitações impostas pela pandemia.

Felipe, Gabriel e Douglas, cursaram o quarto e o quinto ano na mesma escola, que fica localizada próxima à EM Nelson Mandela. Essa instituição, além de ofertar aulas e atividades remotas online, disponibilizou material impresso para as famílias. Já Vinícius cursou esse período na EM Nelson Mandela, e Maicon, em uma escola municipal de outra regional de Belo Horizonte.

Primeiramente, investigamos junto aos alunos como ocorreu o processo de aprendizagem durante a pandemia: como eram ofertadas as aulas e atividades, se eles tinham dificuldades para aprender os novos conteúdos sem auxílio dos professores, se possuíam recursos para acessar as aulas e atividades online, entre outras questões.

Ao ser perguntado sobre como ocorreu seu processo de aprendizagem durante a pandemia, Felipe, primeiramente, respondeu que, até naquele momento, não sabia como tinha

“passado de ano”. O adolescente afirmou que não participava das aulas online, mas concluiu quase todas as atividades impressas repassadas pela escola:

- Como você fazia as atividades durante a pandemia?
- Minha família pegava um material impresso.
- E você fazia as atividades?
- Eu fazia. Eu só não fiz 10 questões. Ah! Eu já sei porque que eu passei de ano... por causa do folhão. Eu fiz tudo, para não ficar à toa. Eram 100 páginas!
- E você pediu ajuda a alguém para fazer as atividades?
- Sim, minha irmã, o meu padrasto e, às vezes, a minha mãe.
- E você não achou que era muito difícil, não?
- Era.
- E você não ficava com preguiça de fazer as atividades às vezes, não?
- Não, eu gostava de estudar. Às vezes eu tinha que pegar o celular da minha mãe e fazer sozinho.
- Então você fazia as atividades online também?
- Eu nunca participei de aula online, somente de folha.
- Na sua casa tem internet?
- Tem wi- fi e no celular.
- Tem computador?
- Tinha, mas a minha mãe jogou fora, porque eu estava muito viciado. Eu ficava jogando Minecraft, GTA, aí a minha mãe percebeu que eu estava jogando o jogo de violência e doou para o vizinho. Eu não almoçava e nem jantava. Saía do quarto só para tomar banho e voltava. (Felipe, 2023)

Diferentemente de Felipe, Gabriel fazia apenas aulas online. Como não tinha computador em casa, acessava as aulas e atividades pelo celular. A internet que ele utilizava era do wi-fi da vizinha, que a mãe ajudava a pagar. O estudante relatou ter apresentado muitas dificuldades para aprender os novos conteúdos passados pelos professores, por ter dificuldade em se concentrar nas aulas online. Embora tenha tido acesso às atividades, o adolescente afirmou não ter realizado nenhuma, pois não tinha vontade de fazê-las:

- Como era a questão de ensino na pandemia? Você usava material impresso ou fazia aulas online?
- Eu fazia online.
- Então você não pegava os papéis impressos?
- Não.
- E você usava o celular ou usava o computador?
- Eu usava o celular.
- Você tem celular?
- Eu tinha, mas o meu pai vai comprar um novo para mim.
- Na sua casa tem internet wi-fi?

- Nós temos internet da vizinha, que é muito nossa amiga, aí a minha mãe ajuda a pagar a internet também.
- A internet é boa mesmo sendo da vizinha?
- Sim.
- E você conseguia estudar normalmente pelo celular?
- Mais ou menos. O celular falhava um pouquinho, e sempre que falhava eu pedia para repetir, aí eu não conseguia entender muito, mas depois eu entendia. Eles mandavam as atividades que eu tinha que fazer pelo WhatsApp, depois eles falaram que ia parar... Aí eu pedi máscara da Prefeitura pra levar as atividades para escola e deixava lá. Aí eles falaram para nós voltar para a escola porque muitas pessoas tinham telefone ruim. Aí eles falaram isso, e aí a gente começou a voltar.
- Então você voltou para a escola no final do ano?
- Sim, aí eu voltei.
- Você conseguiu fazer todas as atividades que os professores passavam?
- Eu não fazia não. Eu só ficava olhando o WhatsApp mesmo e não fazia nada. Só quando eu voltei mesmo.
- E por que você não fazia?
- Ah eu não gostava muito de estudar. Lá em casa eu falava que eu não queria estudar, que eu queria sair da escola, e a minha mãe falava que eu não podia, que eu não podia sair porque eu precisava ser alguém na vida. Aí a minha mãe começou a pegar no meu pé, e aí eu comecei a ir para escola e fazer tudo.
- Alguém te ajudava na época da pandemia a fazer as atividades?
- Minha mãe. Ela não tinha muito tempo, mas quando ela tinha, eu pedia ela e ela me ajudava.
- E ela tinha paciência em te explicar?
- Não, se eu errasse qualquer coisa, ela pegava o chinelo e dizia: ‘Eu acerto você agora!’
- E você gostava da aula online?
- Até que eu gostava, porque quando acabava eu ia mexer no telefone.
- E você conseguia ficar prestando atenção?
- A minha mãe ficava do lado, aí depois ela dava uma distraída, aí eu olhava de novo... (Gabriel, 2023)

Já Vinícius, embora tenha recebido aulas particulares durante a pandemia, considera que não cursou o quarto e o quinto ano. Essas aulas tinham a duração de uma hora, e aconteciam de segunda a sexta-feira. O estudante ressaltou que não teve dificuldades com os conteúdos curriculares e nem com as atividades propostas, principalmente devido à ajuda da professora particular. Ele não retornou para a escola em 2021 após o recomeço das aulas presenciais, apenas compareceu à instituição para realizar as provas finais.

- Como foi na pandemia com relação às atividades da escola?
- Eu fiz todas as provas que eles mandavam, eu tirei sempre nota alta.
- E qual instrumento você usava para fazer essas provas? Celular ou computador?
- Celular.
- E você tinha dificuldade para fazer as atividades usando o celular?

- Não
- O celular era seu?
- Sim.
- Na sua casa tem internet?
- Sim.
- Mas você teve alguma dificuldade para estudar em casa?
- Não, porque a minha mãe me colocou na aula particular.
- Você retornou no final de 2021 ou apenas em 2022?
- Eu só voltei para fazer as provas no final de 2021.
- Então você continuou com a professora particular?
- Sim.
- Você sentiu dificuldade para aprender as novas matérias?
- Não, porque a professora particular me ajudava. (Vinícius, 2023)

Douglas relatou ter assistido as aulas online e ter pegado algumas atividades impressas. Além disso, afirmou ter apresentado poucas dificuldades, tanto para compreender as aulas dos professores, quanto para fazer as atividades. Durante esse período, uma prima o auxiliou algumas vezes na execução das atividades escolares. Como mencionado anteriormente, a mãe do estudante é cega, e ele mora apenas com ela; diante disso, a ajuda da tia, que é responsável por ele na escola, foi fundamental durante o período de isolamento social. Na casa do adolescente não tem internet wi-fi, então para assistir as aulas online, fazer as atividades e enviá-las para a escola, utilizava a internet proveniente dos dados móveis do celular, na maioria das vezes, do celular da tia:

- E como foi na pandemia, com relação às atividades escolares?
- Esse tempo minha tia ficou quase morando na minha casa, aí eu ficava fazendo as atividades todas online pelo celular.
- E você achava difícil fazer as atividades pelo celular?
- Era fácil, era só aumentar a tela do celular e dava para ler.
- E você conseguia fazer todas as atividades sozinho ou alguém te ajudava?
- A minha prima F., ela me ajudava.
- E você não tinha dificuldades pela falta de professor?
- Eu tinha um pouco, um pouquinho só, mas a maioria eu entendia.
- E você ficava só com as atividades enviadas pelo celular, ou você pegava papel impresso?
- De vez em quando eu pegava o papel e fazia as atividades, e depois levava.
- E você mesmo levava?
- Não, a minha tia. (Douglas, 2023)

De todos os estudantes entrevistados, Maicon foi o único que afirmou não ter tido nenhum contato com a escola durante a pandemia: não assistiu às aulas online e nem mesmo

realizou as atividades remotas; apesar disso, foi aprovado no quarto e quinto ano, seguindo com seus pares para o sexto ano. Durante esse período, o adolescente trabalhou vendendo paçoquinha no sinal de trânsito para ajudar financeiramente a família e juntar dinheiro para comprar uma bicicleta. Tendo em vista que o retorno às aulas presenciais, a partir de julho de 2021, não era obrigatório, o adolescente retornou à escola apenas em fevereiro de 2022:

- Como que foi no período da Covid? Você ficou sem estudar?
- Eu fiquei sem estudar, sem fazer nada.
- E o que você fazia durante o tempo que você ficava sem escola?
- Eu descia para vender paçoquinha para ajudar minha mãe e também para conseguir juntar dinheiro e comprar uma bicicleta. E ficava andando na rua...
- Então durante o quarto e quinto ano, você não estudou nada?
- Isso, eu não fiz nada.
- E a escola que você estava matriculado não te procurou?
- Acho que não.
- Por você ter ficado tanto tempo sem estudar, você teve muitas dificuldades quando você retornou?
- Ah.. Tive! Para pegar no lápis de novo. Para aprender a escrever de novo foi bem difícil.
- Você ficou esse tempo todo sem escrever?
- Sim, eu não fazia quase nada. (Maicon, 2023)

Como podemos constatar pelas falas dos entrevistados, embora tenham encontrado diversas dificuldades, a maioria deles conseguiu manter certo contato com a aprendizagem, no entanto torna-se inviável mensurar a qualidade dessa aprendizagem, pois depende de diversos fatores. As falas de Felipe e Vinícius demonstraram que, na percepção deles, essa aprendizagem não foi satisfatória, e sentiram como se não tivessem cursado o quarto e o quinto ano. Maicon relatou que se sentiu surpreso por, mesmo não ter realizado nenhuma atividade e nem ter assistido nenhuma aula online, ter sido aprovado para o sexto ano. Já para Gabriel, o distanciamento da escola aumentou seu desânimo em estudar e sua vontade de parar de estudar.

No que tange à Pandemia de Covid-19, como apontado por Moran (2020), foi um período em que evidenciou a extrema disparidade de acesso ao digital e às condições de estudos. As falas dos estudantes entrevistados revelaram as dificuldades encontradas por eles para acessarem as aulas on-line: Gabriel, Douglas e Maicon, por exemplo, não tinham internet wi-fi em casa. Diante disso, a solução encontrada pela família de Felipe foi pedir emprestada a senha da internet da vizinha; Douglas, utilizava a internet proveniente dos dados móveis do celular da tia; já Maicon, não acessou as aulas online. Além disso, somente Vinícius apontou

ter computador em casa, sendo assim, a maioria dos entrevistados tiveram que utilizar o celular para assistir às aulas e realizar as atividades escolares. É importante ressaltar, inclusive, que apenas Vinícius, além de computador, era o único que tinha celular próprio, os outros estudantes utilizavam aparelhos de outros integrantes da casa, o que dificultava ainda mais o processo de ensino e aprendizagem nesse período.

Conforme apontado por Suéllen Lourenço e Lilian Reis (2022), a pandemia de coronavírus afetou principalmente a população negra de baixa renda do país. Diante disso, além de enfrentar diversas dificuldades para estudar nesse período, alguns jovens necessitaram “ocupar funções informais para manter condições básicas de sobrevivência” (LOURENÇO; REIS, 2022, p. 48); como foi o caso de Maicon, que vendeu paçoquinha no sinal de trânsito para ajudar a família financeiramente nesse período. Lourenço e Reis (2022) ainda ressaltam que “a pandemia apenas reflete as desigualdades educacional e racial já existentes para este grupo no Brasil” (LOURENÇO; REIS, 2022, p. 48)

Ainda no que se refere ao período da pandemia de Covid-19, cumpre ressaltar que no início da pandemia, para evitar a disseminação do vírus, os governantes brasileiros orientaram, *a priori*, que a população cumprisse um período de isolamento, momento em que as pessoas evitassem sair de casa, ou que o fizesse apenas por motivos essenciais, como ir ao supermercado, farmácias, hospitais, etc. Com isso, diversos estabelecimentos comerciais, e locais voltados para o lazer e socialização foram fechados, como shoppings, cinemas, parques, igrejas, bares, teatros, entre outros locais. Além disso, orientaram aos cidadãos que evitassem convívio com outras pessoas que não morassem na mesma casa, e que não realizassem encontros familiares ou entre amigos.

Com a diminuição do contágio do Coronavírus, e do número de óbitos devido a Covid-19, houve uma diminuição das restrições, sendo assim, os governantes orientaram que a população seguisse o distanciamento social, momento em que os estabelecimentos puderam ser reabertos.

Diante disso, e tendo em vista que muitos jovens têm como lugar principal de socialização o ambiente escolar, perguntamos aos estudantes como vivenciaram esse momento, no que se refere ao convívio social e momentos destinados ao lazer. Investigamos, também, se eles sentiram falta da escola no período de suspensão das aulas presenciais.

Gabriel relatou que durante o período de suspensão das aulas presenciais, ficava em casa assistindo vídeos no YouTube, e que quase não saía de casa. Mencionou também que, nesse período, sentiu falta da escola e dos professores, mas não sentiu muita falta dos colegas:

— E como foi na pandemia?

— Na pandemia eu fiquei mais em casa, não saía muito não. Algumas vezes eu saía por aí e voltava. Eu não gosto muito de ficar saindo para muito longe, tipo, se eu for para muito longe, eu vou para o Mantiqueira, ou eu vou para perto lá de casa mesmo.

— Você ficava em casa fazendo o que na pandemia?

— Eu ficava assistindo YouTube, assistindo desenho.

— Você sentiu falta da escola durante a pandemia?

— Sim.

— Do que você sentiu mais falta?

— Dos professores, porque os professores era tudo legal comigo. Tipo, eu ficava, sempre que eu chegava na escola, eu conversava com os meus amiguinhos, e depois eu ia e fazia alguma coisa na sala de aula, e então eu parava de fazer, aí eu sentava e olhava para cara dos professores e ficava quietinho no meu canto. Aí, algumas vezes eu conversava... Essas coisas assim.

— Você não sentia falta dos seus colegas não?

— Muita não, porque alguns são muito chatos. (Gabriel, 2023)

Diferentemente de Gabriel, Vinícius relatou que sentiu pouca falta da escola, e que não queria retornar para o ensino presencial, pois tinha mais tempo para poder brincar. É importante ressaltar que entre os entrevistados, o estudante foi o único que teve acesso a aulas particulares, além de ter celular próprio e vídeo game em casa. O estudante também relatou que durante o isolamento imposto pela pandemia de Covid-19, brincava de bola com seus colegas na rua:

— Como foi durante a pandemia? Você ficava o dia inteiro dentro de casa?

— Não, eu saía para jogar bola na rua.

— Você sentiu falta da escola durante a pandemia?

— Na maioria das vezes, sim. Na verdade, eu senti falta só um pouquinho, não senti tanta falta assim não.

— E por que você sentiu só um pouquinho?

— Ah não sei

— Você não tinha vontade de ir para escola não?

— Não.

— E por que você não sentia falta de vir pra escola?

— Porque eu estava brincando na maioria do tempo. (Vinícius, 2023)

Felipe afirmou que não sentiu falta da escola durante a pandemia, principalmente por achar seus colegas de sala muito chatos. Durante esse período, o estudante aproveitou para jogar videogame e soltar pipa:

- Na época da pandemia, você sentiu falta da escola?
- Não, porque meus amigos eram chatos demais, eles são insuportáveis, eles fazem muita bagunça.
- O que você fazia durante a pandemia?
- Eu brincava com os meus primos, eu jogava com o computador do meu tio na TV. Eu amo jogar futebol no videogame.
- E você saía para a rua para brincar com outros colegas?
- Sim, eu saía para soltar pipa. (Felipe, 2023)

Do mesmo modo, Maicon também não sentiu falta da escola durante a pandemia, pois nesse período, ficava passeando com os amigos pelas redondezas da sua casa:

- Você sentiu falta da escola durante a pandemia?
- Ah, não.
- Por quê?
- Ah, porque eu ficava na rua e tinha os meninos, aí a gente ficava andando... aí eu nem sentia falta, entendeu? (Maicon, 2023)

Já Douglas afirmou que sentiu pouca falta da escola durante a pandemia. Nesse período, segundo ele, alguns colegas o visitavam para brincar:

- Como foi durante a pandemia? Você ficou só em casa? Você via seus colegas?
- De vez em quando eles ia lá em casa, e nós ficava brincando um pouquinho.
- O que você achou de ficar esse tempo todo fora da escola?
- Eu não lembro direito não, já tem um tempão...
- E você sentiu falta da escola durante a pandemia?
- Um pouquinho, porque eu ficava em casa assim... (Douglas, 2023)

As falas dos estudantes revelaram que nenhum deles sentiu muita falta da escola durante a suspensão das aulas presenciais, embora os que ficaram mais em casa e que não tinham muitas atividades para fazer, sentiram mais falta. Felipe, Vinícius e Maicon relataram, respectivamente, que saíam de casa para soltar pipa, jogar bola e passear com os amigos; ou seja, realizavam outras atividades para preencher o tempo deles fora da escola. Já Gabriel e Douglas, não saíam muito de casa nesse período, talvez por isso, tenham sentido mais falta da escola do que os outros entrevistados.

Dando continuidade a nossa investigação, perguntamos aos nossos entrevistados se sentiram dificuldades ao ingressarem no sexto ano, principalmente após o longo período de afastamento presencial da escola, e ainda se sentiram muita diferença dessa etapa de ensino

comparada às outras séries. Vinícius expôs que não sentiu dificuldades para se adaptar ao sexto ano:

- Como foi a sua mudança para o 6º ano?
- No começo foi difícil, eu até fiquei faltando nota, mas aí eu consegui recuperar.
- Mas você teve dificuldades com essa quantidade de professores?
- Não, não tive não.
- Você sentiu muita diferença do sexto ano para o terceiro e quarto ano?
- Não. (Vinícius, 2023)

Já Felipe considerou que teve menos dificuldades de aprendizagem no terceiro ano, principalmente por causa do ensino dos professores. O estudante relatou também que encontrou mais dificuldades para aprender alguns conteúdos no sexto ano por não ter estudado sobre eles no período da suspensão das aulas presenciais. Além disso, o adolescente mencionou que não gostava da sua turma do sexto ano, principalmente por causa da Professora X:

- Você achou muita diferença do terceiro para o sexto ano?
- O terceiro ano foi mais fácil, porque a professora me ensinou mais certo. Porque algumas professoras ficam implicando comigo.
- Até o terceiro ano você acha que as professoras te davam mais atenção?
- Algumas me ignoravam.
- Quando você voltou para escola depois da pandemia, no sexto ano, você sentiu dificuldades para aprender as novas matérias?
- Sim, porque eu não estudei Matemática na [escola anterior]. Só no quarto ano que eu estudei um pouco, agora eu estou aprendendo um pouco mais de raiz quadrada.
- O que você achou da sua sala do sexto ano?
- Não era muito legal não, professora.
- Por quê? Você não gostava de estudar lá não?
- Não, eu não gostava não. Porque os professores eram muito implicantes com os alunos.
- Todos os professores?
- Não, só a professora de Português e algumas outras professoras. (Felipe, 2023)

Douglas relatou que, inicialmente, estranhou a quantidade de docentes, por ter tido apenas duas professoras até o quinto ano, e, a partir do sexto, passou a ter sete. Além disso, no início, estranhou o fato de não conhecer ninguém na escola, tendo em vista que até o quinto ano, estudou em outra instituição:

- Quantos professores você tinha até o 5º ano?
- Duas.
- Quando você veio para o sexto ano, você estranhou a quantidade de professores?

- Eu senti que eu ia ter mais dificuldade com mais professores, que ia fazer mais coisas.
- E você teve dificuldades mesmo?
- A matéria que eu tenho um pouco mais dificuldade é Matemática.
- Você sentiu muita diferença daqui da escola com a escola anterior?
- Aqui eu não conhecia ninguém, a escola era diferente...
- Na sua sala também não tinha ninguém que você conhecia antes?
- Não. (Douglas, 2023)

Do mesmo modo, Maicon também relatou ter estranhado a princípio a quantidade de professores e os novos colegas, mas também se adaptou com facilidade:

- O que você achou da sua turma do sexto ano?
- Quando eu entrei, eu achei, tipo assim, que todo mundo era muito diferente, mas depois que eu fui convivendo, tipo assim, todo mundo tocava no mesmo assunto... Falava as mesmas coisas... aí eu vi que não era aquela coisa não. Tranquilo, era normal.
- Do primeiro ao terceiro ano, você tinha dois professores, não era isso? Aí você foi para o 6º ano, e passou a ter seis, sete professores. E aí, como é que foi essa mudança?
- Ah, para mim foi, tipo assim, novidade, entendeu?! A cada horário trocando de professor...
- E você não achou mais difícil?
- Não, eu achei diferente, mas eu acabei me adaptando muito rápido.
- Mas você sentiu muita diferença do terceiro para o sexto ano?
- Não, para mim foi tipo a mesma coisa. Tipo, tinha algumas coisas novas, para desenvolver mais, mas foi bem fácil. (Maicon, 2023)

Gabriel, embora, a princípio, também tenha estranhado a quantidade de professores no sexto ano, achou a mudança positiva. O estudante relatou que teve dificuldades para aprender os novos conteúdos, mas, na sua concepção, isso ocorreu devido a seu comportamento:

- Você sentiu muita diferença quando você passou a estudar no sexto ano?
- Sim, porque aqui pega um pouquinho mais pesado.
- Pesado como?
- Escrever, essas coisas... Para mim pegou só um pouquinho mais pesado
- E o fato de ter mais professores? Você achou isso bom ou ruim?
- Bom.
- E você teve alguma dificuldade quando você entrou para o sexto ano? Você sentiu dificuldade com alguma coisa com alguma matéria?
- Sim, em todas as atividades, porque parece que alguma coisa não queria deixar eu fazer as atividades, aí eu ficava toda hora conversando. Agora eu tô começando a fazer tudo, prestando atenção. Tipo, esses dias tinha acontecido algo lá em casa, aí minha mãe conversou comigo e meu padrasto também, aí eu fiquei mais atento. Também meu pai quer montar um negócio para mim conseguir trabalhar com venda e ganhar meu próprio dinheiro. Aí foi isso, agora eu tô mais firme.
- Você teve muita dificuldade com as matérias quando você veio para cá?

— Tive, mas aqui eu tive mais tranquilidade, eu consegui aprender mais. Lá na [escola anterior] era mais brincadeira mesmo, era mais ir para o parquinho e para quadra. Só pegava um pouquinho pesado, de vez em quando, mas não pegou muito. Aqui é bom, eu gostei demais daqui.

— Você acha que sentiu dificuldade para aprender as matérias, principalmente, porque você não estudou durante a pandemia?

— Sim, um pouco.

— Por que você acha que você estava tendo dificuldades?

— Porque eu estava conversando um pouco e eu não estava focando nas coisas que tinha que fazer. E eu não fazia nada, eu rasgava os meus trem...

— E por que você rasgava os “trem”?

— Ah, eu não sei. Do nada quando eu comecei fazer uns trem aí, eu parei de querer mexer em atividade, só queria mexer no telefone e jogar bola... sair de casa...

— E a sua mãe brigava muito com você?

— Sim, brigava.

— Mas não adiantava, né?

— Não, mas agora tá adiantando. (Gabriel, 2023)

As falas dos estudantes revelaram que a maioria deles estranhou, a princípio, a quantidade de professores, mas que, apesar disso, não tiveram dificuldades em se adaptar. Além disso, esses adolescentes mencionaram que não tiveram dificuldades para aprender os novos conteúdos curriculares ofertados nessa nova etapa de ensino, no entanto, tal depoimento diverge com o exposto pelos docentes. Durante as conversas realizadas com esses profissionais, todos foram unânimes ao apontar as defasagens e as dificuldades de aprendizagem apresentadas pela grande maioria dos estudantes do sexto ano; os docentes apontaram, inclusive, que todos os entrevistados estavam apresentando muitas dificuldades de aprendizado. Diante disso, os professores atenuaram o nível de cobrança dos alunos, principalmente pelo fato de muitos deles não terem tido contatos com os conteúdos escolares durante todo o período de suspensão das aulas presenciais.

No que se refere a essa relação de ensino e aprendizagem após pandemia de Covid-19, Érica Perini e Flávia Cipriani (2021) ressaltam que as desvantagens dos negros comparado aos brancos é expressiva em diversos campos, e convergem em resultados insatisfatórios na educação. As autoras acrescentam que o cenário da pandemia de Covid-19 e seus impactos tornou mais desafiadora a aprendizagem dos estudantes negros. Ademais, para as autoras, a pandemia ressaltou ainda mais as adversidades que já fazem parte da realidade dos negros, além de provocar diversos impactos para a trajetória escolar desses sujeitos, como, por exemplo, o aumento da evasão escolar, da reprovação, obtenção de resultados ainda mais

insatisfatórios nas avaliações de larga escala e no Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM, entre outros diversos impactos negativos.

## 7. SOBRE O RECURSO EDUCACIONAL

Como mencionado anteriormente, em nossa pesquisa, constatamos a influência que as relações de gênero e raciais exercem sobre a trajetória dos estudantes negros do sexo masculino, contribuindo para o fracasso escolar mais acentuado para esse grupo de estudantes. Diante disso, e da relevância de se refletir sobre esse assunto, optamos por criar uma cartilha destinada aos docentes de todos os anos escolares.

Nesse documento, abordamos questões referentes às relações de gênero e raciais no ambiente escolar. Para isso, utilizamos concepção de alguns estudiosos sobre o assunto, juntamente elementos da nossa pesquisa. No intuito de contribuir para a compreensão do assunto, disponibilizamos sugestões de vídeos sobre o assunto, através de *links* e *qr codes* e ainda sugestões bibliografias para aprofundamento sobre o tema trabalhado.

Visando fomentar o interesse pelo material, utilizamos uma linguagem simples, elementos que provocam humor, além de ilustrações que correspondem ao tema abordado. Nossa perspectiva é que os professores tenham contato com o material, iniciem a leitura e tenham interesse em terminá-la.

Além disso, como pretendemos que o material seja lido por completo, por professores de todas raças e cores, tratamos sobre esses assuntos de uma forma informativa, evitando julgamentos e ofensas, mas, ao mesmo tempo, não deixando de falar sobre as questões mais relevantes no que se refere à interferência das relações de gênero e raciais no desempenho dos estudantes negros do sexo masculino.

Nosso objetivo principal, ao criar esse material, é contribuir para as reflexões sobre esse assunto, e, dessa forma, auxiliar na construção de estratégias que contribuam para que os estudantes negros do sexo masculino obtenham melhores resultados escolares.

## 8. 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionado em diversos trechos da nossa pesquisa, os dados revelam que há décadas os estudantes negros do sexo masculino têm sido o grupo mais atingido pelo fracasso escolar: são os que mais apresentam histórico de reprovação em sua trajetória escolar, os que mais abandonam os estudos, que apresentam os piores resultados nas avaliações educacionais externas, além de ser o grupo em menor quantidade no ensino superior<sup>24</sup>. Para além de discutir e apresentar dados referentes a essa questão, torna-se de extrema relevância investigar os fatores que contribuem para que essa situação ocorra e permaneça presente no nosso cenário educacional, pois, essa ação contribui para que seja possível encontrar medidas para combater essa disparidade.

Nesse intuito, em nosso estudo, realizamos uma pesquisa bibliográfica, em busca de estudos que também investigaram sobre esse tema, para termos conhecimento acerca dos resultados e hipóteses existentes, e, dessa forma, auxiliar-nos a compreender nosso objeto de pesquisa. Esse exercício nos levou a depreender que, para investigar o fracasso escolar de estudantes negros do sexo masculino, torna-se relevante analisar as relações raciais e de gênero no ambiente escolar; e essa constatação norteou nossa investigação. Durante esse processo, pudemos comprovar a importância de dar voz aos sujeitos atingidos por essas disparidades educacionais, pois, essa ação, forneceu detalhes fundamentais para compreensão do nosso problema de pesquisa.

No que se refere às relações de gênero, os estudos sobre esse tema, juntamente com as entrevistas dos estudantes, nos auxiliaram a perceber que existe uma contradição entre o modelo de masculinidade valorizado pela sociedade e o valorizado pela escola, e essa discordância interfere nos resultados escolares dos estudantes do sexo masculino. É importante ressaltar que as concepções de gênero são construídas pela sociedade, que determina as normas sociais de condutas adequadas a cada gênero, e que elege a representação social prestigiada de feminino e masculino. Assim como a escola também elege os modelos de masculinidades e feminilidades mais adequados a esse contexto. Entretanto, a representação social de gênero feminino valorizado pela escola e pela sociedade são semelhantes; já o modelo de masculinidade, valorizado nesses contextos, divergem (BRITO, 2004, 2006, 2009; DUQUE-ARRAZOLA, 1997; MORENO, 1999; SILVA, 1999).

---

<sup>24</sup><https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/08/mulheres-negras-sao-hoje-maior-grupo-nas-universidades-publicas-do-pais.shtml>

Cumpramos sublinhar que a representação social de gênero valorizada pela sociedade interfere na socialização que os indivíduos recebem, o que, por consequência, influencia no comportamento desses sujeitos. A partir dos modelos valorizados pela sociedade, no contexto familiar, as meninas são, frequentemente, educadas para serem mais passivas e obedientes; contrariamente à educação recebida pelos meninos, que é oposta à passividade. Sendo assim, pesquisas apontam que a socialização das meninas favorece a escolarização, enquanto que a socialização dos meninos, dificulta esse processo. Isso ocorre, principalmente, pelo fato da escola considerar mais adequado para o ofício do aluno as condutas essencialmente femininas, que tem como núcleo a obediência e a passividade (PALOMINO, 2003; DUQUE-ARRAZOLA, 1997; MORENO, 1999; SILVA, 1999).

Essas considerações nos levam a refletir sobre a dificuldade que os estudantes do sexo masculino encontram na tentativa de obter um desempenho escolar satisfatório, tendo em vista que a escola espera que eles apresentem um determinado comportamento, para que sejam reconhecidos como bons alunos, e, ao mesmo tempo, a sociedade espera que eles apresentem determinadas condutas que validem a sua condição de pertencente ao sexo masculino; e essa adequação de comportamento não representa uma tarefa simples. Primeiramente, porque ter consciência dessas diferenças de expectativas de comportamento, baseando-se nos modelos sociais de gênero, não é uma tarefa simples, principalmente se considerarmos a idade do sujeito. Além disso, muitos adultos, inclusive pais e professores, também não possuem percepção da influência das relações de gênero sobre o desempenho escolar, portanto, os estudantes não contam com muito auxílio nesse processo. Sendo assim, os estudantes acabam agindo de maneira intuitiva, e, em muitos casos, tendem a culpar a si próprios por não apresentarem um desempenho escolar considerado adequado.

As entrevistas com os estudantes, realizadas em nossa pesquisa, indicou que eles não estranharam o fato de a maioria dos discentes considerados “destaque” na sala de aula serem do sexo feminino. Para a maioria deles, esse destaque ocorre devido às notas obtidas por esses estudantes nas provas e no final do trimestre. No entanto, ao expor a concepção que eles têm acerca do conceito de “bom aluno”, a maioria desses jovens se referiram a critérios comportamentais, que o estudante necessita apresentar para receber essa classificação. Grosso modo, podemos concluir que, para os discentes entrevistados, para ser considerado um bom aluno, o estudante precisa apresentar comportamentos considerados adequados pela escola, e para ser classificado entre os melhores, precisa obter as notas mais elevadas da sala;

entretanto, esses adolescentes não possuem a percepção da interferência das relações de gênero nesse processo.

É importante destacar que, os professores da EM Nelson Mandela destinam uma parte dos pontos, que são distribuídos ao longo do trimestre, para avaliar o comportamento dos alunos; dessa forma, considerando que os docentes tendem a valorizar os comportamentos socialmente associados ao feminino, as notas obtidas pela maioria das meninas, frequentemente, são maiores nesse quesito. É importante considerar, também, que as notas atribuídas ao comportamento apresentado pelos estudantes influenciam na nota final apresentada no final do trimestre e no final do ano letivo. Além disso, como aponta Carvalho (2001), é importante considerar os critérios utilizados no processo de avaliação dos estudantes, que, como ressalta a autora, são carregados de subjetividades. Como já mencionado, as pesquisas da estudiosa indicaram uma tendência entre os docentes de avaliarem os estudantes baseando-se mais no comportamento do que na aprendizagem, o que também favorece para que as meninas obtenham notas melhores do que os meninos.

Podemos perceber, portanto, a influência que as relações de gênero exercem sobre o desempenho escolar dos estudantes, acarretando em maior prejuízo para os meninos. Cumpre sublinhar, no entanto, que, os meninos negros apresentam uma trajetória carregada de mais percalços do que os meninos brancos, o que nos instigou a pesquisar quais os elementos que contribuem para esse fenômeno.

Primeiramente, é importante destacar que os meninos negros vivenciam todas essas questões relatadas das relações de gênero, que interferem no desempenho escolar dos estudantes do sexo masculino, no entanto, no caso dos discentes negros, são agregadas questões raciais, que tendem a prejudicar ainda mais a trajetória escolar desse grupo.

As consequências da interseção entre os fatores gênero e raça sobre a trajetória escolar dos estudantes negros, são expressadas através de dados como da Prova Brasil, que revela que os estudantes negros possuem desempenho escolar inferior aos outros grupos de estudantes; da PNAD, que aponta que boa parcela dos homens negros não concluíram, sequer, a quinta série do ensino fundamental; os dados do censo escolar, que revelam que os meninos negros apresentam o maior índice de reprovação escolar e de evasão; além de serem, desproporcionalmente, os que são mais suspensos e expulsos das instituições de ensino; entre vários outros dados que ratificam que esse grupo é o mais atingido pelo fracasso escolar.

Como vários estudiosos refutam o fator biológico como justificativa para essa disparidade educacional, demonstra-se de extrema relevância compreender quais fatores colaboram para essa realidade (ALVES, SOARES, XAVIER, 2016; SOARES; DELGADO, 2016; SIMÕES, 2019; REZENDE; CARVALHO, 2012; CARVALHO, 2001, 2004a).

O racismo vigente na sociedade, e reproduzido nas instituições de ensino, configura-se como o principal elemento que, juntamente com as questões referentes às relações de gênero, explica as desigualdades escolares vivenciadas pelos meninos negros (BONILHA, 2012; JESUS, 2018). Como salienta Almeida (2018), as instituições, inclusive as escolares, são racistas, porque a sociedade é racista. No entanto, algumas ações racistas já estão tão naturalizadas na nossa sociedade, assim como no ambiente escolar, devido ao seu caráter estrutural, que não são identificadas com facilidade, até mesmo pelos sujeitos atingidos por essas situações (GOMES, 2021). Sendo assim, pesquisas como a nossa, que investigam o efeito do racismo sobre as trajetórias escolares, são relevantes e podem contribuir para diminuição do fracasso escolar entre estudantes negros do sexo masculino.

Em nossa pesquisa, encontramos trabalhos que apontam que a trajetória escolar dos estudantes negros do sexo masculino são mais prejudicadas devido: aos estereótipos atribuído a esses sujeitos, que os classificam como violentos, agressivos e indisciplinados; à crença, por parte de alguns docentes, que esse grupo de aluno possuem, por natureza, problemas de aprendizagem e de indisciplina, pelo fato de serem negros; ao fato de serem vistos como corpos sem mente, portanto, mais aptos às atividades esportivas do que escolares; entre outras diversas questões (CARVALHO, 2004a, 2004b; HOOKS, 2015; MUNANGA, 2005). Podemos ressaltar, no entanto, que há um elemento responsável por todas essas justificativas: o racismo.

O racismo, por se tratar de uma ideologia que visa manter os negros em uma situação de inferioridade com relação aos brancos, incide diretamente sobre esses corpos valorações desabonadoras e mantenedoras de assimetrias racializadas que tornam essas marcas diacríticas veículos de diversos prejuízos para os negros. E esses prejuízos não se limitam apenas à trajetória escolar desses sujeitos, haja vista que o racismo interfere, inclusive, nas expectativas escolares e de futuro, assim como na autoestima desses sujeitos, além de ocasionar diversos outros danos.

Em nossa pesquisa, identificamos, por meio da observação participante e dos relatos dos estudantes entrevistados, alguns indícios da influência do racismo, no que se refere à

relação professor/aluno. Nesse processo, identificamos atitudes de docentes, com relação a alunos negros, que prejudicaram o interesse desses sujeitos pela disciplina, além de interferir no desejo de serem participativos durante as aulas, por receio de serem ignorados e por vergonha de serem xingados perante seus colegas. Identificamos que tais atitudes contribuem para o desempenho escolar desses sujeitos, haja vista que a maioria dos estudantes entrevistados indicaram que permanecem com as dúvidas que têm em determinados conteúdos, por medo de serem maltratados pelo docente em sala de aula; além de contribuírem para que esses discentes sejam vistos como apáticos, por não participarem das aulas, o que também influencia nas avaliações feitas pelos professores, impactando nas notas obtidas por eles.

Os relatos dos estudantes indicaram, também, que, a maioria deles, além de perceberem uma diferença de tratamento por parte de alguns professores, notam que alguns docentes não possuem boas expectativas escolares com relação a eles. Para Maicon, isso ocorre, principalmente, devido à cor de sua pele. Pudemos perceber que, essas ações, além de provocarem sofrimento a esses sujeitos, interferem na relação que eles têm com a escola e com o ensino. Inclusive, é importante destacar que a maioria deles afirmaram que não gostam de estudar, o que nos leva a refletir sobre os motivos que contribuíram para essa resposta, principalmente pelo fato de todos eles terem afirmado gostar de ir para a escola. Para isso, não podemos desconsiderar algumas ações de professores, supostamente influenciadas pelo racismo, e que, possivelmente, influenciam nessas respostas apresentadas pelos estudantes.

Cumpramos sublinhar que durante nossa pesquisa, presenciamos outras ações que sugerem influência do racismo estrutural na escola pesquisada, como o posicionamento majoritário dos estudantes negros nas fileiras localizadas no fundo da sala, menor participação de destaque desses sujeitos em apresentações realizadas pela escola para a comunidade escolar, além da exaltação das características dos brancos como referência de beleza. Nossa pesquisa constatou que tais ações impactam sobre a autoestima desse grupo de alunos, a ponto de um deles não gostar de sua aparência e sentir o desejo de se tornar branco.

Outra constatação que os relatos dos estudantes apontaram refere-se ao silenciamento acerca de ações racistas que ocorrem na escola. Pudemos detectar, inclusive, a indignação deles diante desse silenciamento, por perceberem que determinadas situações poderiam ter outro encaminhamento, dependendo da cor dos sujeitos envolvidos. Como aponta Carvalho (2004b) e Jesus (2014), o silenciamento do racismo na escola contribui para

que os estudantes negros tenham uma relação mais difícil e dolorosa com a escola, o que também interfere no desempenho escolar dos estudantes negros.

Os relatos dos estudantes entrevistados nos levaram a perceber, inclusive, que a maioria deles ainda não possuem consciência de como o racismo se manifesta na sociedade; o que contribui para que alguns deles considerem que nunca foram vítimas de racismo, tanto na escola, quanto em outros ambientes. A idade dos estudantes é um dos fatores que, possivelmente, influencia nessa percepção, considerando que, como aponta Piza (2005), a percepção do racismo se intensifica a partir da adolescência. Considerando que se tratam de estudantes muito jovens, e que a maioria deles ingressaram na adolescência há pouco tempo, acreditamos que essa percepção mude com o passar do tempo.

Além disso, é importante considerar as experiências de vida desses estudantes, e os meios sociais aos quais eles têm contato. Percebemos que, entre eles, Maicon é o que já teve mais contato com diversas realidades sociais; além das experiências vivenciadas no bairro onde mora atualmente, o adolescente já morou em um grande aglomerado localizado em uma região nobre de Belo Horizonte. Ademais, o jovem relatou que, na região onde morava, tinha o costume de passear por diversas ruas e diversos locais com seus amigos, e ainda vendia paçoquinha em ruas movimentadas da região. Essas oportunidades propiciaram ao adolescente comparar realidades sociais distintas da que ele tem acesso, além de permitir com que ele vivenciasse situações em que se sentiu menosprezado devido a cor da sua pele. Contrariamente a Maicon, os outros adolescentes têm pouco contato com outras realidades sociais. A maioria deles quase não visitam outra região além das próximas a sua residência; e, quando isso ocorre, geralmente é com a presença dos familiares. É importante destacar, também, que Maicon é o mais velho entre os entrevistados, portanto, possui uma maior maturidade, o que possivelmente, contribui para uma melhor percepção das relações raciais.

No que se refere a relação entre a pandemia de Covid-19 e o desempenho escolar, os dados da nossa pesquisa corrobora os resultados encontrados pela pesquisa realizadas pela Centro de Aprendizagem em Avaliação e Resultados para o Brasil e a África Lusófona: as dificuldades encontradas, principalmente pelos estudantes negros do sexo masculino, para conseguirem se adequar aos modelos de estudos instituídos pelas escolas durante a pandemia. Os relatos dos estudantes revelaram a falta de equipamentos necessários, o acesso precário à rede de internet de qualidade, e as dificuldades encontradas para ter acesso às aulas e as atividades propostas nesse período. O caso de Maicon demonstrou-se mais grave ainda, tendo em vista que o estudante ficou dois anos sem ter contato nenhum com os estudos,

e que nesse período ficou, até mesmo, sem escrever; mesmo assim, foi aprovado no quarto e quinto ano. Cumpre sublinhar que, foram realizados vários movimentos de busca ativa a estudantes que não mantiveram nenhum contato com a escola durante a pandemia, como ocorreu com Maicon; no entanto, existiram muitos obstáculos para cumprimento dessa medida, haja vista que, em alguns casos, a escola não conseguiu entrar em contato com os estudantes, devido às alterações de endereço e telefone, que não foram informadas para a escola. Todas essas dificuldades também impactaram na aprendizagem desses estudantes. Mesmo Vinícius, que contou com aulas particulares diariamente, encontrou dificuldades com os conteúdos, o que ficou evidenciado no seu boletim escolar (Figura 9), além da dificuldade apresentada por ele na realização da atividade proposta pela professora de Língua Portuguesa (Figura 8).

Outro ponto em comum entre a maioria dos estudantes entrevistados, evidenciado em nossa pesquisa, é o amor pelo futebol, a ponto de quase todos eles indicarem o desejo de praticar esse esporte como profissão. Além das questões raciais que explicam essa pretensão, é importante salientar, também, o desejo que esses estudantes têm de serem admirados de alguma forma, além da influência da representatividade nessa escolha. Até mesmo a escolha de Vinícius e de Maicon, que indicaram o desejo de se tornarem médico e bombeiro militar, respectivamente, revelam esse desejo de exercer uma profissão de prestígio social. Os relatos dos estudantes demonstraram que eles não pertencem ao grupo de estudantes admirados nem por seus pares, nem mesmo pelos professores, mas que não se sentem felizes diante dessa realidade. Portanto, ao exercerem tais profissão, poderão, enfim, ser admirados, prestigiados, e conseguirão ter contato com uma realidade totalmente diferente da que eles possuem. A grande quantidade de jogadores de futebol negros que fazem sucesso no mundo, os levam a acreditar ser possível realizar esse sonho.

Para finalizar, retomando nosso objeto de pesquisa, que consiste na autoimagens raciais e de gênero, de jovens adolescentes negros, do sexo masculino, frente às exigências e expectativas escolares sobre seu desempenho escolar no contexto de retorno as atividades presenciais pós ensino remoto instituído pela COVID-19, nossa pesquisa corrobora a hipótese de que as relações raciais e de gênero exercem grande influência sobre os resultados escolares apresentados por esse grupo de estudantes, favorecendo para que eles sejam contundentemente atingidos pelo fracasso escolar. Nossa pesquisa constatou, também, que esses estudantes ainda não têm consciência das interferências das relações de gênero no contexto escolar, nem mesmo que há modelo social de masculinidade de prestígio, e que ela

não apresenta as características que a escola espera que o “bom aluno” tenha; sendo assim, a maioria deles, não se consideram bom aluno pelo fato de não conseguir corresponder a expectativa da escola, e se consideram responsáveis por isso.

Já no que se refere à autoimagem racial, alguns deles já possuem consciência de que a cor da pele deles influencia nas relações sociais vivenciadas, assim como nos resultados escolares que obtém. A maioria deles, no entanto, ainda estão começando a adquirir essa percepção, o que também colabora para que se sintam os únicos responsáveis por não alcançarem um desempenho escolar considerado adequado.

Cumprе sublinhar que, embora essas relações interfiram nas perspectivas escolares desses estudantes, constatamos que eles ainda acreditam na importância da escola, e ainda se preocupam com o desempenho escolar que apresentam. Mesmo que os professores não percebam, do modo deles, ainda buscam obter melhores resultados; entretanto, como são frequentemente desacreditados, esse exercício se torna ainda mais difícil.

Face ao exposto, ressaltamos que acreditamos na importância da escola identificar os modelos de masculinidade de prestígio na comunidade em que a escola está inserida e a valorizada pela escola, além de desmistificar o mito da democracia racial no ambiente escolar, e, com base nisso, criar propostas educacionais que considere as diferenças entre os gêneros e raças, assim como suas potencialidades, de modo a favorecer, de fato, a aprendizagem de todos os estudantes (CARVALHO, 2001; VITORINO, 2010, LADSON-BILLINGS, 2008).

## 9. 9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ATAÍDE, Marlene Almeida de. Do preconceito ao estigma: a difícil inclusão das juventude (s) negras no ambiente escolar no século XXI. In.: **Revista Lumen**, v. 5, n. 9, 2021.
- ALMEIDA, Sílvio Luís de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O Método nas Ciências Sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A. Judith; GEWANDSZNADJER, Fernando. O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. 2. Ed. São Paulo: Pioneira, p. 109-203, 2000.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 4, n. 7, p. 49-82, 2016.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FERRÃO, Maria Eugênia. Uma década da Prova Brasil: evolução do desempenho e da aprovação. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 30, n. 75, p. 688-720, 2019
- ARAÚJO, Robson Barboza; DA SILVA JUNIOR, Milton Ferreira. No chão da escola: transgressões didático-pedagógicas e superação do racismo estrutural. **Odeere**, v. 7, n. 2, p. 19-34, 2022.
- ARROYO, M. G. **Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da Educação Básica.** Em Aberto, Brasília, ano 11, n. 53, p. 46-53, jan./mar.1992
- BAETA, Ana Maria Bianchini. **Fracasso escolar: mito e realidade.** Centro de Referência em Educação Mário Covas, 1992. P. 17-23. Disponível em:[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/amb\\_a.php?t=005](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/amb_a.php?t=005). Acesso: 25 ago. 2021.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto, Editora do Porto, 1991.
- BONILHA, Tamiris Proença. **O não lugar do sujeito negro na educação brasileira.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250937>>. Acesso em: 10 janeiro de 2022.
- BRITO, Rosemeire dos Santos. **Significados de gênero do fracasso escolar: quando os modelos polares de sexo não são suficientes.** Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2004.
- BRITO, Rosemeire dos Santos. **Intrincada Trama de Masculinidades e Feminilidades: fracasso escolar de Meninos.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 129- 149, jan./abr. 2006.
- BRITO, Rosemeire dos Santos. **Masculinidades, raça e fracasso escolar: narrativas de jovens na educação de jovens e adultos em uma escola pública municipal de São Paulo.** 2009. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- CARVALHO, Marília Pinto. **Avaliação escolar, gênero e raça.** Papyrus Editora, 2009.
- CARVALHO, Marília Pinto de. **Mau aluno, boa aluna?: como as professoras avaliam meninos e meninas.** Revista Estudos Feministas, v. 9, p. 554-574, 2001.
- CARVALHO, Marília Pinto de. **O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça.** Cadernos Pagu, 22, 247-290. (2004a)

- CARVALHO, Marília Pinto de. **Quem são os meninos que fracassam na escola?** Cadernos de Pesquisa, 34 (121), 11-40. (2004b)
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** Editora Contexto, 2000.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Rio de Janeiro: Vozes, p. 295 – 316, 2008.
- CHARLOT, Bernard. Práticas linguageiras e fracasso escolar. **Estilos da Clínica**, v. 5, n. 9, p. 124-133, 2000.
- COOLEY, Charles Horton. Looking-glass self. **The production of reality: Essays and readings on social interaction**, v. 6, p. 126-128, 1902.
- COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. **Revista Ideas**, v. 6, p. 24-28, 1996.
- CONNELL, Raewyn. Masculinities. Berkeley. 1995.
- CONNELL, Raewyn; VALDÉS, T.; OLAVARRÍA, J. La organización social de la masculinidad. 199). Masculinidad/es: poder y crisis, n. 24, 1997.
- CONNOLLY, Paul. Racism, gender identities and young children: Social relations in a multi-ethnic, inner city primary school. Routledge, 1998.
- DEE, Thomas S. The why chromosome: How a teacher's gender affects boys and girls. **Education Next**, v. 6, n. 4, p. 68-76, 2006.
- DUQUE-ARRAZOLA, Laura Susana. O Cotidiano sexuado de meninos e meninas em situação de pobreza. In: MADEIRA, F. R. (org.) **Quem mandou nascer mulher?** Estudos sobre adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997. p.343-402.
- ERNICA, Mauricio; RODRIGUES, Erica Castilho. Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. e228514, 2020.
- EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. DESIGUALDADES ESCOLARES, GÊNERO E ESCOLARIZAÇÃO. **Cadernos da Pedagogia**, v. 11, n. 21, 2017.
- FARIAS, Viginia L. N.; BRESSOUX, Pascal. Os impactos da nota sobre a auto-estima dos alunos de 11 e 12 anos. (2008)
- FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- FALCÃO FILHO, José Leão M. **Supervisão: Uma análise crítica das críticas.** Coletânea vida na escola: os caminhos e o saber coletivo. Belo Horizonte, p 42-49. Maio / 94.
- FERGUSON, Ann Arnett. **Bad boys: Public schools in the making of black masculinity.** University of Michigan Press, 2020.
- FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.
- GARCIA, Maria de Fátima ; DE AZEVEDO, Micarla Silva; AIRES, Ana Maria Pereira. Cartografias da sala de aula: o fracionamento das relações étnico-racializadas. **ATENÇÃO PARA O NOVO LINK-[https://periodicos. ufpi. br/index. php/cedsd/](https://periodicos.ufpi.br/index.php/cedsd/)**, v. 3, n. 2, p. 66-87, 2021.
- GARIBALDI, Antoine M. Educating and Motivating African American Males to succeed. *Journal of Negro Education*, Vol. 61, N. 1, 1992.

- GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 33, n. 59, p. 435-454, 2021.
- GOMES, J. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. In: **Seminário Internacional**: as Minorias e o Direito. Brasília: CJF, 2003.
- HASENBALG, Carlos A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional. **Cad. Pesqui**, p. 24-26, 1987
- HEY, V. et al. Boy's underachievement, special needs practices and questions of equity. In: EPSTEIN, D. et al. (eds.) *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press, 1998.
- HOOKS, Bell; RIBEIRO, Alan Augusto; PERRY, Keisha-Khan Y. Escolarizando homens negros. **Revista Estudos Feministas**, v. 23, n. 3, p. 677-689, 2015.
- JUNQUEIRA, Fernanda Campos. Estigmatização e rotulação no contexto escolar: a construção social da violência. **Especiaria: Cadernos de Ciências Humanas**, v. 12, n. 22, 23, p. 17-28, 2015.
- JACKSON, D. Breaking out of the binary trap: boys' underachievement, schooling and gender relations In: EPSTEIN, D. et al. (eds.). *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press, 1998. p.77-95.
- JUNIOR, Paulo Melgaço Silva. Narrativas de adolescentes negros: entre masculinidades, cotidiano escolar e vivências. **Cadernos de gênero e diversidade**, v. 5, n. 2, p. 172-191, 2019.
- LADSON-BILLINGS, Gloria; ANTUNES, Cristina. Os guardiões de sonhos: o ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas. **Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica**, 2008
- LOURENÇO, Suéllen Stéfani Felício; REIS, Lílian Perdigão Caixêta. Pandemia do coronavírus: o reflexo das desigualdades e as dificuldades educacionais da juventude pobre negra no Brasil. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 5, p. 40-51, 2022
- LINGARD, B.; DOUGLAS, P. Men engaging feminisms: pro-feminism, backlashes and schooling, Buckingham: Open University Press, 1999.
- LOPEZ, Marília Ancona. Características da clientela de clínicas-escola de Psicologia em São Paulo. *Arquivos brasileiros de psicologia*, v. 35, n. 1, p. 78-92, 1983.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MAIA, Fátima de Almeida; SOARES, Adriana Benevides Soares; LEME, Vanessa Barbosa Romera. **Relações Interpessoais em alunos na transição para o 6º ano do Ensino Fundamental**. *Perspectivas em Psicologia*, v. 16, n. 1, p. 1-13, 2019.
- MAJORS, Richard et al. Cool pose: A symbolic mechanism for masculine role enactment and coping by Black males. **The American Black male: His present status and his future**, v. 245, p. 259, 1994
- MARTURANO, Edna Maria. **A criança, a família, a escola e a transição para o Ensino Fundamental**. In E. C. Konkiewitz (Org). *Aprendizagem, Comportamento e Emoções na*

- Infância e Adolescência - uma visão transdisciplinar(p. 47-69). Dourados: Editora UFGD. 2013.
- MEAD, George Herbert et al. **Mind, self, and society**. Chicago: University of Chicago press, 1934.
- MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- MENEZES, Waléria. O preconceito racial e suas repercussões na instituição escolar. **Cadernos de estudos sociais**, v. 19, n. 1, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- MORAIS, Antônio Manuel Pamplona. Distúrbios de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica. 5ª ed. São Paulo: Edicon, 1992.
- MORENO, Montserrat. Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola. São Paulo, Moderna,1999
- MORAN, José. A Culpa não é do Online—Contradições na educação evidenciadas pela crise atual. **Educação Transformadora**, v. 20, 2020.
- MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Fracasso escolar: uma questão médica. Série Ideias,(6), p. 29-31, 1990.
- MUNANGA, Kabengele.(org). **Superando o racismo na escola**. 3 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2005.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil**. Selo Negro, 2003
- OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e "paparicação". **Educação em Revista**, v. 26, p. 209-226, 2010
- OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características**. Travessias, Paraná, 4ª ed., 2009
- OSTI, Andréia; MARTINELLI, Selma de Cássia. Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. **Educação e pesquisa**, v. 40, p. 49-59, 2014.
- PALOMINO, T. J. **Meninos e meninas em escola de periferia urbana**. Dissertação (Mestrado em Educação)— Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2003
- PATTO, Maria Helena de Souza. (1988). **Fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso**. Cadernos de Pesquisa, 65, 72-77
- PATTO, M. H. S. **A Produção do “fracasso escolar”**: histórias de submissão e resistência. : T. A. Queiroz, 1990.
- PERINI, Erica Rezende; CIPRIANI, Flávia Marcele. **Os reflexos da pandemia da Covid-19 na vida de estudantes pretos e pardos do Brasil**. Cadernos do Aplicação, v. 34, n. 2, 2021.
- PINTO, Márcia Cristina Costa; FERREIRA, Ricardo Franklin. **Relações raciais no Brasil e a construção da identidade da pessoa negra**. Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais, v. 9, n. 2, p. 256-266, 2014.
- PIZA, Edith. Adolescência e racismo: uma breve reflexão. In: **Simposio internacional do adolescente**. 2005

POLITE, Vernon C. Reproduction and resistance: an analysis of African American's responses to schooling. In: SHUJAA, M. (org). Too much schooling, too little education: a paradox of Black life in White societies. Trenton, NJ: African World Press, p. 183-222, 1993.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista brasileira de educação**, v. 11, p. 61-74, 1999.

POLLACK, William. Real boys. **NEA Today**, v. 18, n. 1, p. 21-21, 1999.

RAPOSO, Patrícia Lorena; ALMEIDA, Roberta Santos de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. O pensamento decolonial como estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural no contexto escolar. **Praxis educativa**, v. 16, 2021.

RASCHE, Vância M. Moreira; KUDE, Vera M. Moreira. Pigmaleão na sala de aula: 15 anos sobre a expectativa do professor. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo (1986)

REZENDE, Andréia Botelho de. Questão de gênero e raça: o desempenho escolar de meninos negros. **Revista Anagrama: Revista Interdisciplinar da Graduação**, 2008.

REZENDE, Andréia Botelho; DE CARVALHO, Marília Pinto. Meninos Negros: Múltiplas Estratégias para lidar com o Fracasso Escolar. **Sociologia da Educação Revista Luso-Brasileira**. ano, v. 3, 2012.

RIBEIRO, Marcos. Educação de meninos e meninas. **Fonte: [http://www. pailegal.net/psisex. asp](http://www.pailegal.net/psisex.asp)**.

RIST, Ray. Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. **Harvard educational review**, v. 40, n. 3, p. 411-451, 1970.

RODERICK, Melissa. What's happening to the boys? Early high school experiences and school outcomes among African American Male adolescents in Chicago. *Urban Education*, vol. 38, n. 5, p. 538-607, Set. 2003

RODRIGUES, Cíntia Aparecida Garcia. MAZZOTTI, Tarso Bonilha. (2013). **Representação social de gênero no fracasso escolar de meninos**. *Revista Educação Pública*, 22, 45-59.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Revista estudos feministas**, v. 9, n. 02, p. 515-540, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude. São Paulo: Cortez, p. 49-86, 2006.

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore. Pygmalion in the classroom: Teachers' expectations and pupils' intellectual development. Holt, Rinehart and Winston, 1968

RUTTER, Michael et al. Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children. London: Open Books, 1979.

SANTOS, Nadia Farias. Entre saberes e fazeres docentes: o ensino das relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Editora Appris, 2019

SENKEVICS, Adriano Souza; CARVALHO, Marília Pinto de. Casa, rua, escola: gênero e escolarização em setores populares urbanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, p. 944-968, 2015.

SANTOS, Ângela Maria dos. Vozes de silêncio do cotidiano escolar: análise das relações raciais entre alunos negros e não-negros em duas escolas públicas do município de Cáceres-MT. 2005. Dissertação. (Mestrado Educação) – UFMT, Cuiabá.

SCHILLING, Flávia; MIYASHIRO, Sandra Galdino. Como incluir? O debate sobre o preconceito e o estigma na atualidade. **Educação e Pesquisa**, v. 34, p. 243-254, 2008.

SILVA, Carmen Duarte et al. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.107, p.207-225, jul.1999.

SILVA, Rosalina Carvalho da. O fracasso escolar: a quem atribuir?. *Paidéia* (Ribeirão Preto), p. 33-41, 1994.

SILVA, Leda Regina Bitencourt da. O currículo e a distorção idade-série nos anos iniciais do ensino fundamental. 2014

SIMÕES, Armando Amorim. Acesso à Educação Básica e sua Universalização. **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais**, v. 2, p. 56-56, 2019.

SKELTON, C. *Schooling the boys: masculinities and primary education*. Buckingham: Open University Press, 2001.

SOARES, José Francisco; DELGADO, Victor Maia Senna. Medida das desigualdades de aprendizado entre estudantes de ensino fundamental. 2016.

SOUSA, Paula Seabra. *et al.* Uma reflexão sobre a atual percepção da autoimagem dos jovens afrodescendentes do município de Campos dos Goytacazes, RJ. *Humanas Sociais & Aplicadas*, v. 9, n. 26, p. 82-97, 2019.

TOLEDO, Cinthia Torres. *Da frente ao fundão da sala de aula: masculinidades e envolvimento escolar na periferia de São Paulo*. 2022. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

VICENTE, Eliana. Um estigma incontornável. **Revista Eletrônica Interações Sociais**, v. 3, n. 1, p. 27-41, 2019.

VITORINO, Janete Leony. Sucesso nas meninas, fracasso nos meninos: o papel dos contextos nos distúrbios de aprendizagem e gênero. **Revista Científica Aprender**, v.3, 2009.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.2, n.20, p.207-226, jul./dez., 1995.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

XAVIER, Flavia Pereira; OLIVEIRA, VALÉRIA CRISTINA DE. Aprendizado, expectativas docentes e relação professor-aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 31, n. 76, p. 76-103, 2020.

ZANELLA, Andréa Vieira. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia & Sociedade**, v. 17, p. 99-104, 2005.

## 10. ANEXOS

## ANEXO I

## BOLETIM ESCOLAR DAS ESCOLAS DA RME DE BELO HORIZONTE

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE		BOLETIM ESCOLAR - ENSINO FUNDAMENTAL					ANO				
<b>1 DADOS DA ESCOLA</b>											
ESCOLA MUNICIPAL											
<b>2 DADOS DO ALUNO</b>											
NOME											
DATA DE NASCIMENTO	CÓDIGO RME	CICLO	TURMA	TURNO							
<b>3 ATITUDES E VALORES</b>											
TRIMESTRES			1º	2º	3º	TRIMESTRES			1º	2º	3º
ORGANIZA SEU MATERIAL ESCOLAR						PARTICIPA COOPERATIVAMENTE DAS ATIVIDADES EM GRUPO					
TEM INTERESSE EM APRENDER						CONSERVA O MATERIAL DE USO COLETIVO					
CUMPRE REGRAS, COMBINADOS E HORÁRIOS						SABE OUVIR E RESPEITAR AS OPINIÕES DOS COLEGAS					
REALIZA AS ATIVIDADES PROPOSTAS						RESPEITA O PRÓXIMO, É SOLIDÁRIO E TOLERANTE					
EMITE OPINIÕES COM CLAREZA, SEGURANÇA E SABE ARGUMENTAR SOBRE SEU PONTO DE VISTA											
CONCEITOS: S – SIM      N – NÃO      AV – ÀS VEZES											
<b>4 COMPONENTES CURRICULARES</b>									<b>RESULTADO</b>		
BASE ESCOLAR COMUM	TRIMESTRES		1º	R	2º	R	3º	R	OER	TA	
PARTE INDIVIDUAL	TRIMESTRES		1º	R	2º	R	3º	R	OER	TA	
R: RECUPERAÇÃO      OER: OPORTUNIDADE ESPECIAL DE RECUPERAÇÃO      TA: TOTAL ANUAL      S: SEM AVALIAÇÃO      X: O ESTUDANTE NÃO REALIZOU OS ESTUDOS DE RECUPERAÇÃO											
<b>FREQÜÊNCIA POR TRIMESTRE</b>					<b>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO</b>						
TRIMESTRES	1º	2º	3º	TOTAL	O REGISTRO DO RENDIMENTO DO ESTUDANTE É FEITO POR MEIO DE PONTUAÇÃO CUMULATIVA, TOTALIZANDO 100 (CEM) PONTOS ANUAIS, DISTRIBUÍDOS EM TRÊS TRIMESTRES AO LONGO DO ANO LETIVO:						
FALTAS DIAS					1º TRIMESTRE – 30 PONTOS;						
FALTAS HORAS					2º TRIMESTRE – 30 PONTOS;						
OBSERVAÇÕES					3º TRIMESTRE – 40 PONTOS.						
<b>5 RESULTADO FINAL</b>									CARIMBO DA ESCOLA		
<b>6 RESPONSÁVEL PELO PREENCHIMENTO</b>											
DATA DE EMISSÃO			ASSINATURA								

## ANEXO II

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados Pais ou Responsáveis,

O Professor Dr. Paulo Henrique Nogueira, da Faculdade de Educação da UFMG, e a mestranda Josiane Freitas vêm solicitar sua autorização para participação voluntária do seu filho na pesquisa intitulada *“Interseções de gênero e raça na produção do fracasso escolar em uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental, a partir da narrativa de jovens pré-adolescentes negros”*.

Essa pesquisa objetiva compreender a percepção da autoimagem racial e de gênero dos jovens adolescentes negros, do sexo masculino, frente às exigências e expectativas escolares sobre seu desempenho escolar no contexto de retorno das atividades presenciais pós ensino remoto instituído pela Covid-19.

Acreditamos que nossa pesquisa possa contribuir para o alargamento da compreensão dos docentes no que se refere à percepção que os estudantes possuem da sua autoimagem racial e de gênero, além das expectativas escolares que esses sujeitos têm de si e da escola. Ademais, nosso intuito é colaborar para a reflexão acerca dos fatores que contribuem para o que o fracasso escolar atinja de maneira contundente os estudantes negros do sexo masculino. Ressaltamos que o estudante terá o seu anonimato garantido, pois será utilizado um pseudônimo no lugar do nome e, assim, as informações fornecidas não serão associadas ao mesmo, em nenhum documento.

A coleta de dados é imprescindível para análise. Portanto, solicito sua autorização para aplicação de entrevista semi-estruturada, registros, uso de imagens e gravação de áudio. Todas as observações e informações que obtivermos serão voltadas para fins acadêmicos; primariamente, no material em texto desenvolvido como Dissertação de Mestrado e/ou ainda destinado à inclusão em outros trabalhos científicos e de estudos (livros, artigos, slides, transparências e recursos audiovisuais), sem limitação de tempo ou de número de publicações e exposições.

As entrevistas ocorrerão na escola, em horário acordado entre a família, estudante, professores e direção da escola. A duração do procedimento será entre de 60 a 90 minutos. O estudante poderá interromper, ou até mesmo desistir da entrevista a qualquer momento, sem prejuízo

algum para o entrevistado. Ressaltamos que ofereceremos total apoio em caso de risco à integridade física, mental ou de qualquer natureza ao participante.

---

Assinatura responsável

Todos os dados obtidos serão arquivados na sala do orientador desta pesquisa, Professor Dr. Paulo Henrique Queiroz Nogueira, no Departamento de Ciências Aplicadas à Educação/DECAE, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, situado na Avenida Antônio Carlos, 6627, Pampulha, Belo Horizonte/MG, por um período de 05 (cinco) anos, sob responsabilidade da pesquisadora. Os dados coletados e arquivados farão parte de um banco de dados que poderão ser utilizados nesta e em outras pesquisas realizadas pela pesquisadora.

A participação do/a estudante não envolverá qualquer natureza de gastos, pois a pesquisadora providenciará todos os materiais necessários e, portanto, não haverá ressarcimento de despesas. Está garantida a indenização em casos de eventuais danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Toda pesquisa que envolve seres humanos, nesse caso, os estudantes entrevistados, correm possíveis riscos ao participarem desse tipo de processo. Todavia, pela estruturação do estudo aqui proposto, informo de antemão que os riscos apresentados serão mínimos ao bem-estar e a saúde dos envolvidos. Mesmo assim, a pesquisadora manterá sua atenção e cuidado na condução para diminuir os danos, riscos ou desconfortos.

O risco mais demarcado, considerando que está relacionado à imagem, e à identidade dos discentes entrevistados, conforme citado anteriormente, será usado um critério que possa manter o sigilo e não divulgação indevida de suas vivências e privacidade. Sendo assim, informamos que esforços para tal serão tomados e mantidos.

Durante todo o período da pesquisa, você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento; bastando, para isso, entrar em contato com a pesquisadora ou com o Conselho de Ética em Pesquisa da UFMG. Os contatos estão no final deste documento<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Josiane Freitas da Silva – e-mail: josianefreitas.silva84@gmail.com Paulo Henrique Nogueira – e-mail: pauloqn@yahoo.com.br  
Comitê de Ética em Pesquisa/UFMG: Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar/ sala 2005 - Campus Pampulha - Belo Horizonte, MG - Fone: (31) 3409-4592 - CEP 31270-901 - e-mail: coep@prpq.ufmg.br

Desde já, agradecemos a sua colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer outros esclarecimentos. Caso você concorde em seu filho participar da pesquisa, pedimos que preencha e assine o termo a seguir. Faz parte da adesão autorizar o uso das imagens e áudios que serão coletados.

---

Responsável

---

Paulo Henrique Queiroz Nogueira

---

Josiane Freitas da Silva

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_ (nome completo),  
 RG \_\_\_\_\_, acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito da pesquisa “*Interseções de gênero e raça na produção do fracasso escolar em uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental, a partir da narrativa de jovens pré-adolescentes negros*”, que será realizada pela pesquisadora Josiane Freitas da Silva, sob orientação do Professor Dr. Paulo Henrique Queiroz Nogueira, e respondo positivamente à sua demanda de realizar coleta de dados, conforme explicitado acima. Terei liberdade para desistir do projeto a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para mim ou meu filho. Entendi as informações fornecidas, sinto-me esclarecido(a) para autorizar a participação do meu filho na pesquisa.

Concordo, voluntariamente, que meu (minha) filho \_\_\_\_\_

participe deste estudo. Poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a pesquisa, sem penalidade ou prejuízo.

Aceito disponibilizar a gravação das entrevistas para divulgação, total ou parcial, em eventos acadêmicos e produtos educativos: Sim ( ) Não ( )

Gostaria que meu (minha) filho(a) fosse identificado na divulgação:

Sim ( ) Não ( )

Assinatura do responsável:

\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Paulo Henrique Queiroz Nogueira

Professor Orientador

\_\_\_\_\_

Josiane Freitas da Silva

Pesquisadora

**ANEXO III****TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE**

Prezado estudante,

Eu, Josiane Freitas da Silva, aluna do Mestrado Profissional em Educação e Docência/PROMESTRE da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG, juntamente com Professor Dr. Paulo Henrique Nogueira, gostaríamos de convidá-lo para participar de uma pesquisa sobre as interseções de gênero e raça na produção do fracasso escolar em uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental, a partir da narrativa de jovens pré-adolescentes negros.

Queremos entender, através dessa pesquisa, a percepção da autoimagem racial e de gênero dos jovens adolescentes negros, do sexo masculino, frente às exigências e expectativas escolares sobre seu desempenho escolar no contexto de retorno das atividades presenciais pós ensino remoto instituído pela Covid-19.

Para isso, gostaríamos de realizar uma entrevista com você, que será gravada para podermos consultar quando necessitarmos. Trechos dessa entrevista poderão ser divulgadas em eventos ou materiais educativos.

A entrevista será realizada na escola, em um horário que será acordado entre a escola, você e os seus responsáveis. Nossa previsão é de que a entrevista dure por volta de 60 a 90 minutos.

Você pode concordar ou não em participar da pesquisa. E se você sentir algum desconforto, pode mudar de ideia e parar de participar em qualquer momento, sem problemas. Ressaltamos que estamos à disposição para auxiliar você em caso de risco de integridade física, mental ou qualquer outra que surgir devido a pesquisa.

Qualquer dúvida, você e seus familiares poderão entrar em contato conosco, ou contactar o Conselho de ética da UFMG; os contatos encontram-se no final dessa página.<sup>26</sup>

Você e seus familiares podem escolher se querem que seu nome, imagem e voz sejam compartilhados na pesquisa ou não. Caso você concorde em participar da pesquisa, assine o termo que será apresentado a seguir.

---

<sup>26</sup> Josiane Freitas da Silva – e-mail: josianefreitas.silva84@gmail.com Paulo Henrique Nogueira – e-mail: pauloqn@yahoo.com.br  
Comitê de Ética em Pesquisa/UFMG: Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar/ sala 2005 - Campus Pampulha - Belo Horizonte, MG - Fone: (31) 3409-4592 - CEP 31270-901 - e-mail: coep@prpq.ufmg.br

Estudante

---

Paulo Henrique Queiroz Nogueira

Professor Orientador

---

Josiane Freitas da Silva

Pesquisadora

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE**

Eu, \_\_\_\_\_ ,  
aceito participar da pesquisa “As interseções de gênero e raça na produção do fracasso escolar em uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental, a partir da narrativa de jovens pré-adolescentes negros”, realizada pela pesquisadora Josiane Freitas da Silva, sob orientação do Professor Paulo Henrique Queiroz Nogueira.

Aceito que as gravações das entrevistas sejam apresentadas em eventos acadêmicos e produtos educacionais:

Sim ( ) Não ( )

Gostaria de ter meu nome e imagem identificados na divulgação:

Sim ( ) Não ( )

Assinatura do estudante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Professor Dr. Paulo Henrique Queiroz Nogueira

Orientador

\_\_\_\_\_  
Josiane Freitas da Silva

Pesquisadora

**ANEXO IV****ROTEIRO DA ENTREVISTA**

1. Qual seu nome e sua idade?
2. Qual cor / raça você se identifica?
3. Com quais pessoas você mora?
4. Você sente muita diferença do quinto para o sexto ano? Se sim, o quê?
5. Como foi durante a pandemia? Você fazia as atividades da escola? Alguém te auxiliava?
6. Quando você retornou ao ensino presencial? Em 2021 ou 2022? Sentiu dificuldade para aprender as matérias novas?
7. Você sentiu falta da escola durante a pandemia de Covid-19? Por quê?
8. Há quanto tempo você estuda nessa escola? Entrou para cursar qual ano?
9. Tem algum lugar, ou algo que você goste de fazer aqui na escola?
10. Qual o seu professor/disciplina preferida? Por quê?
11. Qual o professor/disciplina que você menos gosta? Por quê?
12. O que você costuma fazer quando não está na escola?
13. Você tem muitos amigos aqui na escola? Convive com algum deles fora do ambiente escolar?
14. O que você acha da sua sala? Gosta de estudar nela?
15. O que é para você um “bom aluno”?
16. Quais são, na sua opinião, os melhores alunos da sua sala? Por que você os considera como os melhores?
17. Você acha que os professores tratam os alunos que têm nota melhor diferente dos que tiram notas piores?
18. Você acha que os professores tratam as meninas da sala de forma diferente que os meninos?
19. Você acha que as alunas da sua sala tratam os professores e professoras de modo diferente que os meninos?
20. O que você acha que os professores acham de você como aluno?
21. Você sente que algum professor trata alguns alunos de forma diferente de outros?
22. Você considera que na sua sala tem mais alunos brancos, pardos ou pretos?

23. Você sabe o que é racismo? Já presenciou ou vivenciou alguma situação que você considera racista?
24. Você já viu algum aluno negro ser tratado de alguma forma diferente por algum outro colega ou professor dentro da escola?
25. Em algum momento você já se sentiu tratado de uma forma diferente por causa da sua cor?
26. Quais lugares você costuma ir para passear? Nesses lugares você percebe se tem maior quantidade de negros ou brancos?
27. Qual matéria você sente mais dificuldade para aprender? O que você acha que dificulta a sua aprendizagem?
28. Qual matéria você sente mais facilidade para aprender? O que você acha que facilita a sua aprendizagem?
29. Quando você tem dúvidas em algo que o professor está ensinando, você pergunta para o professor? Quando você pergunta, você sente que ele tenta te ajudar?
30. Como você se sente quando tira nota baixa? Alguém fala algo com você quando isso acontece?
31. Se você pudesse mudar algo na sua sala ou na escola, o que você mudaria?
32. Você já pensou em qual profissão quer seguir quando for adulto? Por quê?
33. Você gosta da sua aparência? Se você pudesse, mudaria algo nela? Por quê?
34. Tem alguma personalidade famosa que você admira? Por quê?

## ANEXO V

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Interseções de gênero e raça na produção do fracasso escolar em uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental, a partir da narrativa de jovens pré-adolescentes negros

**Pesquisador:** Paulo Henrique de Queiroz Nogueira

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 59038922.1.0000.5149

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.710.051

**Apresentação do Projeto:**

A pesquisa, de caráter qualitativo, visa compreender a percepção da autoimagem racial e de gênero dos jovens adolescentes negros, do sexo masculino, frente às exigências e expectativas escolares sobre seu desempenho escolar no contexto de retorno das atividades presenciais pós ensino remoto instituído pela Covid-19, através da narrativa dos estudantes. São hipóteses: a influência do racismo estrutural, tanto nas interações escolares quanto na autoimagem dos estudantes negros do sexo masculino; interferência das relações de gênero no desempenho escolar dos estudantes negros do sexo masculino; estereótipos atribuídos aos meninos negros interferem no desempenho escolar dos estudantes negros do sexo masculino. Sendo assim, por meio de um estudo de caso, propõe-se a analisar situação de fracasso escolar em turmas de sextos anos, com foco em jovens estudantes negros do sexo masculinos de uma escola pública periférica da Rede Municipal de Belo Horizonte. Nesse sentido, buscará obter dados descritivos, no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Os procedimentos metodológicos utilizados durante a pesquisa serão a observação participante e entrevista semiestruturada. Prevê-se que as entrevistas ocorrerão na escola, em horário que seja mais conveniente para o aluno e para a instituição de ensino. Toda participação será voluntária e nenhum ônus será repassado aos entrevistados. A participação na pesquisa ocorrerá após a assinatura do Termo de Assentimento

**Endereço:** Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º Andar Sala 2005 Campus Pampulha  
**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901  
**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE  
**Telefone:** (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 5.710.051

Livre e Esclarecido pelo discente; e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais ou responsáveis pelo aluno. Os participantes da pesquisa estarão livres para se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da

pesquisa, sem penalização alguma. Para realização da pesquisa, este projeto será enviado para a Secretaria Municipal de Educação, com uma carta solicitando autorização para execução do procedimento. Caso seja autorizado, será enviado, também, uma Carta de Anuência solicitando consentimento e assinatura da direção da instituição de ensino, para realização da investigação.

**Objetivo da Pesquisa:**

Compreender a percepção da autoimagem racial e de gênero dos jovens adolescentes negros, do sexo masculino, frente às exigências e expectativas escolares sobre seu desempenho no contexto de retorno das atividades presenciais pós ensino remoto instituído pela Covid-19.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:** Os estudantes entrevistados correm possíveis riscos ao participarem desse tipo de processo. Todavia, segundo o pesquisador, os riscos apresentados serão mínimos ao bem-estar e a saúde dos envolvidos. Mesmo assim, haverá atenção e cuidado na condução para diminuir os danos, riscos ou desconfortos. O risco mais demarcado, considerando que está relacionado à imagem e à identidade dos discentes entrevistados, será usado um critério que possa manter o sigilo e não divulgação indevida de suas vivências e privacidade. Sendo assim, assegura-se que esforços para tal serão tomados e mantidos.

**Benefícios:** Contribuir para o alargamento da compreensão dos docentes no que se refere à percepção que os estudantes possuem da sua autoimagem racial e de gênero, além das expectativas escolares que esses sujeitos têm de si e da escola. Junto a isso, colaborar para a reflexão acerca dos fatores que contribuem para o que o fracasso escolar atinja de maneira contundente os estudantes negros do sexo masculino.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa relevante para a área de Educação com previsão de término em 31/10/2022.

As solicitações do COEP foram atendidas: 1. Foi revisto o cronograma da pesquisa, pois a coleta de dados só poderá ter início após aprovação do projeto pelo CEP; 2. Foi apresentada carta de anuência da instituição onde a pesquisa será realizada; 3. Foi apresentado o roteiro da entrevista; 4) Foram feitas as seguintes modificações no TCLE:

a. Inserir, no texto, o direito à recusa e desistir do projeto a qualquer momento sem qualquer

**Endereço:** Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º Andar Sala 2005 Campus Pampulha  
**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901  
**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE  
**Telefone:** (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 5.710.051

prejuízo, b. Explicitar apoio em caso de gerar algum risco à integridade física, mental ou de qualquer outra natureza ao participante, c. Inserir espaços para rubricas nas páginas que não tem assinatura, d. Indicar o tempo médio da entrevista e explicitar quando elas ocorrerão, e. Rever e ajustar informações sobre dúvidas, esclarecendo que, dúvidas em geral deverão ser solucionadas pelos pesquisadores e dúvidas éticas deverão ser solucionadas no CEP/UFMG; 5) Foram feitas as seguintes modificações no TALE: a. Informar, de forma mais explícita, os riscos e benefícios, b. Rever e ajustar informações sobre dúvidas, esclarecendo que, dúvidas em geral deverão ser solucionadas pelos pesquisadores e dúvidas éticas deverão ser solucionadas no CEP/UFMG, c. Indicar o tempo médio da entrevista e explicitar quando elas ocorrerão.

Ainda não foi apresentado o parecer consubstanciado relativo à pesquisa pois só localizamos a aprovação do parecer.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- Folha de rosto preenchida e assinada
- Aprovação de Parecer consubstanciado, pela Câmara Departamental do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, da Faculdade de Educação da UFMG.

Projeto Completo

- TCLE
- TALE
- carta de anuência para a instituição escolar;
- roteiro da entrevista.

- não consta o parecer consubstanciado, apenas a aprovação do mesmo pelo Departamento do pesquisador

**Recomendações:**

Recomenda-se a aprovação do projeto de pesquisa.

Gentileza anexar o parecer departamental via emenda administrativa.

**Endereço:** Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha  
**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901  
**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE  
**Telefone:** (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS**



Continuação do Parecer: 5.710.051

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Somos favoráveis à aprovação do projeto "Interseções de gênero e raça na produção do fracasso escolar em uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental, a partir da narrativa de jovens pré-adolescentes negros" do pesquisador responsável Prof. Dr. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o CEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1932439.pdf	23/08/2022 22:24:52		Aceito
Outros	CartaResposta.pdf	23/08/2022 22:24:19	JOSIANE FREITAS DA SILVA	Aceito
Parecer Anterior	PARECERCEP.pdf	17/08/2022 02:44:50	JOSIANE FREITAS DA SILVA	Aceito
Outros	ANUENCIASMED.pdf	15/08/2022 22:37:25	JOSIANE FREITAS DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	ANUENCIAESCOLA.pdf	15/08/2022 22:35:42	JOSIANE FREITAS DA SILVA	Aceito
Parecer Anterior	CONSUBSTANCIADO.pdf	15/08/2022 22:26:10	JOSIANE FREITAS DA SILVA	Aceito
Outros	RÓTEIRO.pdf	15/08/2022 22:23:51	JOSIANE FREITAS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	15/08/2022 22:21:36	JOSIANE FREITAS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	15/08/2022 22:20:38	JOSIANE FREITAS DA SILVA	Aceito
Parecer Anterior	PARECER.pdf	10/05/2022 21:58:45	JOSIANE FREITAS DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	02/05/2022	JOSIANE FREITAS	Aceito

**Endereço:** Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha  
**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901  
**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE  
**Telefone:** (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 5.710.051

Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	22:33:35	DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	18/04/2022 22:59:54	JOSIANE FREITAS DA SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BELO HORIZONTE, 19 de Outubro de 2022

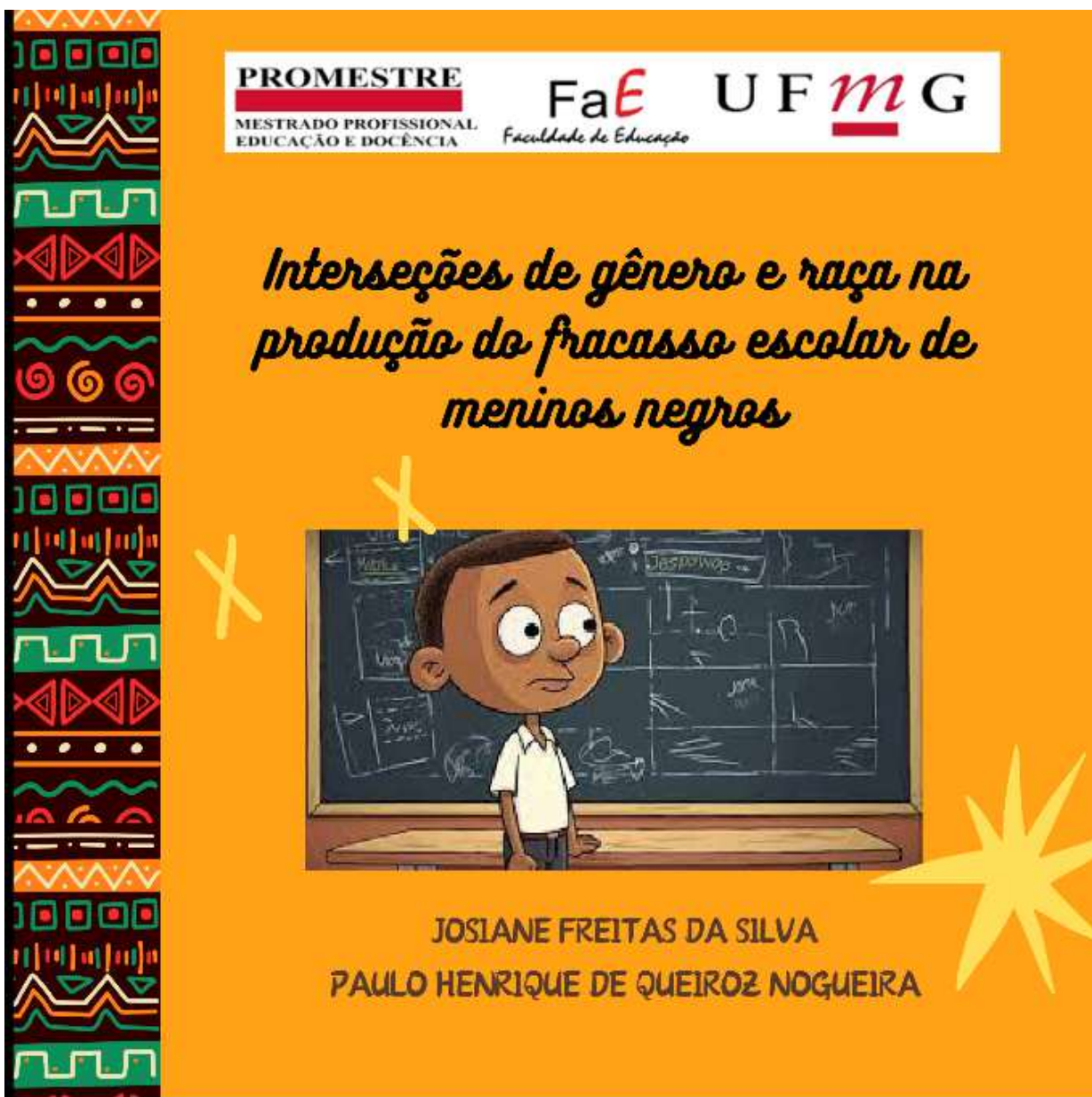
---

**Assinado por:**  
**Corinne Davis Rodrigues**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º Andar 2 Sala 2005 2 Campus Pampulha  
**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901  
**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE  
**Telefone:** (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

## ANEXO VI

## RECURSO EDUCATIVO



**PROMESTRE**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

**FaE**  
Faculdade de Educação

**UF** *m* **G**

*Interseções de gênero e raça na  
produção do fracasso escolar de  
meninos negros*

JOSIANE FREITAS DA SILVA - (PESQUISADORA)  
PAULO HENRIQUE DE QUEIROZ NOGUEIRA - (ORIENTADOR)

Belo Horizonte  
2024



## Introdução



Esse material foi construído com base em uma pesquisa realizada para o programa de mestrado profissional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Essa pesquisa, que tem como tema "*Interseções de gênero e raça na produção do fracasso escolar em uma turma de sexto ano do ensino fundamental, a partir da narrativa de jovens pré-adolescentes negros*", teve como objetivo principal compreender a percepção da autoimagem racial e de gênero dos jovens adolescentes negros, do sexo masculino, pertencente ao sexto ano do ensino fundamental, frente às exigências e expectativas escolares sobre seu desempenho escolar no contexto de retorno das atividades presenciais pós ensino remoto instituído pela Covid-19, através da narrativa dos estudantes. Além disso, buscou-se compreender, por meio de um estudo de caso, situações de fracasso escolar em turmas de sextos anos, com foco em adolescentes negros do sexo masculino, estudantes de uma escola pública periférica pertencente à Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte; e ainda analisar de que modo a interseção entre gênero e raça influenciam no fracasso escolar desses sujeitos.

Para isso, as abordagens metodológicas empreendidas foram as análises documentais, a observação participante e entrevistas semiestruturadas, realizadas com estudantes e outros profissionais da escola. A análise dos dados revelou que as relações de gênero interferem no desempenho escolar dos estudantes do sexo masculino, tendo em vista que o modelo social de masculinidade de prestígio da sociedade não condiz com a almejada pela escola. Ademais, os dados revelaram que o racismo vigente na sociedade, e reproduzido nas instituições de ensino, trata-se do principal elemento que, juntamente com as questões referentes às relações de gênero, explicam o fracasso escolar mais acentuado entre meninos negros.

Nosso objetivo principal, ao criar esse material, é contribuir para as reflexões sobre essa disparidade educacional pesquisada, e, dessa forma, auxiliar na construção de estratégias que contribuam para que os estudantes negros do sexo masculino obtenham melhores resultados escolares. Nesse intuito, neste documento, apresentamos concepções de alguns estudiosos sobre o tema, dados estatísticos, trechos das entrevistas realizadas com os estudantes, e ainda sugestões de vídeos e de textos que versam sobre o tema abordado. É importante ressaltar que as imagens utilizadas nesta cartilha foram retiradas da internet, e que a utilização delas é para fins ilustrativos, com objetivos didáticos e para uma circulação restrita.

Cumpramos sublinhar que, como sugere Carvalho (2001), nossa pesquisa não visa "discutir se meninos ou meninas são mais aptos à aprendizagem, mais rápidos, mais inteligentes ou mais afeitos a alguma aprendizagem específica" (CARVALHO, 2001, p. 555) e sim compreender de que modo as relações de gênero e raciais no ambiente escolar influenciam no desempenho dos estudantes.



## Sumário

Introdução.....	3
Sumário .....	4
Você sabia .....	5
As relações de gênero e o fracasso escola.....	6
Concepções de estudiosos sobre relações de gênero e fracasso escolar .....	7
Sugestões para melhorar os resultados escolares dos meninos. ....	8
Articulação entre gênero, raça e fracasso escolar .....	12
Referências e sugestões bibliográficas.....	17





Diante dessa realidade, pesquisadores buscam, através de estudos, compreender os fatores que contribuem para o fracasso escolar mais contundente entre estudantes negros do sexo masculino.

Em nossa pesquisa, constatamos que as relações raciais e de gênero interferem nos resultados escolares desses estudantes, e contribuem para as disparidades educacionais pelas quais esse grupo de aluno são submetidos.



## As relações de gênero e o fracasso escolar



No que se refere às relações de gênero, os estudos sobre esse tema apontam que há uma contradição entre o modelo de masculinidade valorizado pela sociedade e o valorizado pela escola, e essa discordância interfere nos resultados escolares dos estudantes do sexo masculino. É importante ressaltar que as concepções de gênero são construídas pela sociedade, que determina as normas sociais de condutas adequadas a cada gênero, e que elege a representação social prestigiada de feminino e masculino. Por outro lado, a escola também elege os modelos de masculinidades e feminilidades mais adequados a esse contexto. Entretanto, a representação social de gênero feminino valorizado pela escola e pela sociedade são semelhantes; já o modelo de masculinidade, valorizado nesses contextos, divergem (BRITO, 2004, 2006, 2009; DUQUE-ARRAZOLA, 1997; MORENO, 1999; SILVA, 1999).

Apresentaremos, a seguir, concepções de alguns estudiosos sobre esse assunto.



### ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES

-Por que, para você, os alunos se destacam mais em sala de aula?  
-Ah, porque, tipo assim, sempre os professores iam nelas, elas sempre davam as respostas certinhas. E eles não davam chance para outras pessoas também responderem, então elas continuavam sendo as melhores".  
(Estudante do 6º ano, 2023)

### Para saber mais:



Relações de gênero, escola e sociedade -  
Marília Pinto de Carvalho  
<https://www.youtube.com/watch?v=5ixkPBGktb0&t=445s>

## Concepções de estudiosos sobre relações de gênero e fracasso escolar



Rosemeire dos Santos Brito

Rosemeire dos Santos Brito (2004, 2006, 2009) aponta a existência de vínculos complexos entre a construção de identidades de gênero que interferem nos resultados escolares dos estudantes, e que existem modelos de masculinidades e de feminilidades que são valorizados pelos docentes. Para a autora, a masculinidade valorizada pela escola correspondia ao que Raewyn Connell (1995, 1997) classificou como "masculinidade da razão", que se refere a uma forma de afirmação de identidade gênero que reconhece a grande importância da educação no processo de construção de uma carreira profissional de sucesso e para a manutenção de uma posição social prestigiada. No entanto, Brito ressalta que esse referencial de masculinidade é mais encontrado em setores médios intelectualizados da população, e que, embora alguns meninos correspondam a esse modelo de masculinidade almejado pela escola, a imensa maioria dos meninos não se adequam a ele.



Rosemeire Brito (2004) classifica gênero como uma categoria que estrutura a prática social, a que inclui a sociabilidade, mas também a domesticação do corpo em base no que é visto como masculino e feminino, em um dado contexto cultural e momento histórico. A pesquisadora acrescenta que a sociedade cria normas sociais de conduta, que definem o que é adequado para cada gênero; sendo assim, o exercício da masculinidade e feminilidade, representam, na realidade, a execução de uma representação socialmente prestigiada de masculino e/ou feminino.



Thais Juliana Palomino

Em sua pesquisa de mestrado, Thais Juliana Palomino (2003), indica que a socialização mais voltada para a passividade e obediência, contribui para que as meninas sejam vistas pelos docentes como dóceis, disciplinadas, atentas e maduras; ou seja, que a socialização das meninas favorece para que elas apresentem um comportamento mais adequado ao "ofício de aluno". Já os meninos, por receberem uma socialização incompatível com a passividade e com a disciplina, apresentam em sala de aula uma postura de maior indisciplina e de inquietude, demandando mais atenção da professora no processo de aprendizagem. Para a autora, essa diferença de comportamento em sala de aula, devido à socialização recebida, colabora para que o processo de escolarização ocorra com menos dificuldades para o alunado feminino.

### ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES

-Você acha que os professores tratam melhor os alunos que tiram melhores notas?

-Sim... É porque eles respeitam, eles fazem tudo o que o professor pede. Mas não, eles têm que tratar todos assim, mas no pensamento deles, eles têm que tratar somente bem quem faz, somente aqueles melhores, mas ninguém é melhor do que ninguém. (Estudante do 6º ano, 2023)



### Para saber mais:



Existe o fracasso escolar?  
Bernard Charlot

<https://www.youtube.com/watch?v=1HUJQIduYzk>



Montserrat Moreno



Laura S. Duque-Arrazola

As pesquisas realizadas por Laura Susana Duque-Arrazola (1997), Montserrat Moreno (1999) e por Carmen Duarte Silva (1999) apontam a diferença de socialização de meninos e meninas como um dos fatores que colaboram para o fracasso escolar sistemático dos meninos. As concepções dessas autoras sugerem que as meninas são educadas para o exercício da obediência e da passividade, contrariamente à educação recebida por meninos; sendo assim, essa socialização diferenciada propicia com que os meninos sejam menos adaptáveis às rotinas e regras escolares, e ainda apresentem com maior frequência comportamento considerado inadequado na sala de aula. Os estudos dessas autoras sugerem, portanto, que as escolas reforçam essa dinâmica existente no ambiente doméstico, por não conseguirem romper com tais parâmetros.



Tarso B. Mazzotti

Estudos realizados por Tarso Bonilha Mazzotti e Cíntia Aparecida Rodrigues (2013) constataram que para um estudante ser considerado "bom aluno", deve apresentar condutas essencialmente femininas. Os autores concluíram, através de entrevistas com docentes, que as meninas são aprovadas porque costumam ser boazinhas, mais calmas, não responde os professores, faz todos os deveres escolares, e é obediente; já os meninos são mais rebeldes, agitados, mal-educados, e desrespeitam com mais frequência os professores. Os resultados encontrados na pesquisa de Rodrigues e Mazzotti (2013) os levaram a depreender que a representação social de gênero feminino existente na escola é a mesma da sociedade, e tem como núcleo a "obediência". Dessa forma, os pesquisadores concluíram que a representação social de gênero condiciona o fracasso escolar de estudantes que não apresentam as condutas desejáveis segundo o ethos feminino.

Para saber mais:



São os meninos que fracassam  
Raquel Souza; Marília Pinto de Carvalho

<https://www.youtube.com/watch?v=OvXV-45EWVY&t=122s>

#### ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES

*"Para mim, ser um bom aluno não é aquele que sai perguntando, falando as palavras certas. Para mim ser um bom aluno é ter conduta, na hora de brincar, você pode brincar, na hora de conversar, também. Mas, como eu posso te dizer... na hora de estudar também focar, entendeu?"*  
(Estudante do 6º ano, 2023)



#### ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES

*"Você acha que os professores tratam melhor os estudantes que tiram melhores notas?"*

*"Tipo assim, se fosse eu ou você, eles iam, tipo, ajudar, mas, tipo assim, daquele jeito, tipo, se vira aí. Mas com as pessoas da pele clara, eles iam tratar melhor, ia falar, tipo assim, o que você tem que fazer, entendeu? Ia dar mais atenção".*  
(Estudante do 6º ano, 2023)





Adriano Senkevics

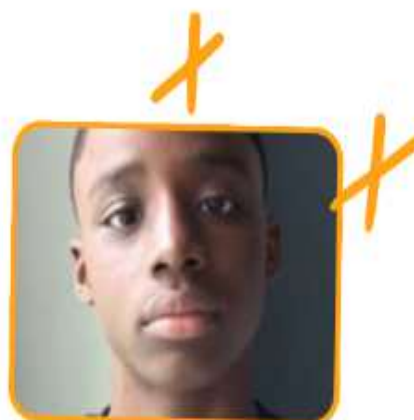
Estudos realizados por Adriano Senkevics e Marília Carvalho (2015) comprovaram que a socialização familiar, recebida pelas crianças pertencentes às camadas mais populares urbanas, pode contribuir para que os estudantes do sexo masculino tenham um desempenho escolar inferior ao das meninas. De acordo com esses autores, as cobranças das famílias para que as meninas cumpram rotinas de afazeres domésticos e participar da organização domiciliar, as auxiliam a serem mais organizadas, disciplinadas e responsáveis que os meninos; além disso, esses atributos desenvolvidos pelas meninas, a partir da socialização familiar, vão ao encontro das muitas qualidades que a escola espera ou exige que os discentes tenham.



Marília Pinto de Carvalho

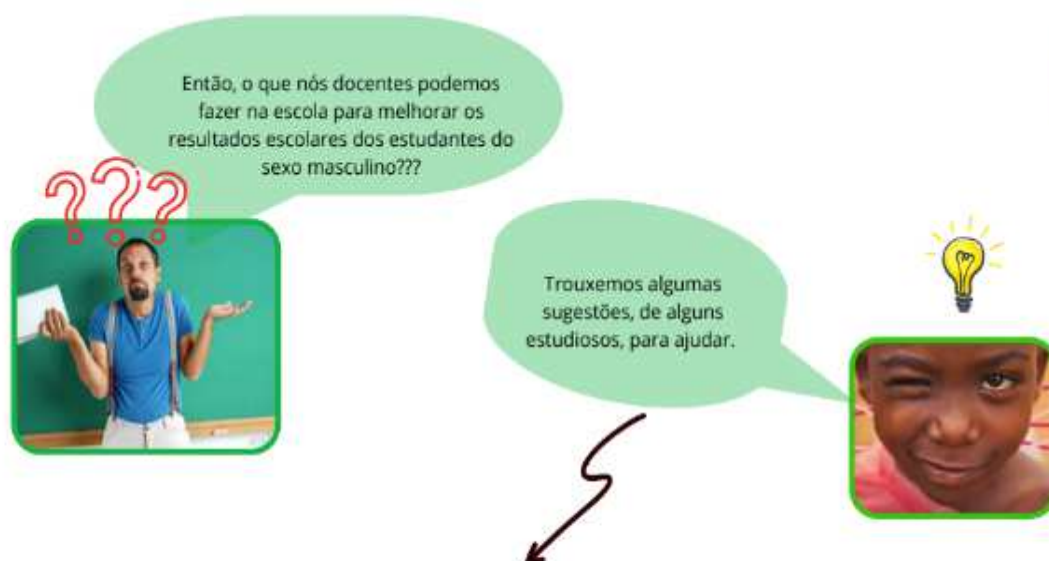
Um estudo realizado por Marília Pinto de Carvalho, em 2004, indicou que os meninos apresentam mais dificuldades com disciplina e com o "compromisso com a escola" do que as meninas, o que levou a pesquisadora a concluir que a indisciplina desses estudantes se revela como o fator principal para explicar os problemas escolares dos meninos, e não as questões propriamente relacionadas à aprendizagem.

As concepções apresentadas nos levam a refletir sobre a dificuldade que os estudantes do sexo masculino encontram na tentativa de obter um desempenho escolar satisfatório, tendo em vista que a escola espera que eles apresentem um determinado comportamento, para que sejam reconhecidos como bons alunos, e, ao mesmo tempo, a sociedade espera que eles apresentem determinadas condutas que validem a sua condição de pertencente ao sexo masculino; e essa adequação de comportamento não representa uma tarefa simples. Primeiramente, porque ter consciência dessas diferenças de expectativas de comportamento, baseando-se nos modelos sociais de gênero, não é uma tarefa simples, principalmente se considerarmos a idade do sujeito. Além disso, muitos adultos, inclusive pais e professores, também não possuem percepção da influência das relações de gênero sobre o desempenho escolar, portanto, os estudantes não contam com muito auxílio nesse processo. Sendo assim, os estudantes acabam agindo de maneira intuitiva, e, em muitos casos, tendem a culpar a si próprios por não apresentarem um desempenho escolar satisfatório.



Para saber mais:

Enfrentamento da cultura do fracasso escola  
UNICEF Brasil<https://www.youtube.com/watch?v=Wv0pz52mLqQ>



### Sugestões para melhorar os resultados escolares dos meninos



Janete Leony Vitorino

Janete Leony Vitorino (2010) buscou compreender os motivos que contribuem para que os meninos sejam mais acometidos por distúrbio de aprendizagem do que as meninas, para isso, a estudiosa realizou uma ampla pesquisa bibliográfica. A pesquisadora concluiu que não existem dados conclusivos que comprovem o principal causador desse fenômeno. No entanto, a autora pontua que uma proposta educacional que considere a igualdade de potencialidades entre meninos e meninas, assim como as diferenças existentes entre os gêneros, poderá permitir melhoras nos níveis de aprendizagem dos estudantes e, sobretudo, no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem.

#### ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES

- Qual que é a sua matéria preferida do sexto ano?
  - A de Geografia.
  - A professora também era sua preferida?
  - Sim
  - Por que você gostava mais de Geografia e da professora?
  - Tipo assim, ela pegava muito no meu pé mas uma vez ela chegou em mim e falou comigo, aí ela falou comigo e me explicou. Ela falou comigo e o Martin também. E aí eu acabei me apegando a eles.
  - E qual era a disciplina e o professor que você menos gostava?
  - A disciplina e a Professora X.
  - Por quê?
  - Ah... tipo assim, todo mundo perguntava, que tinha pele mais clara que eu, aí ela sempre tratava normal... Aí quando era minha vez de falar, ela falava que eu não estava prestando atenção, quando eu só queria tirar uma dúvida.
- (Estudante do 6º ano, 2023)



#### ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES

- Qual era a disciplina e o professor que você menos gostava no sexto ano?  
 — A disciplina e a Professora X.  
 — Por quê?  
 — Ah, tipo assim, todo mundo perguntava, que tinha pele mais clara que eu, aí ela sempre tratava normal, aí quando era minha vez, ela sempre gritava, falava que eu não estava prestando atenção... Quando eu só queria tirar uma dúvida...  
 — Você notou que isso só acontecia com ela ou tinha algum outro professor que também fazia isso com você?  
 — Só com ela. Teve uma vez que estava eu e o D., o D. sentava na minha frente, aí eu falei: 'chama ela e pergunta'. Aí ele perguntou, aí, quando foi a minha vez, ela pegou e gritou. Aí eu falei: 'é só comigo'.  
 — Qual é a cor do D.?  
 — Ele é branco.  
 (Estudante do 6º ano, 2023)



#### Para saber mais:



Desigualdades escolares entre brancos e negros  
 Iracema Nascimento  
<https://www.youtube.com/watch?v=KTaw8UJK2U4>

## Articulação entre gênero, raça e fracasso escolar

É importante destacar que os meninos negros vivenciam todas essas questões relatadas das relações de gênero, que interferem no desempenho escolar dos estudantes do sexo masculino, no entanto, no caso dos discentes negros, são agregadas questões raciais, que tendem a prejudicar ainda mais a trajetória escolar desse grupo.

Como vários estudiosos refutam, comprovadamente, o fator biológico como justificativa para essa disparidade educacional, demonstra-se de extrema relevância compreender quais fatores colaboram para essa realidade (ALVES, SOARES, XAVIER, 2016; SOARES; DELGADO, 2016; SIMÕES, 2019; REZENDE; CARVALHO, 2012; CARVALHO, 2001, 2004a).

Pesquisa realizada por Marília Pinto de Carvalho (2004) apontou que outros fatores, além das fenotípicas, influenciam na heteroidentificação racial dos estudantes pelos docentes; e que a renda familiar e desempenho escolar do aluno interferem nesse processo. Carvalho acrescenta que, para grande parte dos professores, os problemas de disciplina e de aprendizagem são considerados como parte constituinte do status da criança, com uma forte articulação entre pertencimento à raça negra e dificuldades na escola.



Heteroidentificação é um método de identificação étnico-racial de um indivíduo a partir da percepção social de outra pessoa.

### ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES

- Você acha que tem algum professor que trata alguns alunos de forma diferente de outros?
  - Sim, a menina mais branca...
  - Então você acha que as meninas brancas são tratadas de forma melhor pelos professores?
  - Sim, tanto aqui quanto na escola antiga.
  - [...]
  - Se você pudesse mudar alguma coisa na sua sala do sexto ano, o que você mudaria?
  - Eu mudaria o preconceito pela pele. Ah, professora! Ajudar mais as alunas e não implicar tanto. Tirar um pouco de preconceito, eu não vou mentar...
  - E na escola, o que você mudaria? Se você pudesse?
  - Parar com o racismo.
- (Estudante do 6º ano, 2023)

### Para saber mais:



O fracasso escolar dos meninos negros na educação básica.  
Raquel Souza

<https://www.youtube.com/watch?v=0RVGkPKYU7U&t=179s>

Outro fator relevante, apontado por estudiosos, que influencia no desempenho dos estudantes negros do sexo masculino, são as estereótipos atribuídas a esses sujeitos. Carvalho (2004b) aponta a existência de um estereótipo que associa aos homens negros características de violência e agressividade. De acordo com Connolly (1998) e Ferguson (2000), esses estereótipos são transferidos para os meninos negros, que passam a ser vistos como potenciais suspeitos de toda indisciplina em sala de aula.



Rodrigo Ednilson de Jesus

Rodrigo Ednilson de Jesus (2018), em um trabalho que visava refletir sobre os mecanismos de produção do fracasso escolar entre jovens negros, a partir da narrativa desses sujeitos, constatou que o processo de estereotipização dos negros, juntamente com o racismo vivenciado por esses sujeitos, interferem na autoestima desses indivíduos e contribuem para o seu fracasso escolar.



bell hooks

Na percepção de bell hooks (2004), os estereótipos raciais e de gênero são práticas que interferem na formação de identidades sociais dos sujeitos durante sua trajetória escolar. Para a autora, a visão estereotipada do racismo e do sexismo favorece para que os homens negros sejam vistos mais como corpo do que mente, fazendo com que sejam considerados como possuidores de pouca inteligência. Para a estudiosa, historicamente, os homens negros, sem privilégios de classe, foram estimulados e educados a acreditar que o "pensar" não é um trabalho valioso, tendo em vista que essa prática não os ajudam no processo de sobrevivência.

hooks (2015) ainda salienta a existência de uma masculinidade patriarcal, na qual homens são vistos como "corpo sem mente", sendo assim, meninos negros que apreciam os estudos, tendem a ser ridicularizados como não masculinos, o que é reforçado pelas mídias, através de personagens estereotipados; tais atos interferem na relação dos meninos negros com os estudos. Na concepção da autora, os negros, mesmo alcançando o mais alto nível de educação, não escapará da imposição de estereótipos racistas.

## ESTEREÓTIPOS



Kabengele Munanga

Para Kabengele Munanga (2005), essa visão de "corpos sem mente" apontada por hooks (2015), no caso dos estudantes negros, é intensificado devido ao racismo, inclusive no ambiente escolar, o que prejudica o desempenho escolar desses sujeitos. O autor ressalta que os preconceitos e discriminações que aconteciam na vizinhança e na comunidade se reforçam e se repetem na sala de aula, minando o processo de aprendizagem. A crença racista de que o negro é menos inteligente, faz com que a criança não encontre espaço e condições adequadas na escola para se desenvolver intelectualmente.

### Para saber mais:



Estereótipos, invisibilização e silenciamento  
Rodrigo E. de Jesus

[https://www.youtube.com/watch?v=y5\\_qbPhYdA](https://www.youtube.com/watch?v=y5_qbPhYdA)



Esteretipia: imagem, ideia que categoriza alguém ou algo com base apenas em falsas generalizações, expectativas e hábitos de julgamento.  
Fonte: <https://michaelis.uol.com.br>



Tamiris Proença Bonilha

Tamiris Proença Bonilha (2012) salienta que o ambiente escolar está impregnado de um racismo difuso, silencioso, fundamentado na cristalização das imagens negativas presentes no imaginário social, afetando especialmente o desempenho escolar dos alunos.

Acrescenta-se aos fatores que colaboram para o insucesso do alunado negro, a questão do silenciamento do racismo no âmbito escolar, como enfatizam Carvalho e Jesus. Para Jesus (2018), o silenciamento das instituições de ensino diante de situações de racismo vividas nesse ambiente, ao tomá-las como inexistentes, contribuem para a perpetuação das disparidades escolares, tendo em vista que invisibilizam as possibilidades desses sujeitos discriminados de se afirmarem como "sujeitos diferentes daquilo que é enunciado pelos estereótipos a eles atribuídos" (JESUS, 2014, p.15). Sob o mesmo ponto de vista, Carvalho (2004b) aponta que diante do silenciamento do racismo, as crianças negras tendem a desenvolver uma relação mais difícil e dolorosa com a escola e com a aprendizagem, além de encontrar mais obstáculos para alcançar o sucesso escolar do que as crianças percebidas como brancas.



#### Para saber mais:

O racismo é perigoso na educação das crianças  
Benilda Brito

## RACISMO

Ainda no que se refere ao racismo no ambiente escolar, Jesus (2018) acrescenta que o racismo se caracteriza por um sistema de opressão e de produção sistemática de discriminações e desigualdades, e que a naturalização da discriminação racial é um dos fatores que colaboram para a evasão escolar e repetência dos estudantes negros. O autor considera a discriminação como uma das principais barreiras existentes para a educação dos jovens negros, tanto para a dificuldade de acesso quanto para a continuidade da vida acadêmica e para o rendimento escolar desses estudantes.



Nádia Santos

Nádia Santos (2018) ressalta a importância da escola no enfrentamento ao racismo. Para a autora o silêncio que ainda impera dentro das instituições de educação precisa ser quebrado, dando lugar às muitas vozes e identidades que estão em seu interior e são desconsideradas enquanto sujeitos de direitos a uma educação que seja para todos.



#### ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES

- Você já presenciou alguma situação de racismo dentro da escola?
- Já. Tinha o R., um colega meu que era muito mais preto, ele estava brincando, aí a professora Y. pegou e falou que estava agredindo a menina, aí ela pegou e levou ele para coordenação, e ele não tinha feito nada... Ela falou que ele estava agredindo a menina, aí se a menina não fosse lá e falasse que estava brincando, ele ia tomar convocação.
- E qual era a cor dessa menina?
- Branca.
- (Estudante do 6º ano, 2023)



Em nossa pesquisa, encontramos trabalhos que apontam que a trajetória escolar dos estudantes negros do sexo masculino são mais prejudicadas devido: aos estereótipos atribuído a esses sujeitos, que os classificam como violentos, agressivos e indisciplinados; à crença, por parte de alguns docentes, que esse grupo de aluno possuem, por natureza, problemas de aprendizagem e de indisciplina, pelo fato de serem negros; ao fato de serem vistos como corpos sem mente, portanto, mais aptos às atividades esportivas do que escolares; entre outras diversas questões (CARVALHO, 2004a, 2004b; HOOKS, 2015; MUNANGA, 2005). Podemos ressaltar, no entanto, que há um elemento responsável por todas essas justificativas: o racismo.

O racismo trata-se de uma ideologia que visa manter os negros em uma situação de inferioridade com relação aos brancos, diante disso, são criados, e mantidos, mecanismos que acarretam em diversos prejuízos para os negros. E esses prejuízos não se limitam apenas à trajetória escolar desses sujeitos, haja vista que o racismo interfere, inclusive, nas expectativas escolares e de futuro, assim como na autoestima desses sujeitos, além de ocasionar diversos outros danos.



#### ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES

— Você já viu, ou já vivenciou alguma situação que você já percebeu que o pessoa, ou você estava sofrendo racismo?

— Eu estava brincando com meu amigo, aí nós fiz um gol, aí nós mostrou a pele, que não tem nada de diferença aqui. Aí o menino chamou a gente de preto, aí nós fomos para a coordenação. Ele falou: 'Cala a boca, seu preto! Você estava todo errado!'. Aí nós descemos para coordenação e não aconteceu nada... Aí quando eu brigo com alguém e ela é meio branca, sim... Aí não dá nada para ele não? Mas dá para mim?!

— E como você se sente quando isso acontece?

— Eu fico triste, professora. O certo era nós dois, não só ele...  
[Estudante do 6º ano, 2023]



O racismo vigente na sociedade, e reproduzido nas instituições de ensino, trata-se do principal elemento que, juntamente com as questões referentes às relações de gênero, explica as desigualdades escolares vivenciadas pelos meninos negros (BONILHA, 2012; JESUS, 2018). Como salienta Almeida (2018), as instituições, inclusive as escolares, são racistas, porque a sociedade é racista. Algumas ações racistas encontram-se demasiadamente naturalizadas na nossa sociedade, assim como no ambiente escolar, devido ao seu caráter estrutural, de modo que não são identificadas com facilidade, até mesmo pelos sujeitos atingidos por essas situações (GOMES, 2021). Sendo assim, compreender sobre o racismo, como ele se manifesta, assim como os efeitos desse fenômeno sobre as trajetórias escolares, além de ser uma ação extremamente relevante, pode contribuir para diminuição do fracasso escolar entre estudantes negros do sexo masculino.

Para finalizar nosso trabalho, apresentaremos, abaixo, um trecho de uma entrevista com um estudante, de 12 anos, do sexto ano do ensino fundamental, que ilustra o quanto o racismo interfere na autoestima dos sujeitos que são submetidos a esse fenômeno:

#### ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES

- *Você mudaria alguma coisa em você, se pudesse?*
  - *Eu mudaria o cabelo. Deixaria um pouquinho maior. Queria também emagrecer um pouquinho, e ser um pouco mais clara.*
  - *Mas sua cor é tão linda! Por que você gostaria de mudar a sua cor?*
  - *Eu acho que a maioria do pessoal do mundo é claro...*
  - *Então você gostaria de mudar sua cor porque a maioria das pessoas do mundo é "clara", ou porque você acha a cor "mais clara" mais bonita?*
  - *É...*
  - *Você falou que gostaria de mudar o seu cabelo, deixar ele crescer ... Mas por que você não deixa ele crescer?*
  - *Minha mãe me fala para cortar, porque ela falou que fica feio quando cresce.*
  - *Mas você gostaria de deixar ele crescer ou você gostaria que ele fosse diferente?*
  - *É, diferente... Mais liso...*
  - *Mas você já viu que alguns meninos que têm cabelo crespo deixam ele crescer e usam no estilo block power? Você não acha bonito não?*
  - *Não.*
- (Estudante do 6º ano, 2023)



O depoimento do estudante demonstra muito mais que uma insatisfação com sua aparência, revela seu desejo de tornar-se branco, além de um sentimento de inferioridade e uma autoimagem negativa devido ao seu pertencimento racial. Cavalleiro (2000) ressalta que o racismo contribui de maneira efetiva para o sentimento de inferioridade da criança negra, sendo que, na maioria das vezes, elas não possuem consciência disso. As inúmeras experiências negativas vivenciadas pelos negros, desde a infância, adquiridas por meio das interações sociais, permeadas de discriminação racial, podem contribuir para a constituição de uma autoimagem negativa por parte desses sujeitos (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010; BRITO, 2012), e ainda levá-los a desenvolver o desejo de "tornarem-se brancos e eliminarem, assim, a cor indesejável, característica mais perceptível do estigma de sua inferioridade. Na impossibilidade, só lhe resta desejar ser uma cópia da criança branca, que é respeitada e recebida positivamente no espaço escolar". (CAVALLEIRO, 2000, p.99)

## Referências e sugestões bibliográficas



- ALMEIDA, Sílvio Luís de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. **Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais.** Revista Brasileira de Sociologia, v. 4, n. 7, p. 49-82, 2016.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FERRÃO, Maria Eugênia. **Uma década da Prova Brasil: evolução do desempenho e da aprovação.** Estudos em Avaliação Educacional, v. 30, n. 75, p. 688-720, 2019
- ARAÚJO, Robson Barboza; DA SILVA JUNIOR, Milton Ferreira. **No chão da escola: transgressões didático-pedagógicas e superação do racismo estrutural.** Odeere, v. 7, n. 2, p. 19-34, 2022.
- BONILHA, Tamyris Proença. **O não lugar do sujeito negro na educação brasileira.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250937>>. Acesso em: 10 janeiro de 2022.
- BRITO, Rosemeire dos Santos. **Significados de gênero do fracasso escolar: quando os modelos polares de sexo não são suficientes.** Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2004.
- BRITO, Rosemeire dos Santos. **Intrincada Trama de Masculinidades e Feminilidades: fracasso escolar de Meninos.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 129-149, jan./abr. 2006.
- BRITO, Rosemeire dos Santos. **Masculinidades, raça e fracasso escolar: narrativas de jovens na educação de jovens e adultos em uma escola pública municipal de São Paulo.** 2009. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- CARVALHO, Marília Pinto. **Avaliação escolar, gênero e raça.** Papyrus Editora, 2009.
- CARVALHO, Marília Pinto de. **Mau aluno, boa aluna?: como as professoras avallam meninos e meninas.** Revista Estudos Feministas, v. 9, p. 554-574, 2001.
- CARVALHO, Marília Pinto de. **O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça.** Cadernos Pagu, 22, 247-290. (2004a)
- CARVALHO, Marília Pinto de. **Quem são os meninos que fracassam na escola?** Cadernos de Pesquisa, 34 (121), 11-40. (2004b)
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** Editora Contexto, 2000.
- CHARLOT, Bernard. **Práticas linguageiras e fracasso escolar.** Estilos da Clínica, v. 5, n. 9, p. 124-133, 2000.
- Idéias, v. 6, p. 24-28, 1996.

CONNELL, Raewyn. **Masculinities**. Berkeley, 1995.

CONNELL, Raewyn; VALDÉS, T.; OLAVARRÍA, J. La organización social de la masculidad. 199). **Masculinidades: poder y crisis**, n. 24, 1997.

DUQUE-ARRAZOLA, Laura Susana. **O Cotidiano sexuado de meninos e meninas em situação de pobreza**. In: MADEIRA, F. R. (org.) Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997. p.343-402.

FARIAS, Vignia L. N.; BRESSOUX, Pascal. **Os impactos da nota sobre a auto-estima dos alunos de 11 e 12 anos**. (2008)

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. *Revista de Filosofia Aurora*, v. 33, n. 59, p. 435-454, 2021.

GOMES, J. **As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva**. In: Seminário Internacional: as Minorias e o Direito. Brasília: CJF, 2003.

HASENBALG, Carlos A. **Desigualdades sociais e oportunidade educacional**. *Cad. Pesqui*, p. 24-26, 1987

HOOKS, Bell; RIBEIRO, Alan Augusto; PERRY, Keisha-Khan Y. **Escolarizando homens negros**. *Revista Estudos Feministas*, v. 23, n. 3, p. 677-689, 2015.

<https://observatoriodesigualdades.fjp.mg.gov.br/?p=716>

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/escola-e-trabalho>

[https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/06/negros-sao-717-dos-jovens-que-abandonam-a-escola-no-brasil.shtml#:~:text=Paulo%20no%20Twitter,-Negros%20s%C3%A3o%2071%2C7%25%20dos%20jovens%20que,abandonam%20a%20escola%20no%20Brasil&text=A%20pesquisa%20anual%20do%20IBGE,brancos%20\(10%2C4\).](https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/06/negros-sao-717-dos-jovens-que-abandonam-a-escola-no-brasil.shtml#:~:text=Paulo%20no%20Twitter,-Negros%20s%C3%A3o%2071%2C7%25%20dos%20jovens%20que,abandonam%20a%20escola%20no%20Brasil&text=A%20pesquisa%20anual%20do%20IBGE,brancos%20(10%2C4).)

JUNQUEIRA, Fernanda Campos. **Estigmatização e rotulação no contexto escolar: a construção social da violência**. *Especiaria: Cadernos de Ciências Humanas*, v. 12, n. 22, 23, p. 17-28, 2015.

JUNIOR, Paulo Melgaço Silva. **Narrativas de adolescentes negros: entre masculinidades, cotidiano escolar e vivências**. *Cadernos de gênero e diversidade*, v. 5, n. 2, p. 172-191, 2019.

LADSON-BILLINGS, Gloria; ANTUNES, Cristina. **Os guardiões de sonhos: o ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo, Moderna, 1999

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Fracasso escolar: uma questão médica**. *Série Ideias*,(6), p. 29-31, 1990.

PMUNANGA, Kabengele.(org). **Superando o racismo na escola**. 3 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2005.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil*. Selo Negro, 2003

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. **Infância, raça e" paparicação"**. Educação em Revista, v. 26, p. 209-226, 2010

OLIVEIRA, Fátima. **Ser negro no Brasil: alcances e limites**. Estudos avançados, v. 18, p. 57-60, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/COMMqSjDwGS3vnSRPVZG66H#:text=Conforme%20conven%C3%A7%C3%A3o%20do%20BGE%2C%20no,desde%20que%20assim%20s>

ALOMINO, T. J. **Meninos e meninas em escola de periferia urbana**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2003

PATTO, Maria Helena de Souza. (1988). **Fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso**. Cadernos de Pesquisa, 65, 72-77

PATTO, M. H. S. **A Produção do "fracasso escolar": histórias de submissão e resistência.**: T. A. Queiroz, 1990

PINTO, Márcia Cristina Costa; FERREIRA, Ricardo Franklin. **Relações raciais no Brasil e a construção da identidade da pessoa negra**. Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais, v. 9, n. 2, p. 256-266, 2014.

RASCHE, Vância M. Moreira; KUDE, Vera M. Moreira. **Pigmaleão na sala de aula: 15 anos sobre a expectativa do professor**. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo (1986)

REZENDE, Andréia Botelho de. **Questão de gênero e raça: o desempenho escolar de meninos negros**. Revista Anagrama: Revista Interdisciplinar da Graduação., 2008.

REZENDE, Andréia Botelho; DE CARVALHO, Marília Pinto. **Meninos Negros: Múltiplas Estratégias para lidar com o Fracasso Escolar**. Sociologia da Educação Revista Luso-Brasileira. ano, v. 3, 2012.

RIBEIRO, Marcos. **Educação de meninos e meninas**. Fonte: <http://www.pailegal.net/psisex.asp>.

RODRIGUES, Cíntia Aparecida Garcia. MAZZOTTI, Tarsó Bonilha. (2013). **Representação social de gênero no fracasso escolar de meninos**. Revista Educação Pública, 22, 45-59.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo**. Revista estudos feministas, v. 9, n. 02, p. 515-540, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Criança pequena e desigualdade social no Brasil. Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, p. 49-86, 2006.

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore. **Pygmalion in the classroom: Teachers' expectations and pupils' intellectual development**. Holt, Rinehart and Winston, 1968

- RUTTER, Michael et al. *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. London: Open Books, 1979.
- SANTOS, Nadia Farias. **Entre saberes e fazeres docentes: o ensino das relações étnico-raciais no cotidiano escolar**. Editora Appris, 2019
- SANTOS, Ângela Maria dos. **Vozes de silêncio do cotidiano escolar: análise das relações raciais entre alunos negros e não-negros em duas escolas públicas do município de Cáceres-MT**. 2005. Dissertação. (Mestrado Educação) – UFMT, Cuiabá.
- SENKEVICS, Adriano Souza; CARVALHO, Marília Pinto de. **Casa, rua, escola: gênero e escolarização em setores populares urbanos**. Cadernos de Pesquisa, v. 45, p. 944-968, 2015.
- SILVA, Carmen Duarte et al. **Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.107, p.207-225, jul.1999.
- SILVA, Rosalina Carvalho da. **O fracasso escolar: a quem atribuir?**. Paidéia (Ribeirão Preto), p. 33-41, 1994.
- SILVA, Leda Regina Bitencourt da. **O currículo e a distorção idade-série nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014
- SIMÕES, Armando Amorim. **Acesso à Educação Básica e sua Universalização**. Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais, v. 2, p. 56-56, 2019.
- SOARES, José Francisco; DELGADO, Victor Maia Senna. **Medida das desigualdades de aprendizado entre estudantes de ensino fundamental**. 2016.
- SOUSA, Paula Seabra. et al. **Uma reflexão sobre a atual percepção da autoimagem dos jovens afrodescendentes do município de Campos dos Goytacazes, RJ**. Humanas Sociais & Aplicadas, v. 9, n. 26, p. 82-97, 2019.
- TOLEDO, Cinthia Torres. **Da frente ao fundão da sala de aula: masculinidades e envolvimento escolar na periferia de São Paulo**. 2022. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- VICENTE, Eliana. **Um estigma incontornável**. Revista Eletrônica Interações Sociais, v. 3, n. 1, p. 27-41, 2019.
- VITORINO, Janete Leony. **Sucesso nas meninas, fracasso nos meninos: o papel dos contextos nos distúrbios de aprendizagem e gênero**. Revista Científica Aprender, v.3, 2009.
- XAVIER, Flavia Pereira; OLIVEIRA, VALÉRIA CRISTINA DE. **Aprendizado, expectativas docentes e relação professor-aluno**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 31, n. 76, p. 76-103, 2020.