



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA  
CURSO DE PSICOLOGIA**

**YASMIN COELHO DOS SANTOS PARREÃO**

**RELAÇÕES ENTRE FRACASSO ESCOLAR E RACISMO EM ESTUDOS NO  
CAMPO DA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL**

**Miracema do Tocantins, TO**

**2022**

**Yasmin Coelho dos Santos Parreão**

**Relações entre Fracasso Escolar e Racismo em Estudos no Campo da Psicologia Escolar  
e Educacional**

Monografia apresentada à Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Universitário de Miracema, para obtenção do grau de bacharel em Psicologia.

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Ladislau Ribeiro do Nascimento

Miracema do Tocantins, TO

2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

P259r Parreão, Yasmim Coelho dos Santos.

Relações entre Fracasso Escolar e Racismo em Estudos no Campo da Psicologia Escolar e Educacional. / Yasmim Coelho dos Santos Parreão. – Miracema, TO, 2022.  
68 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Psicologia, 2022.

Orientador: Ladislau Ribeiro do Nascimento

1. Fracasso Escolar. 2. Relações Raciais. 3. Racismo. 4. Escola Pública. I. Título

**CDD 150**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

YASMIN COELHO DOS SANTOS PARREÃO

RELAÇÕES ENTRE FRACASSO ESCOLAR E RACISMO EM ESTUDOS NO CAMPO  
DA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

Monografia apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Miracema, Curso de Psicologia foi avaliado para a obtenção do grau de Bacharel em Psicologia e aprovada (o) em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 01/07/2022

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente  
 LADISLAU RIBEIRO DO NASCIMENTO  
Data: 28/01/2023 21:06:01-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

---

Prof. Dr. Ladislau Ribeiro do Nascimento, UFT

Documento assinado digitalmente  
 DANIELE VASCO SANTOS  
Data: 30/01/2023 10:16:43-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

---

Profa. Dra. Daniele Vasco Santos, UFT

Documento assinado digitalmente  
 MARIA HELENA DOS SANTOS  
Data: 05/02/2023 11:21:03-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

---

Profa. Dra. Maria Helena Santos, UNICAMP

Ao meu pai, João Borges Parreão (In Memoriam) que me fez estar aqui. Ao meu primo, Miguel Cardoso Parreão (In Memoriam) que deu sentido às palavras escritas e foi a força motriz para que essa pesquisa pudesse existir.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, eu gostaria de agradecer a todas e todos aqueles que vieram antes de mim, e que embora tenham percorrido um caminho árduo, traçaram possibilidades para que chegasse onde cheguei.

Ao meu pai, João Borges Parreão (*In Memoriam*), que foi o meu maior incentivador quando eu decidi cursar Psicologia em uma universidade no interior no Tocantins. E que mesmo quando não estava mais aqui em corpo, me amparou. Te amo para sempre, papai! E embora o senhor não esteja aqui para ver, eu vou conseguir realizar o nosso sonho.

À minha mãe, Eva Coelho dos Santos, que sempre fez de tudo para que eu pudesse ter acesso à educação. Sempre acreditou em mim, no meu potencial e me cobriu de amor e afeto. Sempre fez inúmeros sacrifícios para que eu pudesse realizar os meus sonhos. Se não fosse pela minha mãe, certamente eu não teria chegado onde eu cheguei. Eu te amo, mãe! Obrigada por tudo!

Ao meu primo, Miguel Cardoso Parreão (*In Memoriam*), que foi o principal motivo dessa pesquisa acontecer. E que nos momentos em que me sentia desmotivada, ele procurava um jeito de me motivar. Te amo para sempre, preto.

À minha madrinha, Rosa Parreão, que sempre foi luz em meu caminhar e sempre esteve presente em forma de afeto na minha vida. Aos meus primos, Leonardo e Gustavo, que sempre ocuparam o lugar de irmãos no meu coração, e durante meu percurso acadêmico me sustentaram através de afeto, cuidado e estímulo.

Ao meu companheiro, Elvo Araújo, que foi carinho, atenção e cuidado durante esse processo. Sou grata por não teres medido esforços para me ajudar durante esse percurso, sem a sua ajuda, esse trabalho não seria o mesmo.

Ao meu irmão de coração, William, que me incentivou bastante e me apoiou através do seu cuidado com minha mãe.

À minha avó Maura, ao meu avó José (*In Memoriam*), às minhas primas Magna Regina e Alba Rejane, aos meus sobrinhos Yan Mário, Raian, Raiane, Ivis Renan, Gleyson e Anderson, por terem sido suporte nesse processo.

Ao meu amigo e orientador, Ladislau Ribeiro do Nascimento, que durante a jornada acadêmica me acolheu e me oportunizou viver experiências incríveis, e aprender com cada uma delas. Indubitavelmente, a pessoa que eu me tornei e a profissional que eu estou me tornando foram por elas atravessadas. Eu nunca conseguirei ser suficientemente grata por tudo que o

senhor já fez por mim. Quem dera que todos os estudantes de graduação tivessem a sorte de cruzar com um professor tão humano quanto o senhor.

À família que Miracema me presenteou, Wítano Santos e Ismael Barreto, que me permitiram viver, amar e ser amada. Eles foram suporte, afeto, força e abrigo. Compartilhamos momentos e histórias que preenchem caros espaços em meu coração.

Aos meus amigos que acompanharam e compartilharam momentos especiais ao meu lado, e a quem eu destino muito amor, Artur, Bianca, Gabriella, Maiara, Michelle e Vanda.

À minha amiga e irmã Beatriz Conceição, que durante toda a minha vida esteve ao meu lado, e no processo de escrita dessa pesquisa me deu suporte e incentivo.

À minha amiga e irmã Carol de Castro e ao meu afilhado Arthur de Castro, por todo o amor e incentivo que eles me destinaram durante esse processo.

À minha irmã, Ana, que durante toda a minha vida esteve ao meu lado e que durante minha graduação sempre incentivou.

Às professoras, Maria Helena Santos e Daniele Vasco Santos, que aceitaram o convite para a banca e contribuíram com a construção dessa pesquisa.

Finalizo agradecendo a todos aqueles que mesmo não citados aqui, passaram por meu caminho em algum momento e me proporcionaram aprendizados ou afetos.

Obrigada!

“Pretos no topo, e eu falava sério!”

**DJONGA (2017), “O Mundo é Nosso”**

## RESUMO

O presente trabalho emerge da urgência em pautar as relações raciais no processo do fracasso escolar, visto que o Brasil é um país que se consolidou a partir do atravessamento do racismo. Esta pesquisa teve como objetivo analisar o conteúdo crítico ao fracasso escolar e compreender como as relações raciais estão interseccionadas nesse debate. Para investigar tal questão, no primeiro momento foi realizada uma revisão de literatura, com artigos relacionados ao tema através do Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia Brasil (BVS-Psi). A organização ocorreu em duas etapas. Na primeira etapa, foi feito o levantamento bibliográfico sobre racismo. A segunda etapa, análise dos artigos nas bases indexadoras, procurando aproximações e desencontros nas relações entre racismo e fracasso escolar. Para a realização dessa coleta, se utilizou indexadores booleanos “fracasso escolar AND racismo”; “desigualdade racial OR escola pública”. Após o emprego dos critérios de inclusão e exclusão, o levantamento resultou em um total de vinte e oito artigos que foram lidos, fichados e organizados em três categorias. A primeira categoria reúne os textos em que havia ausência de relações entre racismo e fracasso escolar. A segunda categoria agrupa os artigos que fazem menção ao racismo, no entanto, sem estabelecer articulações com o fracasso escolar. A terceira categoria compila os textos que trazem articulações entre racismo e fracasso escolar. Nos textos das primeira e segunda categorias, a culpabilização pelo fracasso escolar recai em três dimensões: individual, familiar e de classe social. Na terceira categoria, por fim, o racismo se apresenta como um fenômeno associado ao fracasso escolar. O sistema educacional brasileiro foi construído sob influência de teorias racistas, nesse sentido, compreende-se a importância de analisar o fracasso escolar através do racismo. Dessa forma, os resultados apresentados versam sobre a propagação de desigualdade racial no processo educacional brasileiro, culminando em um ambiente propício para a produção do fracasso escolar nos contextos de vida e de desenvolvimento de estudantes negros e negras.

**Palavras-chave:** Fracasso Escolar. Relações Raciais. Racismo. Escola Pública.

## ABSTRACT

The present work emerges from the urgency of guiding racial relations in the process of school failure, since Brazil is a country that has consolidated itself from the crossing of racism. This research aimed to analyze the critical content of school failure and understand how racial relations are intersected in this debate. To investigate this issue, at first, a literature review was carried out, with articles related to the theme through the Scientific Electronic Library Online (SciELO) and the Virtual Health Library - Psicologia Brasil (BVS-Psi). The organization took place in two stages. In the first stage, a bibliographic survey on racism was carried out. The second stage, analysis of the articles in the index databases, looking for similarities and disagreements in the relationship between racism and school failure. To carry out this collection, Boolean indexers “school failure AND racism” were used; “racial inequality OR public school”. After using the inclusion and exclusion criteria, the survey resulted in a total of twenty-eight articles that were read, registered and organized into three categories. The first category brings together texts in which there was no relationship between racism and school failure. The second category groups articles that mention racism, however, without establishing connections with school failure. The third category compiles the texts that bring articulations between racism and school failure. In the texts of the first and second categories, blaming for school failure falls into three dimensions: individual, family and social class. Finally, in the third category, racism is presented as a phenomenon associated with school failure. The Brazilian educational system was built under the influence of racist theories, in this sense, the importance of analyzing school failure through racism is understood. Thus, the results presented deal with the propagation of racial inequality in the Brazilian educational process, culminating in an environment conducive to the production of school failure in the contexts of life and development of black students.

**Keywords:** School Failure. Race Relations. Racism. Public School.

## LISTA DE TABELAS

Tabela I. Artigos Seleccionados.....	17
Tabela II. Ausência de Relações Entre Racismo e Fracasso Escolar.....	22
Tabela III. Menção ao Racismo, porém, sem Articulações com o Fracasso Escolar.....	30
Tabela IV. Articulações Entre Racismo e Fracasso Escolar.....	35

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PEE	Psicologia Escolar e Educacional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	METODOLOGIA.....	15
2.1	Procedimentos para a coleta de dados.....	15
3	O QUE A LITERATURA NOS DIZ SOBRE RACISMO E FRACASSO ESCOLAR.....	17
3.1	Ausência de relações entre racismo e fracasso escolar.....	21
3.2	Menção ao racismo, porém, sem articulações com o fracasso escolar.....	20
3.3	Articulações entre o racismo e fracasso escolar.....	35
3.4	Mas o que isso quer dizer?.....	36
4	O SISTEMA EDUCACIONAL E O FRACASSO ESCOLAR.....	39
5	RELAÇÕES RACIAIS E RACISMO.....	42
5.1	Racismo Individualista.....	51
5.2	Racismo Institucional.....	52
5.3	Racismo Estrutural.....	53
6	APROXIMAÇÕES E DESENCONTROS ENTRE RACISMO E FRACASSO ESCOLAR.....	55
7	(IN) CONCLUINDO.....	59
	REFERÊNCIAS.....	61

## 1 INTRODUÇÃO

O Brasil é um país construído sobre o sofrimento do povo negro. A população preta tem sofrido discriminação racial desde o momento em que as tropas portuguesas invadiram o país e iniciaram a colonização. A partir daí, esse povo foi escravizado, torturado e roubado. Roubaram sua cultura, seus sonhos e suas aspirações. As consequências do que foi vivido nessa época, ainda hoje reverbera em toda a vida de pessoas negras.

No período da escravidão, os negros não eram vistos como humanos. Nunes (2006) aponta que eles eram vistos como objetos, como uma “peça” que tem um proprietário, e por se ter um dono, poderiam ser alugados, vendidos, comprados e entrar na contabilidade das fazendas ao lado de cabeças de gado, das ferramentas e de outros bens materiais. Por serem vistos dessa forma, como inumanos, os senhores de engenho não poupavam práticas de torturas e assassinatos.

Os intelectuais da época edificaram um projeto de Estado-nação que colocava o processo de branqueamento como a salvação do Brasil, a previsão era que em 2012 a população brasileira seria composta por 80% de brancos e 20% de mestiços, sem nenhum negro e nenhum índio (MADEIRA; GOMES, 2018).

Dessa forma, o povo preto do país tem sido estigmatizado, violentado, criminalizado e subjugado desde o período escravagista para satisfazer os interesses sociais e econômicos daqueles que gozam dos privilégios. A propagação de discursos racistas contribui para a narrativa que desqualifica a cidadania da população negra (MADEIRA; GOMES, 2018)

Contudo, o mito da “democracia racial” (FREYRE, 2002) tem sido amplamente difundido no Brasil. Ele indica a existência de uma harmoniosa convivência entre brancos e negros, sendo assim, os vestígios deixados pelo racismo seguem sendo reproduzidos, pois não há o enfrentamento necessário. Freyre (2002, p. 46) pensava a democracia racial da seguinte maneira:

A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que doutro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala. O que a monocultura latifundiária e escravocrata realizou no sentido da aristocratização, extremando a sociedade brasileira em senhores e escravos, com uma rala e insignificante lambujem de gente livre sandiuchada entre os extremos antagônicos, foi em grande parte contrariado pelos efeitos sociais da miscigenação. A índia e a negra-mina a princípio, depois a mulata, a cabrocha, a quadrarona, a oitavona, tornando-se caseiras, comcubinas e até esposas legítimas dos senhores brancos, agiram poderosamente no sentido de democratização social no Brasil. (FREYRE, 2002, p. 46).

Os anos de escravização deixou para o país o racismo como a prática social dominante e ela se liga ideologicamente os brancos, fazendo a manutenção de seus privilégios, no entanto, através disso a cidadania de sujeitos negros é negada (MADEIRA; GOMES, 2018).

As consequências da discriminação racial dispararam na desigualdade entre brancos e negros na educação. Segundo Jesus (2018) no ano de 1999 o grau de escolarização médio de um jovem brasileiro era de 6 anos de estudo. Ao analisar pelo prisma racial, o grau de escolarização médio de um jovem branco era de 8,4 anos de estudo, enquanto o de um jovem negro era de 6,1 anos de estudo. São quase dois anos de estudo em um país onde a discriminação racial é vivida o tempo inteiro, em todos os lugares.

Sabemos que a escolaridade média dos brancos e negros tem aumentado de forma contínua ao longo do século XX. Contudo, um jovem branco de 25 anos tem, em média, mais 2,3 anos de estudo que um jovem negro na mesma idade, e essa intensidade da discriminação racial é a mesma vivida pelos pais desses jovens – a mesma observada entre seus avós (HENRIQUES, 2001, p. 30 apud JESUS, 2018, p. 5)

A partir desses números surge a necessidade de se considerar as relações étnicas e raciais em articulação ao fracasso escolar. Uma vez que a educação tem se tornado um grande meio para a mobilidade social (JESUS, 2018) não se pode omitir diante dos dados apresentados, visto que ao longo dos séculos a população negra vem sendo alvo de um sistema que visa excluí-la.

De acordo com Patto (1999) o fracasso escolar se define como uma série de fenômenos educacionais, como por exemplo baixo rendimento, dificuldades na escrita, leitura e matemática, defasagem idade-série, analfabetismo, repetência, evasão e reprovação. Além de problemas de aprendizagem e indisciplina (AQUINO, 1998). Sendo assim, o fracasso escolar é um fenômeno que vem sendo (re)produzido nos processos de escolarização de milhares de pessoas (PATTO, 1999). No percurso escolar de um indivíduo negro, se interseccionam o racismo e o fracasso escolar, configurando um novo modo de subjetivação (MANSANO, 2018) para esses sujeitos.

No que tange o âmbito educacional, a reprovação e evasão escolar de crianças pobres foi justificada através do mito da “carência cultural” (NASCIMENTO, 2019). Este foi proposto como uma consequência ao desenvolvimento psíquico destas crianças, visto que, elas não seriam capazes de acompanhar o desempenho escolar de crianças pertencentes a classes mais altas (ASBAHR; LOPES, 2006).

Nesse sentido, o mito da “democracia racial” e o da “carência cultural” apoiam um processo educacional racista e excludente. O acesso à educação para os negros se mostra muito mais difícil que para os brancos, além disso, a permanência na escola também é mais custosa,

se pode perceber isso através das elevadas taxas de evasão escolar (ZAMORA, 2012). Com efeito, a desigualdade racial aparece como um fator preponderante para a produção do fracasso escolar (NASCIMENTO, 2019).

Desta forma, em meio aos obstáculos impostos pelo racismo na sociedade brasileira, o presente trabalho busca compreender as relações entre fracasso escolar e racismo. Sendo assim, duas questões norteadoras darão enfoque a esta pesquisa, são elas: quais são as articulações entre fracasso escolar e racismo nos estudos realizados no campo da Psicologia Escolar e Educacional (PEE) e como estas análises aproximam ou distanciam o fracasso escolar da desigualdade racial.

Este estudo foi produzido através de uma revisão de literatura, e sua organização ocorreu em dois momentos. Em um primeiro momento, foram realizadas as leituras dos textos sobre racismo, dando ênfase nas análises sobre os três tipos de racismo -individual, institucional, estrutural. Em seguida, buscou-se artigos nas bases indexadoras, com o intuito de analisar as aproximações e os desencontros nas relações entre racismo e fracasso escolar.

O objetivo geral dessa pesquisa foi analisar o conteúdo crítico ao fracasso escolar e compreender como as relações raciais estão interseccionadas nesse debate. Como objetivos específicos se procurou compreender como o fracasso escolar é construído a partir do marcador social de diferença raça; compreender a relação entre desigualdade racial e fracasso escolar; ampliar perspectivas de análise sobre processos de exclusão em contextos educacionais.

Para a realização dessa pesquisa, questões norteadoras foram utilizadas. Essas perguntas foram: Quais são as articulações entre fracasso escolar e racismo nos estudos realizados no campo da Psicologia Escolar e Educacional? Como as análises críticas sobre fracasso escolar o aproximam ou o distanciam da desigualdade racial?

Essa pesquisa tem como temática os encontros e desencontros entre as relações raciais e o fracasso escolar, procura-se compreender de que maneira essas questões se aproximam, visto que estudantes negros e negras tem menos privilégios em detrimento aos brancos, e isso é uma das marcas que o processo de estruturação de um país racista oferece para a população não desejável.

Embora a literatura sobre fracasso escolar seja extensa, há uma lacuna existente no que se diz respeito as relações raciais. Mas por que existe este lapso, uma vez que o Brasil é composto majoritariamente por pessoas negras (IBGE, 2010), outrossim, a discrepância entre negros e brancos nos dados educacional é grande (BRASIL, 2020).

À vista disso, Patto (2013, p. 72) propõe que ao se realizar mais uma pesquisa sobre fracasso escolar deve-se observar o que a literatura crítica “diz, não diz e no que contradiz”, ou

seja, produzir mais um estudo acerca desse tema, mas considerando as relações raciais como um fator de análise justificam a relevância científica desta pesquisa.

O desejo por esse tema surgiu em momentos distintos. Antes do interesse em estudar o fracasso escolar, já existia o interesse em estudar as questões raciais. Não sabia como e nem por onde começar, mas esse tema me atravessa diretamente, então o desejo me moveu e eu comecei a estudá-lo.

Nos primeiros períodos da graduação, em uma disciplina houve o debate sobre fracasso escolar, nesse momento o tema já me chamou atenção, mas o interesse em torná-lo um tema para pesquisa veio através do Programa de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC, o qual eu fui bolsista por dois anos.

A estruturação dessa monografia ocorre da seguinte forma. Após a introdução, se expõe o trajeto metodológico que foi percorrido para a realização dessa pesquisa. Seguidamente, no primeiro capítulo, se apresentam as análises realizadas através dos textos lidos. Logo após, no terceiro capítulo, será exposto acerca do fracasso escolar e seus vínculos com a educação brasileira. Posteriormente, no quarto capítulo, será discorrido a respeito do racismo e suas formas de manifestação desde o período escravista até os dias atuais. Na sequência, o quinto capítulo será destinado para as análises de como o racismo influencia no fracasso escolar. Por último, algumas considerações finais foram feitas a respeito do tema.

## 2 METODOLOGIA

O presente estudo é uma pesquisa qualitativa (YIN, 2006), e para realizá-lo, uma revisão bibliográfica (MANCINI; SAMPAIO, 2006) foi efetuada para buscar referências já produzidas sobre fracasso escolar e sobre racismo. Severino (2007, p. 122) aponta que uma pesquisa bibliográfica é “aquela se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc”. Sendo assim, uma revisão de literatura (ALVES-MAZZOTI, 1998) foi utilizada para o desenvolvimento do estudo.

Para apresentação e discussão dos resultados obtidos através da revisão, foram construídas três categorias. A primeira, intitulada, “Ausência de Relações entre racismo e fracasso escolar”; a segunda, “Menção ao racismo, porém, sem articulações com o fracasso escolar”; a terceira, por fim, “Articulações entre racismo e fracasso escolar”.

### 2.1 Procedimentos para a coleta de dados

A revisão foi realizada por meio de uma coleta de dados efetuada através do Scientific Electronic Library Online (SciELO) e da Biblioteca Virtual em Saúde–Psicologia Brasil (BVS-Psi), além de uma consulta a publicações importantes para a PEE e no debate de raça e racismo. Para a realização do levantamento, os seguintes descritores foram utilizados: (1) fracasso escolar; (2) racismo; (3) desigualdade racial; (4) escola pública.

Os critérios de inclusão adotados foram: (1) trabalhos em língua portuguesa, publicados entre 1980 e 2022; (2) análises sobre fracasso escolar, racismo, evasão escolar, problemas de aprendizagem, queixa escolar e patologização da educação, elaborados nas áreas de Psicologia e ciências humanas. Os critérios de exclusão empregados foram: (1) estudos realizados em língua estrangeira; (2) artigos em que o objeto de análise não versa sobre racismo e as questões acima relacionadas.

A década de 80 foi importante para a PEE, dessa forma, foram incluídas publicações datadas desde esse ano pois seria importante compreender como o fracasso escolar vem sendo explorado ao longo dos anos.

Em um primeiro momento, foi realizada a leitura do título e resumo dos artigos encontrados nas referidas bases de dados. Em seguida, com o emprego dos critérios de inclusão e exclusão, vinte e oito artigos foram selecionados. Após a seleção, os textos foram lidos na

íntegra e norteados pelas seguintes questões: Existe uma relação entre o fracasso escolar e o racismo? Como as questões raciais são pontuadas?

### 3 O QUE A LITERATURA NOS DIZ SOBRE RACISMO E FRACASSO ESCOLAR

O levantamento resultou em 54 artigos sobre fracasso escolar e racismo. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, vinte e oito artigos foram selecionados (tabela D).

Tabela I – Artigos Selecionados

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Periódico</b>	<b>Ano</b>
O fracasso escolar: A quem atribuir?	Rosalina Carvalho da Silva	Paidéia	1994
A epistemologia genética em pesquisa sobre o fracasso escolar realizadas na década de 80	Solange Franci R. Yaegashi	Educar em Revista	1994
Inteligência Abstráida. Crianças Silenciadas: As Avaliações de Inteligência	Maria Aparecida Affonso Moysés; Cecília Azevedo Lima Collares	Psicologia USP	1997
Função social da escola e Organização do trabalho pedagógico	José Geraldo Silveira Bueno	Educar em Revistar	2001
Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas	Marília Pinto de Carvalho	Revista Estudos Feministas	2001
Orientação à queixa escolar	Cíntia Copit Freller; Beatriz de Paula Souza; Carla Biancha Angelucci; A. N. Bonadio; Andrea Costa Dias; Flávia Ranoya Seixas Lins; Teresinha Elisete Coiahy Rocha de Macêdo	Psicologia em Estudo	2001

O psicólogo e sua prática na escola pública: apontamentos para uma reflexão sobre a criticidade, a ousadia e a angústia	Leandro Alves Rodrigues dos Santos	Psicologia Ciência e Profissão	2002
O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002)	Carla Biancha Angelucci; Jaqueline Kalmus; Renata Paparelli; Maria Helena Souza Patto	Educação e Pesquisa	2004
O conselho de classe e a construção do fracasso escolar	Carmen Lúcia Guimarães de Mattos	Educação e Pesquisa	2005
Orientação à queixa escolar: considerando a dimensão social	Beatriz de Paula Souza	Psicologia: Ciência e Profissão	2006
“A culpa é sua”	Flávia da Silva Ferreira Asbahr; Juliana Silva Lopes	Psicologia USP	2007
Discurso pedagógico e fracasso escolar	Magda Floriana Damiani	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	2006
Diferença: Condição básica para a constituição do sujeito	Mercedes Villa Cupolillo; Ana Beatriz Machado de Freitas	Psicologia Escolar e Educativa	2007
A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico	José Sérgio F. de Carvalho	Psicologia USP	2011
Inclusão/exclusão escolar e afetividade: Repensando o fracasso	Sandra Maria Nascimento de Mattos	Educar em Revista	2012

escolar das crianças de classes populares			
Sentimentos de quem fracassa na escola: Análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem	Andréia Osti; Rosely Palermo Brenelli	Psico-USF	2012
Queixa Escolar: Uma revisão crítica da produção científica nacional	Maria Virgínia Machado Dazzani; Eliseu de Oliveira Cunha; Polyana Monteiro Luttigards; Patrícia Carla Silva do Vale Zucoloto; Gilberto Lima dos Santos	Psicologia Escolar e Educacional	2014
Fatores de risco e proteção na escola: Reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses	Tatiene Germano Reis Nunes; Fernando Augusto Ramos Pontes; Lucia Isabel da Conceição Silva; Débora Dalbosco Dell'Aglio	Psicologia Escolar e Educacional	2014
A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural	Nilza Sanches Tessaro Leonardo; Zaira Fátima de Rezendo Gonzalez Leal; Solange Pereira Marques Rossato	Psicologia Escolar e Educacional	2015
A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil	André Luiz Paulilo	Caderno de Pesquisa	2017

Renomeando o Fracasso Escolar	Magda Pozzobon; Fénita Mahendra; Angela Malena Marin	Psicologia Escolar e Educativa	2017
Impasses atuais da relação educativa: O fracasso escolar, uma janela aberta sobre nossa contemporaneidade	Ilaria Pirone	Educar em Revista	2017
Os sentidos atribuídos à queixa escolar por profissionais de escolas públicas municipais	Lucas Schweitzer; Simone Vieira de Souza	Psicologia Escolar e Educativa	2018
Atendimento a queixa escolar nos serviços públicos de saúde mental da Bahia	Lygia de Sousa Viégas; Klessyo do Espírito Santo Freire; Flávia Brandão Bomfim	Psicologia Escolar e Educativa	2018
Mecanismos Eficientes na Produção do Fracasso Escolar de Jovens Negros: Estereótipos, Silenciamento e Invisibilização	Rodrigo Ednilson de Jesus	Educação em Revista	2018
Construção Social do Fracasso Escolar das Adolescentes em Conflito com a Lei	Elen Alves dos Santos; Viviane Neves Legnani	Psicologia: Ciência e Profissão	2019
Fracasso escolar: naturalização ou construção histórico-cultural?	Silvia Nara Siqueira Pinheiro; Maria Laura de Oliveira Couto; Hudson Cristiano Wander de Carvalho; Henrique Siqueira Pinheiro	Fractal: Revista de Psicologia	2020
Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental	Cláudia Prioste	Educação e Pesquisa	2020

Fonte: elaborado pela autora.

Os trabalhos foram submetidos aos procedimentos de análise e agrupados nas seguintes categorias: (1) ausência de relações entre racismo e fracasso escolar; (2) menção ao racismo, porém, sem articulações com o fracasso escolar; (3) articulações entre racismo e fracasso escolar.

### **3.1 Ausência de relações entre racismo e fracasso escolar**

Na categoria (1) ausência de relações entre racismo e fracasso escolar, dezoito artigos foram reunidos (tabela II). Ou seja, um pouco mais da metade dos artigos selecionados não relacionam o fracasso escolar ao racismo.

Tabela II – Ausência de Relações Entre Racismo e Fracasso Escolar			
<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Periódico</b>	<b>Ano</b>
O Fracasso Escolar: A Quem Atribuir?	Rosalina Carvalho da Silva	Revista Paidéia	1994
A epistemologia genética em pesquisas sobre o fracasso escolar realizadas na década de 80	Solange Franci R. Yaegashi	Educar em Revista	1994
Função social da escola e organização do trabalho pedagógico	José Geraldo Silveira Bueno	Educar em Revista	2001
Orientação a queixa escolar	Cíntia Copit Freller; Beatriz de Paula Souza; Carla Biancha Angelucci; A. N. Bonadio; Andrea Costa Dias; Flávia Ranoya Seixas Lins; Teresinha Elisete Coiahy Rocha de Macêdo	Psicologia em Estudo	2001
O psicólogo e sua prática na escola pública: apontamentos para uma reflexão sobre a criticidade, a ousadia e a angústia	Leandro Alves Rodrigues dos Santos	Psicologia Ciência e Profissão	2002
O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório	Carla Biancha Angelucci; Jaqueline Kalmus; Renata Paparelli; Maria Helena Souza Patto	Educação e Pesquisa	2004
O conselho de classe e a construção do fracasso escolar	Carmen Lúcia Guimarães de Mattos	Educação e Pesquisa	2005

Discurso pedagógico e fracasso escolar	Magda Floriana Damiani	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	2006
Diferença: condição básica para a constituição do sujeito	Mercedes Villa Cupolillo; Ana Beatriz Machado de Freitas	Psicologia Escolar e Educacional	2007
Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares	Sandra Maria Nascimento de Mattos	Educar em Revista	2012
Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem	Andréia Osti; Rosely Palermo Brenelli	Psico-USF	2013
Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional	Maria Virgínia Machado Dazzani; Eliseu de Oliveira Cunha; Polyana Monteiro Luttigards; Patrícia Carla Silva do Vale Zucoloto; Gilberto Lima dos Santos	Psicologia Escolar e Educacional	2014

Fatores de risco e proteção na escola: Reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses	Tatiene Germano Reis Nunes; Fernando Augusto Ramos Pontes; Lucia Isabel da Conceição Silva; Débora Dalbosco Dell'Agio	Psicologia Escolar e Educativa	2014
A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural	Nilza Sanches Tessaro Leonardo; Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal; Solange Pereira Marques Rossato	Psicologia Escolar e Educativa	2015
Renomeando o fracasso escolar	Magda Pozzobon; Fénita Mahendra; Angela Helena Marin	Psicologia Escolar e Educativa	2017
Impasses atuais da relação educativa: o fracasso escolar, uma janela aberta sobre nossa contemporaneidade	Ilaria Pirone	Educar em Revista	2017
Os sentidos atribuídos à queixa escolar por profissionais de escolas públicas municipais	Lucas Schweitzer; Simone Vieira de Souza	Psicologia Escolar e Educativa	2018

Fracasso escolar: naturalização ou construção histórico-cultural?	Silvia Nara Siqueira Pinheiro; Maria Laura de Oliveira Couto; Hudson Cristiano Wander de Carvalho; Henrique Siqueira Pinheiro	Fractal: Revista de Psicologia	2020
---	--	--------------------------------	------

Fonte: elaborada pela autora

Nesta seção realizamos os agrupamentos dos artigos em que não existem relações entre racismo e fracasso escolar. Após a leitura e fichamento dos textos que totalizaram vinte e oito selecionados, dezoito não dispõem nenhum tipo de articulação com o tema, sendo assim, essa intersecção se mostra presente com outras variáveis.

Em Silva (1994) é necessário salientar que a partir da constatação das dificuldades de aprendizagem, a escola tende a primeiramente marginalizar o sujeito, e em seguida responsabilizar a família pelo fenômeno, atribuindo causas de ordem familiar a este. Além disso, também há uma psicologização do fracasso escolar, uma vez que o sistema educacional tende a conferir problemas intrapsíquicos e ou orgânicos para os sujeitos que não apresentam um desempenho escolar esperado.

Em Yaegashi (1994) é importante destacar o recorte histórico que a autora faz, apontando como a história da Psicologia Escolar e Educacional (PEE) foi fortemente influenciada pelas Ciências Biológicas e pela Medicina. Nesse sentido, a partir dessa influência pode-se compreender como a idealização a respeito das dificuldades de aprendizagem de crianças de classes populares até os dias atuais tem sido perpetuada no sistema educacional.

Em Bueno (2001) é necessário salientar como o autor aborda a distinção entre a função da escola no que se refere à origem social dos seus estudantes, uma vez que as escolas públicas são tidas como aquelas voltadas para a educação de crianças pobres, assim, a escola desempenha um papel de reprodutora das relações sociais. Além disso, o autor menciona os processos de ampliação e universalização do acesso ao ensino obrigatório, que a partir deste, houve a constituição de escola de massas. Houve a ampliação, mas não houve uma política educacional que de fato atendesse às camadas populares da sociedade, sendo assim, o acesso generalizado não condizia com a qualidade de ensino para esses sujeitos.

Em Freller et. al. (2001) é necessário frisar que os autores apontam os encontros entre a Psicologia e a Educação que vem ocorrendo, de uma forma crítica, desde os anos setenta. Nesse sentido, as autoras trazem apontamentos acerca das dificuldades que as crianças enfrentam nas escolas, atribuindo a elas a produção através de uma rede de relações que é composta pela escola, família e o indivíduo, a partir de um contexto socioeconômico.

Em Santos (2002) é importante destacar como a criticidade esperada por um profissional de Psicologia é posta no texto, uma vez que em muitos contextos esses profissionais adentram o ambiente escolar com uma atuação estereotipada e para reproduzir “técnicas” que se desencontram com o contexto das escolas públicas brasileiras. Além disso, o autor expõe uma série de mecanismos institucionais que compõem um terreno fértil para a produção do fracasso escolar, um exemplo deles, é a separação das classes por “melhores” e “piores” alunos.

No texto de Angelucci et. al. (2004), é importante destacar que houve uma revisão de literatura a respeito do estado da arte do fracasso escolar. É necessário marcar a culpabilização dos alunos e das suas famílias empreendidas nos textos analisados, contudo, também estiveram presentes as pesquisas que conferiram aos professores a justificativa pelos problemas de aprendizagem.

Em Mattos (2005) é necessário frisar como a autora aponta o fato de que nos conselhos de classe, os professores atribuem causas psicológicas ao fraco desempenho escolar dos seus alunos, no entanto, os educadores não possuem os elementos e o conhecimento necessário para proferir as afirmações. Dessa forma, os alunos que fogem do padrão idealizado são encaminhados para as clínicas de psicologia e psiquiatria.

Em Damiani (2006) é indispensável salientar que as escolas não devem ser encaradas como instituições neutras, que se limitam apenas ao ensino e aprendizagem de conteúdos pedagógicos para crianças, na realidade, as escolas são transmissoras de mensagens ideológicas e são através dessas mensagens que as relações de poder presentes na sociedade são repassadas. Dessa maneira, as escolas contribuem para preservação das relações estruturais presentes na sociedade ao dispor alunos de diferentes grupos sociais em diferentes níveis educacionais.

No artigo de Cupolillo e Freitas (2007) é indispensável sobressair o debate acerca do acesso à educação de qualidade após o processo de redemocratização nos anos 80. Nesse sentido, a escola pública passa a ser vista como redentora, sendo um meio para que as classes populares pudessem ascender ao legado cultural dominante, ou seja, isso seria uma possibilidade para que as pessoas pobres pudessem ter uma ascensão social. Nesse contexto, os autores apontam que a escola passou a ser frequentada por um grande número de alunos diferentes, assim sendo, o que antes era composto apenas por quem tinha conhecimento formal

e chegará à instituição parcialmente alfabetizada, começou a receber muitas crianças de classes populares que nunca haviam tido acesso ao que era ofertado no processo educacional. Ou seja, a diferença entre a clientela atendida passou a emergir conflitos nas expectativas que a escola tinha pelo ensino-aprendizagem, sendo assim, o “aluno ideal” passou a dar espaço para o “aluno real”, que carregava em sua mochila as marcas das suas vivências. Levando em conta esse aspecto, os autores fazem um debate sobre a diversidade na educação e o processo de inclusão/exclusão dos alunos que carregam diferenças.

Em Mattos (2012) a autora traz um debate acerca da inclusão em educação, esta é: “aquela que valoriza qualquer diferença, que olha o aluno como ele é, que traz a cultura desse mesmo aluno para a sala de aula e, conseqüentemente, para o interior da escola” (*idem*, p. 2). No entanto, a autora aponta a necessidade de, ao falar sobre inclusão, também falar sobre exclusão. A exclusão em educação ocorre a partir de um processo social e histórico do sistema educativo, que manteve episódios de fracasso escolar em crianças oriundas de classes populares, que se concretiza através do estereótipo da carência cultural, além das dificuldades de aprendizagem, e de déficits como os de inteligência e intelectual.

Em Osti e Brenelli (2013) é importante destacar como a afetividade pode ser um catalisador e intensificador do interesse dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Isso ocorre porque as crianças que estão com dificuldades de aprendizagem se mostram menos alegres, e se percebem mais tristes, além de apresentarem sentimento de insegurança, timidez, retraimento e inadequação. Nesse sentido, a partir do progresso da escolaridade, os estudantes têm a possibilidade de vivenciar emoções positivas e negativas em âmbito escolar. As experiências positivas podem resultar em sentimentos de conforto e segurança, enquanto as negativas, tendem a colaborar para o desenvolvimento de sentimento de rejeição em relação a escola, resultando em um fraco rendimento na aprendizagem cognitiva, emocional e social.

No texto de Dazzani et. al. (2014) os autores apontam que por queixa escolar “entendem-se as demandas formuladas por pais, professores e coordenadores pedagógicos acerca de dificuldades e problemas enfrentados por estudantes no ambiente escolar” (*idem*, pg. 2). Nesse sentido, a fenômeno da queixa escolar por vezes é centralizado no estudante, ou seja, uma perspectiva individualizante coloca razões intrapsíquicas ou orgânicas que causam os problemas de aprendizagem e disciplinares, apoiada em uma perspectiva clínica, a partir da avaliação psicométrica e médica. No entanto, também existem os fatores ligados ao meio social, sendo ele às condições sociais, econômicas e culturais das famílias desse sujeito, que corroboram para uma baixa adesão escolar, além de contribuir para o desempenho escolar do estudante. Sendo assim, os autores apontam que através do discurso da queixa escolar, não é

raro se deparar com um discurso capaz de patologizar as crianças, além da pobreza da família desses sujeitos.

Em Nunes, Pontes, Silva e Dell’Aglío (2014) é necessário frisar o que os autores apontam sobre fatores de risco e proteção para adolescentes. Os fatores de risco são variáveis que tendem a aumentar a probabilidade de um indivíduo desenvolver problemas físicos, sociais e emocionais, e essa configuração estará relacionada com a extensão, intensidade, frequência, duração, gravidade e percepção de tais efeitos na pessoa em desenvolvimento. Como fatores de proteção no contexto escolar, pode se destacar o cuidado, apoio, confiança, respeito pela adversidade e estrutura adequada, além de se destacar a importância de uma boa relação professor-aluno, embasada na confiança e afeto. Dessa forma, a experiência do fracasso escolar produz não apenas emoções negativas, como baixa autoestima, mas também problemas relativos a interações sociais, problemas de aceitação pelos seus pares e familiares, problemas comportamentais e emocionais. Nesse sentido, os autores apontam que a presença de fatores de proteção pode contribuir para a diminuição dos impactos dos fatores de risco, além de promover estratégias de prevenção.

Em Leonardo, Leal e Rossato (2015) destaca-se o recorte dado aos números oficiais de matrículas efetuadas em escolas públicas nos últimos anos, no entanto, se tem o alerta sobre o fato de a presença dessas crianças na escola não assegurar uma oportunidade de escolarização iguais para todos. A partir da análise dos dados oficiais, a realidade encontrada nas escolas aponta que muitas crianças estão em processo de marginalização histórica, fator que deixa à mostra as mazelas educacionais presentes, que assim intensificam a produção do fracasso escolar. Nesse sentido, os autores apontam as questões acerca do “aluno ideal”, esperado pelas instituições, e quando este não é aluno encontrado, passa-se a atribuir problemas de aprendizagem e disfunções psiconeurológicas, sendo assim, as análises e justificativas passam a ser individualizadas, centradas na criança, e tornando patológico tudo aquilo que foge do ideal. Nesse aspecto, há uma naturalização do meio social, mas o fracasso escolar deve ser pensado levando em consideração o contexto social em que esse sujeito se localiza.

No texto de Pozzobon, Mahendra, Marin (2017) é importante destacar que através de uma tentativa de renomeação do fracasso escolar, os autores apontam como os estudantes que convivem com este rótulo se sentem. Os alunos relacionam o termo com sentimentos que envolvem frustração, rejeição e desvalia. A aplicação do termo fracasso escolar se encontra a serviço da manutenção da desigualdade social, fazendo com que a escola ao ocupar o papel de transmissora de conhecimentos, se põe como submissa às ideologias dominantes, dessa forma, a responsabilidade pelo fracasso escolar passa a recair inteiramente sobre o indivíduo.

O artigo de Pirone (2017) através da abordagem psicanalítica no campo educacional promove a articulação de um “outro discurso” a respeito do fracasso escolar a partir de uma pesquisa realizada com estudantes, professores e uma resposta institucional.

No texto de Schweitzer e Sousa (2018) é apontado que a queixa escolar se refere às dificuldades no processo de escolarização, que resultam em encaminhamentos para avaliação psicológica ou atendimento individual. Os autores indicam que essa é uma temática que surge a partir de uma rede de relações, contando como personagens principais o estudante, a escola e a família. Os autores mostram que explicações para as causas das dificuldades de aprendizagem nas escolas, giram em torno das características psicossociais dos estudantes, levando a refletir sobre a lógica da patologização das queixas escolares. Ressaltasse também, a necessidade de problematizar a compreensão da queixa escolar além dos problemas emocionais, cognitivos ou comportamentais de um aluno, mas também a parte de um fruto das relações escolares

Em Pinheiro, Couto, Carvalho e Pinheiro (2020) é importante destacar que, a partir de um aspecto biológico, o fracasso escolar torna-se naturalizado, sendo assim, deve-se ser medicado. Todavia, os autores apontam, sustentados a partir da psicologia histórico-cultural, um outro enfoque. Sendo assim, o fracasso escolar é observado como um acontecimento multifatorial, que deve ser verificado a partir de várias perspectivas, não apenas do sujeito e da família, mas sim a partir do contexto social e das relações em que esse sujeito está inserido. Dessa forma, como aponta os autores, o fracasso escolar não é um fenômeno que deve ser naturalizado, mas sim compreendido dentro de aspecto macro, em que o contexto social, político e econômico está inserido.

A partir das análises empregadas, pode se notar que os textos expõem uma recorrente tendência de centralizar a culpabilização do sujeito, sua família e escola (MATTOS, 2005; ANGELUCCI, et. al. 2004; DAMIANI, 2006; MATTOS, 2012; LEONARDO; LEAL; ROSSATO, 2015; FRELLER, et. al, 2001; SCHWEITZER; SOUZA, 2018; DAZZANI, et. al., 2014). No que se refere a isto, Freller (2001, p. 130) indica que:

Sabemos que as dificuldades enfrentadas pelas crianças na escola são fenômenos produzidos por uma rede de relações que inclui a escola, a família e a própria criança, em um contexto socioeconômico que engendra uma política educacional específica. (FRELLER, et. al., 2001, p. 130)

Para além disso, outras justificativas também aparecem, como por exemplo, a atribuição do fracasso escolar a causas psicológicas (MATTOS, 2015). Isso ocorre como aponta Mattos (2005, p. 218):

As educadoras atribuem muito facilmente a causas psicológicas o fraco desempenho escolar de alunos e alunas, sem possuírem nem os elementos, nem os conhecimentos necessários para tais afirmações. Diagnósticos e encaminhamentos para tratamento médico e psicológico são práticas comuns nas escolas observadas. (MATTOS, 2005, p. 218).

Essa atribuição do fracasso escolar a causas psicológicas, além de chamar atenção, pede cuidado e zelo, uma vez que além de contribuir para a naturalização desse viés psicologizante e biológico, leva a medicalização desses sujeitos (PINHEIRO et. al, 2020).

A teoria da carência cultural também se mostra como um fator que durante muitos anos foi utilizado como justificativa para o fracasso escolar (BUENO, 2001; PINHEIRO, et. al., 2020). Nesse sentido, Pinheiro et. al. (2020, p. 86) indica que a relação entre fracasso escolar e a teoria da carência cultural ocorre:

O “mito” da teoria da carência cultural (...) possui duas versões. Na primeira delas, afirma-se que o responsável pelo fracasso escolar seria o ambiente carente onde os alunos de classes mais baixas vivem, o qual geraria deficiências no desenvolvimento psicológico dessas crianças e, conseqüentemente, dificuldades escolares. Já na segunda versão, tira-se o enfoque da carência e passa-se a considerar as diferenças psíquicas e culturais entre as crianças de classes desfavorecidas e as de classes mais elevadas, visto que se entendia que os professores eram preparados para trabalhar apenas com as crianças de classes favorecidas, acarretando um ensino deficiente para os demais alunos. Portanto, as crianças são encaminhadas para tratamento por pertencer à classe baixa, e os professores não estarem preparados para trabalhar com elas. Assim, a escola nos parece crer no mito da carência cultural. (PINHEIRO et. al., 2020, 86).

Sumariamente, o fracasso escolar é um fenômeno em que suas causas são atribuídas para os atores que sustentam suas conseqüências, que são o sujeito, a família e a escola. Nesse processo de culpabilização, procura-se depositar toda uma construção econômica, política e social na conta desses agentes, visa contribuir para a manutenção dessa lógica excludente.

### 3.2 Menção ao racismo, porém, sem articulações com o fracasso escolar

Na categoria (2) menção ao racismo, porém, sem articulações com o fracasso escolar, nove artigos foram agrupados (tabela III).

Tabela III –  
Menção ao Racismo, porém, sem Articulações com o Fracasso Escolar

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Periódico</b>	<b>Ano</b>
---------------	--------------	------------------	------------

Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência	Maria Aparecida Affonso Moysés; Cecília Azevedo Lima Collares	Psicologia USP	1997
Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas	Marília Pinto de Carvalho	Revista Estudos Feministas	2001
Orientação à queixa escolar: considerando a dimensão social	Beatriz de Paula Souza	Psicologia: Ciência e Profissão	2006
A culpa é sua	Flávia da Silva Ferreira Asbahr; Juliana Silva Lopes	Psicologia USP	2006
A produção do fracasso escolar a trajetória de um clássico	José Sérgio F. de Carvalho	Psicologia USP	2011
A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil	André Luiz Paulilo	Cadernos de Pesquisa	2017
Atendimento a queixa escolar nos serviços públicos de saúde mental da Bahia	Lygia de Sousa Viégas; Klessyo do Espírito Santo Freire; Flávia Brandão Bomfim	Psicologia Escolar e Educacional	2018
Construção Social do Fracasso Escolar das Adolescentes em Conflito com a Lei	Elen Alves dos Santos; Viviane Neves Legnani	Psicologia: Ciência e Profissão	2019
Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Cláudia Prioste	Educação e Pesquisa	2020

Fonte: elaborada pela autora.

Nessa seção agrupamos os artigos que embora façam uma menção ao racismo, não possuem nenhuma articulação com o fracasso escolar. Após a leitura e fichamento dos textos selecionados, nove artigos foram situados nesse lugar, uma vez que embora o seu conteúdo percorresse outros caminhos para a compreensão do fracasso escolar, o fator racismo foi citado em algum momento do texto, mas sem a devida proximidade com o tema.

No texto de Moysés e Collares (1997) é necessário frisar como o darwinismo social foi uma das primeiras contribuições da ciência moderna no que diz respeito à racionalização da desigualdade.

No texto de Carvalho (2001) é importante frisar que as estatísticas de desempenho escolar têm alguma relação com a aprendizagem dos alunos, mas a relação é mediada pela política educacional, por exemplo, isso pode levar a uma pressão intensa para reduzir drasticamente o número de alunos que reprovam, ou mesmo os que vão para atividades de recuperação.

No texto de Souza (2006) é importante destacar as diferenças na passagem de uma criança branca e rica e de uma criança pobre e negra nos processos de escolarização. Dessa forma, com o arcabouço de conhecimentos que a Psicologia atingiu acerca dos fatores de ordem social na constituição da subjetividade, não há mais a possibilidade de ignorar esses fatores num atendimento psicológico.

Em Asbahr e Lopes (2006) é importante destacar como historicamente a concepção de fracasso escolar tem sido vista a partir de um aspecto preconceituoso com pobres e negros, a favor de uma classe dominante. E isso tem atravessado décadas, ainda se constituindo como uma ideia presente no imaginário de pais, professores e alunos.

Em Carvalho (2011) é importante destacar que o fracasso escolar proveniente de crianças de classes populares, é um tema fundado em um recorte racial que sustentava a inferioridade constitucional de muitas partes da população através das teses da diferença cultural, conhecida como “teorias da carência cultural”.

Em Paulilo (2017) é necessário frisar que o autor aponta dois tipos de compreensão para o fracasso escolar. O primeiro, procura os motivos para o baixo rendimento escolar em questões externas à escola, além de buscar nas relações de causa-efeito entre as intervenções negativas de grupos étnicos e sociais em relação ao seu desempenho escolar. O segundo, se constitui quando o sistema educacional passou a servir como um dispositivo de manutenção da ordem social, e não mais como um recurso para a transformação social.

Em Viégas, Freire e Bomfim (2018) é importante destacar como quando no cotidiano das escolas brasileiras, as dificuldades de escolarização passaram a ser traduzidas em termos

psicologizantes, não considerando a escola como uma instituição que está inserida em uma sociedade de classes, em que o descaso e precarização da educação prevalece. Nesse sentido, o que se dá nesse contexto é um modelo clínico, individualizante e medicalizante, que tende a localizar no estudante ou em sua família os motivos das dificuldades de escolarização. Na pesquisa desenvolvida a partir de demandas escolares em um CAPS na Bahia, os psicólogos participantes notaram que há o predomínio de alunos negros e pardos nos atendimentos. Além disso, uma característica que chama atenção é a grande presença de estudantes negros e pardos que vivem em condição de pobreza ou de pobreza extrema.

Em Santos e Legnani (2019) é importante destacar o fato de que a obrigatoriedade da escolarização, historicamente, principalmente no que se diz respeito às crianças pobres e negras tinham como princípio a prevenção da criminalidade. Nesse sentido, percebe-se que no âmbito escolar, os estudantes que se distanciam e não se adequam aos moldes da sociedade de consumo, são excluídos. Ou seja, estudantes que são oriundos de famílias pobres destoam desse imaginário de aluno ideal.

Em Prioste (2020) é necessário salientar que a partir de uma perspectiva científica racista, os professores tendem a culpabilizar as famílias pelo fracasso. Isso ocorre uma vez que através desse sentido racista, os professores passaram a ter uma visão negativa sobre as famílias pobres, conferindo a elas todos os defeitos morais e psíquicos.

Assim como na primeira sessão, textos em que expõem uma recorrente tendência de culpabilização dos indivíduos e das suas famílias pelo fracasso escolar também é um fator presente (VIÉGAS; FREIRE; BOMFIM, 2018; ASBAHR; LOPES, 2006; MOYSÉS; COLLARES, 1997). No entanto, embora esses textos apresentem uma culpabilização centrada nesses atores, o fator raça é mencionado como contexto para a produção do fracasso escolar. A respeito das centralizações das justificativas para o fracasso escolar, Moysés e Collares (1997) apontam que:

Sinteticamente, pudemos constatar, mais uma vez na história recente da pesquisa educacional, que todos, independentemente de sua área de atuação e/ou de sua formação, centram as causas do fracasso escolar nas crianças e suas famílias. A instituição escolar é, na fala destes atores, praticamente isenta de responsabilidades. A escola, o sistema escolar é sistematicamente relegado a plano mais que secundário quando falam sobre o que consideram causas do fracasso escolar fenômenos que ocorrem nas sociedades humanas constitui o terreno onde se fundam as teorias que tentam justificar a discriminação entre os homens. (MOYSÉS; COLLARES, 1997, p. 2)

Em Carvalho (2001), os alunos vistos pelas professoras como “bons” quase sempre tinham um fator comum: a cor de pele branca. Em Asbahr e Lopes (2006), é importante destacar

como as fortes influências europeias serviram como base para o que hoje conhecemos na educação brasileira:

As falas que, hoje, permeiam a educação, têm suas raízes na própria construção histórica da sociedade brasileira. Muitas foram as influências, no ideário educacional, de concepções europeias e norte-americanas produzidas em áreas diversas como a Medicina, o Direito e a Psicologia. (ASBAHR; LOPES, 2006, p. 2)

Contudo, a partir dessa forte influência, e das teorias racistas presentes naquele contexto, a educação era vista como redentora, nesse sentido Asbahr e Lopes (2006, pg. 2) apontam que:

Com a idéia da regeneração, a educação passou a ser vista como a redentora, a salvação do Brasil mestiço. Surgiram os primeiros especialistas em educação, preocupados com a higienização física e mental da infância, na tentativa de possibilitar a formação de indivíduos normais. Normal era o indivíduo fisicamente sadio, obediente, trabalhador, colaborador – aquele que se ajustava ao sistema. (ASBAHR; LOPES, 2006, p. 2)

Nesse mesmo sentido, assim como a educação passou a ser vista como a redentora de um país mestiço, também existia a meta que a partir da obrigatoriedade da escolarização para crianças negras e pobres, ocorreria a prevenção da criminalidade naquele período (SANTOS; LEGNANI, 2019).

À vista disso, é necessário fazer um destaque à Asbahr; Lopes (2006) e Carvalho (2011) que apresentam a teoria da carência cultural como uma das justificativas, que apoiada nas teorias raciais do século XIX, trazem ainda para os dias atuais uma concepção do fracasso escolar que inferioriza os sujeitos negros e pobres.

Nesse sentido, Souza (2006, p. 3) aponta que “a passagem de uma criança pobre e negra pela escola tende a guardar diferenças significativas em relação à de uma rica e branca”. E sendo a escola, um espaço social que contribui para que esses sujeitos possam se constituir, o racismo os atravessa de uma forma profunda.

Assim sendo, o processo de formação dos professores também contribui para que essa manutenção do racismo ocorra no ambiente escolar, visto que Prioste (2020) aponta que as formações continuadas tem sido um fator de desmotivação para os profissionais, já que os cursos ofertados sempre se baseiam em uma lógica eurocêntrica, sem nenhum tipo de coerência com os alunos das escolas públicas brasileiras: “sujeitos da periferia brasileira, com seus históricos de racismo, exclusões e privações” (PRIOSTE, 2020, p. 15)

### 3.3 Articulações entre o racismo e fracasso escolar

Na categoria (3) presença de articulações entre racismo e fracasso escolar, apenas um texto foi encontrado (tabela IV).

Tabela IV – Articulações Entre Racismo e Fracasso Escolar

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Periódico</b>	<b>Ano</b>
Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização	Rodrigo Ednilson de Jesus	Educação em Revista	2018

Fonte: elaborada pela autora.

Nesta seção realizamos os agrupamentos de artigos que fazem articulações entre racismo e fracasso escolar. A partir da leitura e fichamento de todos os textos selecionados após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, apenas um artigo apresentou articulações entre o racismo e o fracasso escolar.

Em Jesus (2018) é indicado como o processo educacional é importante para a definição das trajetórias profissionais, mostrando, como a educação é um fator importante para a estratificação social. No que se refere a desigualdade de renda e de oferta no mercado de trabalho, a heterogeneidade da escola brasileira pode ser a justificava para isso. Como aponta o autor:

Chama atenção ainda que, mesmo com o aumento da oferta de educação no Estado brasileiro ao longo do século XX, a desigualdade no acesso a este bem não foi superada. Se em 1999, a escolaridade média de um jovem brasileiro de 25 anos de idade era de 6 anos de estudo, muito aquém do desejado, haja vista que esta é uma escolaridade correspondente a um adolescente de 13 anos, a escolaridade média de um jovem negro de 25 anos era de 6,1 anos, enquanto era de 8,4 anos de escolaridade para um jovem branco de 25 anos de idade. (JESUS, 2018, p. 05)

Posto isso, a conservação das desigualdades raciais no acesso a escolarização formal cooperou para o enfraquecimento da idealização sobre o poder integrador de desenvolvimento econômico, sendo assim, mudanças ocorreram tanto nos processos de alter-representações quanto de autoimagem de indivíduos negros, mudando assim, suas ambições e seus projetos de vida (JESUS, 2018).

Contudo, é importante destacar que a escola não é um espaço neutro, ou seja, a temática racial está presente naquele lugar, ou seja, nesse ambiente a raça também tem um significado social e é capaz de estruturar as relações cotidianas (JESUS, 2018).

Além disso, a sustentação da comparação de imagens depreciativas em associação a corpos negros, os taxando como anormais, é uma consequência do racismo científico do século XIX que nos dias atuais, dentro dos muros escolares, ganhou um novo formato. Contemporaneamente, pode-se perceber isso através, por exemplo, do discurso midiático, pelos currículos e com as trocas de apelidos dentro da sala de aula. Essa troca de apelidos se perpetua quando ocorre agressões verbais entre um grupo de sujeitos estigmatizados, o que reforça ainda mais a noção sobre a normalidade dos corpos, principalmente quando o corpo posto em questão é o negro (JESUS, 2018).

Em suma, é importante destacar como o processo de escolarização foi preconizado através de um modelo racista e excludente, que embora imponha uma obrigatoriedade nas matrículas, não foi pensando para receber essas pessoas em seu meio.

### **3.4 Mas o que isso quer dizer?**

Após o Golpe Militar de 64, com o processo de redemocratização do Brasil, a educação tem sido uma pauta bastante discutida e apreciada. Cupolillo e Freitas (2007, p. 383) fazem apontamentos sobre essa questão:

No Brasil, principalmente após a redemocratização nos anos 80, tem-se ampliado o debate sobre o acesso à educação de qualidade para todos. Por meio da escola, mais especificamente da escola pública, as classes populares poderiam ascender ao legado cultural dominante, o que virtualmente corresponderia à possibilidade de ascensão social. Era a perspectiva da escola redentora. (CUPOLILLO; FREITAS, 2007, p. 383).

Nesse sentido, quando o acesso à educação foi ampliado e as matrículas passaram a ser obrigatórias no Brasil, as instituições, em destaque as escolas públicas, que outrora atendiam uma clientela majoritariamente branca e pertencente a elite, agora se depararia com outros sujeitos frequentando o ambiente escolar, sujeitos pretos e pobres. Sendo assim, a ideia de “aluno ideal” foi criada por aqueles que compõem a instituição. O que ocorre com as escolas a partir dessa idealização é:

Com tão grandes esperanças depositadas, a escola pública passa a receber alto contingente de alunos e se depara com a questão da diferença: a clientela predominante não é mais a que dispunha de acesso e valorizava, por sua condição

social de classe, aspectos do conhecimento formal e da cultura dominante, chegando à instituição parcialmente alfabetizada. Muitas crianças das classes populares, ao contrário, afluem à educação fundamental sem prévio acesso à pré-escola formal ou informal. Dessa diferença, emergem conflitos no ensino-aprendizagem originados pela discrepância no atendimento às expectativas da escola. Acostumada ao “aluno ideal”, a instituição educativa se depara com alunos reais em suas diferenças, com suas marcas de identidade individuais e de classe social. (CUPOLLILO; FREITAS, 2007, p. 383)

Quando esse “aluno ideal” não foi percebido nas carteiras das salas de aula, o “aluno problema” (PATTO, 1999) passou a surgir e ganhar os espaços da escola. “aluno problema” é tudo aquilo que não deveria ser, é a ideia contrária ao “aluno ideal”, enquanto o ideal era esperado para ser recebido e aclamado, o problema é tudo aquilo que não deveria existir.

Enquanto o “aluno ideal” segue um padrão branco e de elite, o “aluno problema” majoritariamente, seguem como os sujeitos pretos e pobres. A escola não é neutra, e nela, a discriminação racial se propaga.

De acordo com a UNICEF (2012), a discriminação racial é uma das principais barreiras que os jovens brasileiros enfrentam para ter garantido seu direito à educação. Do total de excluídos da escola, a maioria é negra e parda. E a discriminação não se manifesta apenas na dificuldade de acesso, mas também na continuidade da vida escolar. A diferença entre a média de anos de estudo da população negra e a média de anos de estudo da população branca, que se somam às mais altas taxas de repetência e abandono entre jovens negros parece evidenciar que a discriminação racial interfere de forma significativa no rendimento escolar dos alunos do Ensino Fundamental e Médio (JESUS, 2018, p. 7).

Dessa forma, o racismo pode atribuir a corpos negros muitos estereótipos, tornando esses sujeitos marginalizados e excluídos do processo de escolarização, o que pode resultar no fracasso escolar.

Uma das consequências do uso naturalizado de estereótipos racialistas/racistas em uma sociedade pós-escravocrata como a brasileira, que ainda não aboliu integralmente uma série de valores e de formas de pensar moldadas no escravismo, é transformar corpos anormais em coisas risíveis e, potencialmente, desprezíveis (JESUS, 2018, p. 15).

Sendo assim, o racismo concomitante com a reprodução de estereótipos racistas, de modo a naturalizar, marginalizar os corpos negros e negar sua identidade, há um silenciamento sobre o debate racial no Brasil. Posto isso, ao passo que o racismo produz e reproduz rótulos raciais, ele passa a silenciar as denúncias de racismo, e suas consequências (JESUS, 2018).

Nessa perspectiva, quando as escolas permitem diante a reprodução dos estereótipos racistas e se silenciam perante as denúncias, elas tiram das pessoas negras possibilidades de se

afirmar enquanto sujeitos diferentes daquilo que é exposto através dos estereótipos atribuídos a ele (JESUS, 2018). Ou seja, as instituições silenciam e tornam esses indivíduos invisíveis.

## 4 O SISTEMA EDUCACIONAL E O FRACASSO ESCOLAR

Para alcançar os objetivos propostos e dar sentido ao que foi exposto acima, é necessário apresentar algumas categorias e fundamentações teóricas que visam discutir a respeito do racismo e seus desdobramentos na sociedade brasileira, além disso, também serão apresentadas teorias a respeito do fracasso escolar. Nesse sentido, poderá se compreender como esses dois conceitos se articulam e se relacionam nas escolas públicas brasileiras.

No momento presente, há uma grande quantidade de sujeitos com matrículas ativas no sistema educacional brasileiro (LEONARDO et al., 2015). Em 2019, a partir do censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cerca de 26,9 milhões de matrículas no nível de educação básica foram registradas. No que se refere ao ensino médio, existiam cerca de 7,5 milhões de estudantes matriculados (INEP, 2019). No entanto, o crescente número de indivíduos matriculados não garante que exista uma qualidade de aprendizagem (LEONARDO et al., 2015), ou seja, a presença desses nomes nos diários das escolas, não é garantia que a aprendizagem esteja sendo concretizada.

No entanto, mesmo com a democratização da educação, e o número de matrículas registradas tenha crescido nos últimos anos, existe também, um alarmante contingente de crianças e adolescentes que não estão inseridos no sistema educacional (LEONARDO et al., 2015). Em 2019, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) constatou dados alarmantes no que se diz respeito à evasão escolar, tem-se uma estimativa de que há aproximadamente 1,1 milhão de indivíduos em idade escolar obrigatória que não estavam na escola (UNESCO, 2020). O maior índice se localiza nas faixas etárias de 15 a 17 anos, correspondendo a idade esperada para que esses sujeitos estejam no ensino médio, e de 4 a 5 anos, correspondendo aos anos de pré-escola (UNICEF, 2020).

Sendo um direito garantido pelo art. 205 da Constituição de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Nessa perspectiva, embora com a garantia do direito a educação, com a maximização de vagas nas escolas públicas brasileiras, afim de democratizarem o acesso as mais diversas camadas da sociedade, isso não foi garantia para que os sujeitos continuassem na escola, mas para além disso, não foi garantia que a aprendizagem fosse preservada. Dessa forma, além dos inúmeros registros de evasão, nas escolas também se encontram inúmeros casos de fracasso

escolar. Sendo assim, Facci, Leonardo e Ribeiro (2014, p. 3) dizem que “o fato de que quase todas as crianças de seis a catorze anos estarem nas escolas, isso não garante a aprendizagem e o desenvolvimento, nem se traduz em oportunidade igual de escolarização para todos”.

Nas últimas décadas, muitos estudos foram realizados e difundidos a respeito do fracasso escolar. Fenômeno esse, categorizado por Patto (1999), e que é produzido e reproduzido nos processos de escolarização de sujeitos inseridos no sistema educacional. O fracasso escolar tem sido associado a problemas de aprendizagem, evasão escolar, indisciplina, além de outros fatores presentes nas escolas brasileiras (AQUINO, 1998).

De qualquer modo, o indício mais evidente dessa "crise" é que boa parte da população de crianças que ingressam nas escolas não consegue concluir satisfatoriamente sua jornada escolar de oito anos mínimos e obrigatórios; processo este que se convencionou nomear como "fracasso escolar", e que pode ser constatado no simples fato de que um considerável número das pessoas à nossa volta, egressos do contexto escolar, parece ter uma história de inadequação ou insucesso para contar. Este certamente é o maior problema enfrentado pela escola brasileira nos dias de hoje, e que dá ao Brasil um lugar bastante desconcertante quando em comparação com os outros países (...) Mas ainda, quando se investiga a qualidade do ensino ministrado entre aqueles que permaneceram na escola, o quadro não é menos desolador. A esse último efeito temos chamado de ‘fracasso dos incluídos. (AQUINO, 1998, p. 182).

Posto isto, o fracasso escolar é um acontecimento que vem atravessando as décadas, visto que, o primeiro marco teórico a respeito do tema, data a década 80, todavia, os altos índices de evasão, as altas taxas de reprovação, e o grande contingente de alunos que mesmo matriculados, depois de avançados para as séries seguintes seguem sem aprender os conteúdos ministrados, nos dias atuais, permanecem com uma enorme frequência. Nessa perspectiva, como se pode justificar que um fenômeno tão difundido, teorizado e comentado siga se sucedendo?

No clássico livro “*A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebelia*”, Patto (1999) coloca em pauta reflexões fundamentais sobre o fracasso escolar. Durante muitos anos, o fracasso escolar era compreendido como algo de inteira responsabilidade do sujeito, no entanto, é fundamental pensar no contexto socio-histórico-cultural em que esse indivíduo está localizado, uma vez que o Brasil é um país racista, classista e misógino, onde os privilégios, e nisso entende-se até mesmo uma educação pensada na pessoa, é coisa para poucos. Nesse contexto, a Psicologia, também vem contribuído nas explicações do fracasso escolar com centralidade no sujeito (PINHEIRO et al., 2020).

A culpabilização do indivíduo leva muitos educadores e gestores ao “aluno-problema” (PINHEIRO et al., 2020), sendo assim, esse processo leva o sujeito a ser visto como toda a

questão do que se refere ao seu rendimento escolar ou problemas com comportamento, por outras palavras, ele é unicamente responsável pelo seu insucesso escolar.

O “aluno-problema” é tudo aquilo o que não se deveria ser, é aquilo que não precisaria existir, uma vez que o modelo escolar brasileiro é pensado e arquitetado para atender as demandas de aprendizagem para um “aluno ideal” (PATTO, 1999). A presença do “aluno-problema” causa incômodo, sendo assim, quando esse sujeito aparece, são atribuídas disfunções psiconeurológicas para justificar os seus problemas de aprendizagem (LEONARDO, et al., 2015). Nesse sentido, os autores apontam que:

Práticas e crenças que constroem justificativas individualizadas no corpo das crianças para explicar a não aprendizagem escolar. As concepções geradas nessas produções entendem as diferenças sociais e o fracasso escolar como fruto da incapacidade individual, naturalizando o meio social; porém é preciso considerar que o sucesso ou o fracasso não respondem apenas a determinações de ordem individual, mas que várias práticas sociais e do cotidiano escolar são fatores que contribuem para o fracasso escolar, perpetuando o preconceito, a atitude julgadora e os ideais de produtividade (LEONARDO, et al., 2015, p. 2).

Nesta perspectiva, o fracasso escolar é um fenômeno multifatorial, não podendo ser compreendido apenas como uma questão individual, pois há inumeráveis fatores presentes na sociedade que contribuem para isso. Sendo assim, Leonardo, et al. (2015) aponta que:

Culpar pela não aprendizagem escolar um dos envolvidos no processo de ensino, como o aluno, sua família ou o professor escolar resulta em uma explicação simplista e ideológica em que estão imbricados os pressupostos neoliberais, que retiram os fatores sociais envolvidos no contexto de produção do fracasso escolar, naturalizando essas questões, pois as localizam no próprio indivíduo. (LEONARDO, et al., 2015, p. 2).

Portanto, é importante refletir no fato de que ao que se refere à Psicologia Escolar e Educacional (PEE), muitas pesquisas e estudos se dedicaram a compreender e discutir como o fracasso escolar se apresenta e se constitui como um fenômeno produzido e reproduzido na educação brasileira. No entanto, por que fazer mais uma pesquisa cujo objetivo é discutir o fracasso escolar? Os estudos a respeito dessa temática, embora muitos considerem criticamente o contexto sócio-histórico-cultural em que esse sujeito que reproduz o fracasso escolar está inserido, definirá, como uma questão a ser analisada, a raça e o racismo como uma das consequências que levam estudantes ao fracasso escolar. Nessa perspectiva, se pode compreender o fracasso escolar como Carvalho (2011) compreendia, como um clássico nas áreas da Psicologia e da Pedagogia, pois sempre existe uma lacuna para ser investigada, assim sendo, “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer e que por isso persiste... mesmo onde predomina a atualidade mais incompreensível” (pp.11-15).

## 5 RELAÇÕES RACIAIS E RACISMO

“... A carne mais barata do mercado é a carne negra (...) que vai de graça pro presídio, e para debaixo do plástico, e vai de graça pro subemprego, e pros hospitais psiquiátricos (...) que fez e faz história segurando esse país no braço, meu irmão. O cabra que não se sente revoltado porque o revólver já está engatilhado, e o vingador eleito, mas muito bem intencionado. E esse país vai deixando todo mundo preto e o cabelo esticado. Mas, mesmo assim, ainda guarda o direito de algum antepassado da cor brigar sutilmente por respeito, brigar bravamente por respeito, brigar por justiça e por respeito”.

**Elza Soares (2002), em sua canção “A Carne”.**

O Brasil é um país que foi (des)construído a partir do sofrimento e do derramamento de sangue negro e indígena. Sendo assim, é importante destacar que o Brasil foi último país a abolir a escravidão, dessa forma, as marcas desse período seguem refletindo e ditando os caminhos em que a sociedade deve seguir. Além disso, o tratamento que os sujeitos escravizados recebiam não foi menos violento do que em outros países, dessa forma, a violência cotidiana, multiforme e naturalizada sofrida por sujeitos negros nos dias atuais é um dos resquícios do período escravagista (NUNES, 2006).

Além disso, a partir do período de escravidão, houve um processo de desumanização do sujeito, e isso ocorria desde a “embarcação” nos navios negreiros. O escravo era visto como um “objeto” para o senhor de engenho. Eles eram “tratados como coisa que tem um proprietário: é alugado, vendido, comprado, entra na contabilidade das fazendas ao lado das cabeças de gado, das ferramentas e outros bens materiais” (NUNES, 2006, pg. 90).

Após um longo período de escravidão, a Lei Áurea foi instaurada, decretando o fim dela. Todavia, milhares de indivíduos foram retirados de seu país de origem, e agora, como garantir cidadania e condições de vida digna para essas pessoas? Para responder essa questão Nunes (2006) afirma que:

A esperada cidadania após a abolição não aconteceu e, até hoje, é uma luta constante em uma sociedade em que a desigualdade racial é arraigada e as tentativas de apagar a memória da barbárie contra os escravos são permanentes, quer pela eliminação de documentos, quer pela disseminação do mito da democracia racial (NUNES, 2006, p. 91).

Em outros termos, a abolição da escravidão não foi um instrumento utilizado para humanizar aqueles sujeitos, e isso se justifica pelos fatos de o Brasil ter sido o último país a libertar os indivíduos escravizados, este fenômeno ocorreu tanto de forma interna como externa, através de movimentos populares, abolicionistas e pressão dos ingleses, além disso, não se foi pensado em devolver a cidadania daquelas pessoas, uma vez que, com a “liberdade”, eles não

passariam a serem trabalhadores remunerados, ou seja, não teriam como pagar moradia, alimentação, entre outros subsídios para uma vida com o mínimo de dignidade Dessa forma, “a escravidão nos legou o racismo como prática social dominante que liga ideologicamente os brancos, mantendo seus privilégios, enquanto é negada a cidadania aos negros e negras”. (MADEIRA; GOMES, 2018, p. 464).

Por fim, com a chegada do Brasil República, os documentos que comprovam esse período para a história são queimados, para que não sobrem provas sobre o que acontecia nas grandes fazendas:

Pouco depois da Lei Áurea, e já na vigência do regime republicano, mais exatamente em 14 de dezembro de 1890, Ruy Barbosa, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Fazenda e Presidente do Tribunal do Tesouro Nacional, queimou documentos oficiais que eram prova da escravidão, sob a justificativa de apagar da história do Brasil um período vergonhoso. No mesmo ano, o Hino à República diz: ‘Nós nem cremos que escravos outrora/ tenha havido em tão nobre país. (NUNES, 2006, p. 91)

O livro “*O perigo de uma história única*” Adichie (2019) reflete sobre a construção de uma única história a respeito da identidade africana. Nesse sentido, quando a história de um povo é contada e recontada inúmeras vezes, ela acaba por ser enviesada, e muitas vezes, a ser vistas como definitivas. Isso se ocorre pelas vias do epistemicídio.

A supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena. De facto, sob o pretexto da ‘missão colonizadora’, o projecto da colonização procurou homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças culturais. Com isso, desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo. Na medida em que sobreviveram, essas experiências e essa diversidade foram submetidas à norma epistemológica dominante: foram definidas (e, muitas vezes, acabaram-se auto-definindo) como saberes locais e contextuais apenas utilizáveis em duas circunstâncias: como matéria prima para o avanço do conhecimento científico; como instrumentos de governo indirecto, inculcando nos povos e práticas dominadas a ilusão credível de serem auto-governados. A perda de uma auto-referência genuína não foi apenas uma perda gnoseológica, foi também, e sobretudo, uma perda ontológica: saberes inferiores próprios de seres inferiores. (SANTOS; MENEZES, p. 10).

Além disso, se deve salientar, que as histórias são contadas pelos grandes detentores de poder, sendo assim, se pode considerar o perigo de uma história única também no que diz respeito a história do povo negro no Brasil, uma vez que, como mostra Nunes (2006), documentos foram queimados para que essa história fosse reformulada para apagar um momento vergonhoso.

Assim sendo, se destaca a importância da linguagem para a preservação da história de um povo. Com o processo de escravização, esses sujeitos foram perdendo até mesmo a sua língua mãe, e se aproximando do português.

Falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização (...) o negro antilhano será tanto mais branco, isto é, se aproximará mais do homem verdadeiro, na medida em que adotar a língua francesa. Não ignoramos que esta é uma das atitudes do homem diante do Ser. Um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito. Já se vê aonde queremos chegar: existe na posse da linguagem uma extraordinária potência. (FANON, 2008, p. 33).

Ademais, muitos europeus também desembarcaram nos portos brasileiros, trazendo consigo suas convicções europeias e ocidentais sobre o mundo e a forma de existir nele. Intelectuais brancos trouxeram em suas bagagens teorias produzidas na Europa, e ao chegarem no Brasil, as aplicaram aos sujeitos negros que encontram. “*Homens de ciencia*” como Nina Rodrigues, Manuel Bonfim e Silvio Romero eram apoiados pelas elites da época. Darwinismo social, eugenia e racismo científico foram produções geradas por esses cientistas e se constituíram como base da sociedade brasileira (BOLSANELLO, 1996).

O movimento eugenista brasileiro passou a ganhar força e notoriedade a partir da fundação da Sociedade Eugênica de São Paulo, fundada por Renato Kehl, em 1918. Nesse período, a eugenia contou com a adesão de intelectuais, médicos e higienistas que compunham o movimento sanitarista, nomes como Belisário Pena, Afrânio Peixoto, Arthur Neiva, Fernando de Azevedo e Monteiro Lobato faziam parte (SOUZA, 2022).

Em diálogo com o evolucionismo neolamarckista, que permitia pensar a herança dos caracteres adquiridos do meio, muitos eugenistas acreditavam que medidas de reformas sanitárias e educação higiênica garantiriam inclusive o aperfeiçoamento hereditário das futuras gerações, o que justificava afirmar que “sanear é eugenizar”, conforme afirmava Olegário de **Moura** vice-presidente da Sociedade Eugênica de São Paulo (SOUZA, 2022, p. 97).

Embora o sanitarismo era um ponto central na eugenia brasileira, para a questão racial um espaço particularizado foi reservado. O debate sobre imigração, miscigenação e branqueamento ganhou destaque. Para os europeus, a mistura das raças que havia no Brasil era vista como a grande responsável por todos os problemas do país (SOUZA, 2022).

Então, a solução vista para essa questão era a tese do branqueamento racial, que foi muito propagada no Brasil desde o século XIX. O que essa teoria racista previa era que através da vasta mestiçagem entre brancos, negros e indígenas, o branqueamento racial seria consequência, visto que, a partir da compreensão do darwinismo social, o que predominaria

seria as características dos europeus, pois eles eram vistos como a raça superior (SOUZA, 2022).

Nesse sentido, o Brasil passou a ser um país miscigenado, em outros termos, não havia uma única raça habitando este território, a partir disso, ocorre o processo de miscigenação. Na opinião de vários intelectuais da época, o Brasil se constituía em uma “sociedade de raças cruzadas” (ROMERO, 1995 *apud* SCHWARCZ, 1993). Os jornais da época publicavam dados acerca do crescimento da mestiçagem:

Nós jornais, nos censos, os dados quantitativos reafirmavam as apreensões teóricas. Enquanto o número de cativos reduzia-se drasticamente — em 1798, a população escrava representava 48,7%, ao passo que em 1872 passava a 15,2% —, a população negra e mestiça tendia a progressivamente aumentar, correspondendo, segundo o censo de 1872, a 55% do total. Nessa mesma ótica, os dados de 1890 tornavam-se ainda mais aterradores. Ou seja, se na Região Sudeste (devido, sobretudo, ao movimento imigratório europeu) a população branca predominava — 61% —, já no resto do país a situação se invertia, chegando os mestiços a totalizar 46% da população local. (SCHWARCZ, 1993, p. 18)

Nessa perspectiva, pode se observar que a grande questão para os cientistas da época era o cruzamento das raças, uma vez que, o efeito da miscigenação poderia ser um fator para a compreensão do que o futuro reservava para o destino da nação (SCHWARCZ, 1993). Dessa forma, as teorias raciais foram o fio condutor das Ciências Sociais durante esse período.

No final do século XIX, o Brasil era conhecido nacionalmente e internacionalmente como um caso único de extrema miscigenação racial, o que era altamente criticado pelos naturalistas. O Brasil era conceituado como uma nação de raças miscigenadas, mas em transição, já que havia uma certa *esperança* de que um dia ele fosse mais branco, por meio do cruzamento e seleção natural. O país era motivo de atrativa curiosidade e palco de estudos (FERRAZ; SIMIONI, 2022, p. 183).

As teorias raciais fazem parte do que se denominou racismo científico<sup>1</sup> no século XIX. A partir desse delineamento científico, as desigualdades entre pessoas através da raça foram capazes de classificar a humanidade, fazendo uso de taxonomias (SANTOS; SILVA, 2018). Sobre o racismo científico:

A referência era o darwinismo, a constituição de ciências biológicas e a influência que tais paradigmas promoveram em todo pensamento da época, compreendendo o mundo a partir do organicismo. Esses saberes se valeram de técnicas de poder, que se concretizaram e constituíram subjetividades, passando a construir os sujeitos, os objetos dos novos saberes em ascensão. O século XIX é um marco da crença na ciência, no conhecimento do homem e de sua realidade a ser descoberta, que passa a ser encarada de forma determinável inspirada nas teorias das ciências naturais,

---

<sup>1</sup> O racismo científico tem origem quando “quando o etnocentrismo espontâneo e racionalizações mais ou menos fragmentárias dão lugar a sistemas de representação elaborados, integrados a uma concepção geral do mundo” (SILVEIRA, 1999, pg. 94).

constituindo um conjunto de leis estimáveis. É o período que se denomina Positivismo Científico, em que os cientistas tinham maior rigor na busca pela comprovação de suas hipóteses, reduzindo como sinônimo o conhecimento e a ciência. O cientista tinha a premissa de que o passado a eles pertence descobrir, e por meio da lente do conhecimento trazer a verdade sobre o presente. Para o cientista da época, havia uma linha evolutiva entre passado, presente e futuro (FERRAZ; SIMIONI, 2022, p. 182).

Em 1859, Charles Darwin afirmava que todos os seres estão em um mundo vivo e mutável, que homens e macacos são níveis diferentes de uma mesma espécie, sendo assim, todos tem um ancestral comum. Segundo Darwin, o processo de mutação das espécies é lento e gradual, sendo que o mecanismo responsável por realizar a mudança seria a seleção natural (BOLSANELLO, 1996).

Nesse contexto, o filósofo inglês que veio para o Brasil, Herbert Spencer, foi responsável por teorizar a respeito do “darwinismo social”. Essa teoria “pode ser definida como a aplicação das leis da teoria da seleção natural de Darwin na vida e na sociedade humanas” (BOLSANELLO, 1996, pg. 154). A autora aponta alguns dos ideais preconizados enfatizando que:

O darwinismo social considera que os seres humanos são, por natureza, desiguais, ou seja, dotados de diversas aptidões inatas, algumas superiores, outras inferiores. A vida na sociedade humana é uma luta “natural pela vida, portanto é normal que os mais aptos a vençam, ou seja, tenham sucesso, fiquem ricos, tenham acesso ao poder social, econômico e político; da mesma forma, é normal que os menos aptos fracassem, não fiquem ricos, não tenham acesso a qualquer forma de poder. Além disso, Spencer argumentava que o processo natural da seleção biossociológica das elites era prejudicado pelo Estado, com adoção de medidas sociais de ajuda aos pobres. Argumentava que a teoria científica da seleção natural mostrava que os inferiores, os menos aptos, deveriam morrer mais cedo e deixar menos descendentes. (BOLSANELLO, 1996, p. 154)

O darwinismo social foi uma teoria muito bem aceita pela elite brasileira, um exemplo disso é o romance escrito por Horácio de Carvalho, em 1888, intitulado: *O chromo: um estudo de temperamentos*. O herói do romance é descrito como alguém “darwinicamente superior” (SCHWARCZ, 1993). Nesse sentido, Schwarcz (1993) afirma que a receptividade desse modelo por parte das elites intelectuais e políticas causavam a sensação de uma proximidade com o mundo europeu, ou seja, que a nação estaria rumo ao progresso da civilização.

Em 1889, o cientista britânico Francis Galton, apresentou a eugenia como um avanço do darwinismo social. Schwarcz (1993) aponta que a eugenia consistia em uma forma de intervir no controle da reprodução da população, uma vez que assim, as raças inferiores poderiam ser eliminadas. Nesse sentido, a proibição de casamentos inter-raciais visava um aprimoramento das populações, dessa forma, haveria uma seleção social dos sujeitos mais aptos. Assim, “partindo da teoria de Darwin, mas na verdade subvertendo-a, esses pensadores

afirmavam que o resultado de um casamento híbrido era sempre degenerado ou mais fraco. Pior ainda, carregava os defeitos (e não as qualidades) de cada um de seus ancestrais” (SCHWARCZ, 1993, p. 80).

O médico baiano, Nina Rodrigues, foi estudioso a respeito do negro e da criminalidade, além de ter sido um importante representante das teorias racistas no Brasil (Nunes, 2006). O racismo científico obteve bastante força e adeptos naquele momento, e é necessário refletir a respeito dele pois as suas teorias geraram marcas na trajetória do negro brasileiro. Nina Rodrigues defendeu a criação de dois códigos penais brasileiros: um para brancos e um para negros, haja visto que, em sua hipótese “as diferenças raciais levavam a diferenças comportamentais e morais tão grandes que não se podiam fazer as mesmas exigências para ambas as raças” (NUNES, 2006, p. 91).

Para Rodrigues, era incontestável a inferioridade intelectual do negro, isso se justifica pela capacidade de civilizar a raça negra, e a inferioridade se dá pelo fato de o ideal de civilização de um povo é baseado nos modos europeus, apenas ao alcançar esse padrão uma sociedade poderia ser considerada civilizada. (NUNES, 2006). Sendo assim,

A concepção de uma alma da mesma natureza em todos os povos, tendo como consequencia um intelligencia da mesma capacidade em todas as raças, apenas variavel no gráo de cultura e passivel, portanto, de atingir mesmo num representante das raças inferiores o elevado gráo a que chegaram as raças superiores, é uma concepção irremessivelmente condemnada em face dos conhecimentos scientificos modernos. Não são tão simples e contingentes as causas do pé de desigualdade em que se apresentam na superficie do globo as diversas raças ou espécies humanas, que disputam a sua posse. Ao contrário, ellas reproduzem no espaço, com mais ou menos fidelidade, os estadios ou phases, por que no tempo e sob a pressão de causas inexoráveis e poderosas, passou o aperfeiçoamento evolutivo daquelles grupos anthropologicos que conseguiram triumphar e occupar a vanguarda da evolução social (...) Não só, portanto, a evolução mental pressupõe nas diversas phases de desenvolvimento de uma raça uma capacidade cultural muito diferente, embora de perfectibilidade crescente, mas ainda affirma a impossibilidade de supprimir a intervenção do tempo nas suas adaptações e a impossibilidade, portanto, de impor-se, de momento, a um povo, uma civilisação incompativel com o grau de desenvolvimento intellectual (NINA RODRIGUES, 1938, p.44-46).

Sílvio Romero foi um bacharel em Direito e professor de história. Este cientista acreditava que através do cruzamento entre a raça branca com a raça negra e indígena, foi formada uma “sub-raça”. Nesse sentido, propôs que a partir de muitas migrações, ocorresse um branqueamento gradual da população, isso seria a solução para o progresso do país (BOLSANELLO, 1996). Para Romero, cabia ao branco, através da mestiçagem, o papel fundamental no processo civilizatório (SCHWARCZ, 1993). Sendo assim, Romero (1960, p. 55), afirmou que: “Todo o brasileiro é um mestiço, quando não no sangue, nas ideias”. Assim, o mestiço é:

O mestiço é o produto fisiológico, étnico e histórico do Brasil; é a forma nova de nossa diferenciação nacional. Nossa psicologia popular é um produto desse estado inicial. Não quero dizer que constituiremos uma nação de mulatos; pois que a forma branca vai prevalecendo e prevalecerá; quero dizer apenas que o europeu aliou-se genuíno brasileiro, se aqui a outras raças, e desta união saiu o aquele que não se confunde mais com o português e sobre o qual repousa o nosso futuro. Durante muitos e muitos anos reinou o vulgar preconceito sobre a imensa inteligência e a enorme robustez das populações cruzadas. Supunha-se que as gentes mestiçadas dispunham de vantagens excepcionais e maravilhosas. A observação das populações das colônias europeias da América e da Oceania mostrou haver engano naquelas afirmativas gratuitas. Apareceu então uma tremenda reação e chegou-se ao ponto de proclamar a completa hibridação das gentes cruzadas, isto é, sua fraqueza e esterilidade radical no fim de um certo número de gerações. Um estudo, porém, mais despreocupado desta questão provou não existir na humanidade o fenômeno característico do hibridismo. Ou se considere a humanidade um gênero dividido em diversas espécies, ou uma espécie dividida em diferentes variedades, é sempre certo que estas coabitam entre si e produzem uma descendência fecunda, ainda que não tão válida como a das raças-mães (ROMERO, 1960, p. 120).

Manoel Bonfim, era adepto a teoria de transmissão de traços psicológicos. Através do processo de miscigenação, do mesmo modo em que as características físicas e biológicas eram repassadas, os traços psicológicos seguiam a mesma regra. “De acordo com esses princípios, os indígenas americanos, os pretos africanos, os negroides e malaios da Oceania, foram declarados 'inferiores', em massa” (BOMFIM, 1905, p. 193).

Azevedo Amaral, era um médico e jornalista que pensava em uma “raça biologicamente mestiçada”, no entanto, que teria a psique exclusivamente branca (BOLSANELLO, 1996). Nas palavras do médico:

Seria insânia, diante dos resultados da pesquisa biológica a que nos referimos no começo desta tese, continuar a entreter a ilusão pueril de que o nosso ambiente pode regenerar esses infelizes condenados pela fatalidade hereditária. Com as suas taras eles serão elementos obstrutivos das engrenagens da nossa máquina econômica, fatores de perturbação social, elementos adicionais a reforçar as nossas estatísticas criminais, parasitas que viverão à custa do nosso trabalho, e, o que é mil vezes mais grave, esses indesejáveis de hoje perpetuarão na sua prole as misérias que trazem impressas no plasma germinativo e se multiplicarão pela terra brasileira como legião malfazeja de improditivos e de rebeldes, repetindo em cada geração a tragédia em que os seus antepassados naufragaram socialmente nas suas pátrias originárias (AMARAL, 1929, p. 338-339).

Francisco José de Oliveira Vianna, foi um advogado, historiador e professor que acreditava que tanto a população negra quanto a população indígena eram incivilizáveis. Para ele, os mestiços conservavam os traços de sua raça inferior, apenas fazendo raras exceções para alguns mestiços que herdaram o sangue ariano (BOLSANELLO, 1996). Nem todos os mestiços são atribuídos a características civilizatórias, sendo assim, Vianna os dividia em dois grupos. O primeiro grupo era definido como os superiores, que continham misturas com europeus, já o segundo grupo, os inferiores, as misturas eram com índios e negros.

Os que negam o valor dos nossos mestiços, como os que afirmam a sua superioridade, falseiam a verdade, porque a veem unilateralmente: os nossos mestiços nem são todos absolutamente inferiores, nem todos absolutamente superiores. Há entre nós, mestiços superiores e mestiços inferiores. (VIANNA, 1956, p. 159).

Alfredo Ellis Júnior era um advogado, professor e historiador, que embora aprovava o relacionamento dos europeus com as “melhores” indígenas, considerava os negros como pessoas inferiores (BOLSANELLO, 1996). Em suas palavras:

O negro é inferior [...] no dizente a várias partes da capacidade mental de cada raça. Por isso ele socialmente se apresenta inferior, pois mergulhado em plena civilização europeia, em que vários índices de eficiência são precisos, sob o ponto de vista psíquico, moral, fisiológico e intelectual, certos níveis que o negro ainda não atingiu. Por isso esse elevado teor nas estatísticas de malandragem, de criminalidade, de anormalidade, em que o negro e o seu mestiço mulato preponderam [...] Assim não considero o negro, de um modo absoluto, inferior [...] O que eu acho é que ele é desigual. E sendo desigual ele é inferior sob muitos pontos de vista. (ELLIS JUNIOR, 1940, p. 1571-1572)

Arthur Ramos embora tenha sido um dos primeiros intelectuais da época que tentou inverter a posição do negro como biologicamente inferior, tinha Nina Rodrigues como mestre em relação aos seus estudos do negro (SANTOS, 2018). Ele foi um médico que afirmava que o negro não poderia ser civilizado como uma pessoa branca, pois o negro arrastava o branco para o primitivismo (BOLSANELLO, 1996). Para o cientista:

Estudando, neste ensaio, ‘as representações coletivas’ das classes atrasadas da população brasileira, no setor religioso, não endosso absolutamente, como várias vezes tenho repetido, os postulados de inferioridade do negro e da sua capacidade de civilização (...) Essas representações coletivas existem em qualquer tipo social atrasado em cultura. É uma consequência do pensamento mágico e pré-lógico, independente da questão antropológico-racial, porque podem surgir em outras condições e em qualquer grupo étnico. [...] Esses conceitos de ‘primitivo’, de ‘arcaico’ são puramente psicológicos e nada têm que ver com a questão de inferioridade racial (RAMOS, 1940, p. 30-32).

Afonso Arinos de Melo Franco, era um professor, escritor e político que em 1951 foi autor do primeiro Projeto de Lei que tornava contravenção penal a discriminação racial, a lei recém aprovada ficou conhecida pelo nome do autor (GRIN; MAIO, 2013). Contudo, em 1934, Franco era ultra conservador e declaradamente antisemita, e havia publicado um trabalho intitulado *Preparação ao nacionalismo (carta aos que têm vinte anos), inspirado nos Protocolos do Sábio de Sião*. Além disso, décadas antes ele também declarava os negros e os indígenas como agentes que impediam a civilização brasileira, dessa forma, deveriam ser contidos a força pelas agentes brancas presentes na sociedade (BOLSANELLO, 1996). Dessa forma, a primeira lei antirracista do Brasil a ser elaborada e levar o nome de alguém que

contribuiu para a manutenção do racismo científico, além de contraditório, causou bastante espanto na época.

No Brasil, cientistas e escritores eminentes têm contribuído para o esclarecimento, em plano mundial, dos erros e injustiças decorrentes dos preconceitos de raça. Povo em grande parte mestiço, país de imigração, onde, além do mais, ainda existem silvícolas, é natural que os estudos de Antropologia Cultural e de Sociologia Racial se tenham desenvolvido consideravelmente. Urge, porém, que o Poder Legislativo adote as medidas convenientes para que as conclusões científicas tenham adequada aplicação na política do governo que declarou que os negros e os indígenas impediam a civilização brasileira, dessa forma, deveriam ser contidos a força pelas brancas presentes na sociedade (BOLSANELLO, 1996).

Conforme o exposto, as discussões a respeito de raça se fizeram muito presentes na história do Brasil. No entanto, é preciso compreender o que é raça pois nessa pesquisa não se emprega o conceito de raça como o biológico, mas sim sociocultural. De acordo com Almeida (2018), existem controvérsias no que diz respeito à etimologia biológica deste termo. Posto isto, o seu significado sempre esteve atrelado a formas de construir classificações, de início, estas foram realizadas entre plantas e animais, porém, a partir do século XVI passou a estabelecer categorias distintas entre seres humanos. O autor aponta que: depois passou a ser estabelecida entre seres humanos.

Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da *raça* sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito *relacional* e *histórico*. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas (ALMEIDA, 2018, p. 18).

Sabendo que o conceito de raça é constituído de tal modo, se faz necessário compreender o que é o racismo. Em suma, para compreender como o racismo está presente na contemporaneidade, é fundamental entender como ele se constituiu desde a formação do Brasil enquanto um país, perpassando pelas teorias racistas que construíram a nação. Todavia, como se pode pensar o racismo nos dias atuais? Nunes (2006) descreve da seguinte forma:

O racismo só pode ser compreendido como relação de poder, estruturado por dentro das instituições sociais, e sua superação não se faz sem a reforma destas. Racismo é uma relação que se estrutura política e economicamente. Desse modo, raça ganha centralidade como variável presente na produção e reprodução das desigualdades sociais e nos processos de exclusão social da população negra no Brasil (NUNES, 2006, p. 464).

Contudo, o Brasil convive com o mito da “democracia racial” (FREYRE, 2002). Sendo assim, uma suposta democracia permite que a convivência entre brancos e negros seja harmoniosa. Todavia, não é isso que ocorre, por esse motivo a ‘democracia racial’ não passa de um mito. Nesse sentido, (Nunes, 2006) apresenta uma pesquisa sobre racismo realizada por Schwarcz em 1996 que 97% das pessoas entrevistadas afirmam que não são preconceituosas, no entanto, 98% afirmam que conhecem pessoas próximas que tem preconceitos. Em outras palavras, Schwarcz afirma que: “Todo brasileiro se sente como em uma ilha de democracia racial, cercado de racistas por todos os lados” (SCHWARCZ , 1996, citado por RODRIGUES, 2006, p. 155).

Assim sendo, mesmo com o mito da “democracia racial” pairando sobre o imaginário social, de acordo com o Conselho Federal de Psicologia (2017), isso acabou se tornando uma forma de proibição de se falar sobre racismo, uma vez que ele não seria um problema presente na sociedade. “Ao se tentar falar ou agir contra essa definição pode-se incorrer em custos políticos e sociais elevados. Um desses custos é a sempre repetida acusação de se tentar importar um problema que inexistente na sociedade brasileira” (HASENBALG , 1996, citado por CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, p. 46).

No entanto, racismo se manifesta durante o cotidiano dos brasileiros. Essa manifestação se dá de muitas formas, às vezes de forma silenciosa, às vezes escancarada, às vezes como violência policial (NUNES, 2006). Dessa maneira, ele pode ser definido através de três formas: individualista, institucional e estrutural (ALMEIDA, 2018).

### **5.1 Racismo Individual**

O racismo individual, segundo Almeida (2018) é posto como uma espécie de “patologia” ou anormalidade. Isso se apresenta através de uma “patologia do branco racista” uma vez que haveria uma espécie de aprisionamento de forças psíquicas capturadas a partir do preconceito (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2017). A “patologia do branco racista” pode ser apresentada de forma individual ou coletiva. Nesse sentido, “a concepção individualista pode não admitir a existência de ‘racismo’, mas somente de “preconceito”, a fim de ressaltar a natureza psicológica do fenômeno em detrimento de sua natureza política” (ALMEIDA, 2018, p. 25). O autor afirma a respeito das consequências da negação do racismo, acreditando apenas na existência do preconceito:

Sob este ângulo, não haveria sociedades ou instituições racistas, mas indivíduos racistas, que agem isoladamente ou em grupo. Desse modo, o racismo, ainda que possa ocorrer de maneira indireta, manifesta-se, principalmente, na forma de discriminação direta. Por tratar-se de algo ligado ao comportamento, a educação e a conscientização sobre os males do racismo, bem como o estímulo a mudanças culturais, serão as principais formas de enfrentamento do problema. (ALMEIDA, 2018, p. 25)

Nessa perspectiva, o racismo individualista é uma forma de discriminação direta, em outras palavras, ele ocorre a partir da interação entre os sujeitos. A partir do que aponta Almeida (2018) e de Conselho Federal de Psicologia (2017) ele versa através de ocorrências cotidianas, como por exemplo: taxar o cabelo crespo como “ruim”, as piadas racistas, as frases como “tenho até amigos negros”, “não existe negros, somos todos humanos”, entre outras situações que atravessam os sujeitos negros de forma direta no dia a dia.

## 5.2 Racismo Institucional

Diferentemente do racismo individualista, em que a discriminação versava entre as interações entre os sujeitos, o racismo institucional é o efeito do funcionamento das instituições, que proporcionam desvantagens e privilégios tendo como base a raça (ALMEIDA, 2018). Dessa forma, o racismo institucional oferece menor chances a população negra, em outras palavras:

Às prioridades e escolhas de gestão que privilegiam ou negligenciam determinados aspectos, infligindo condições desfavoráveis de vida à população negra e indígena e/ou corroborando o imaginário social acerca de inferioridade dessa população, e, na contramão, atua como principal alavanca social para os(as) brancos(as). (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2017, p. 48)

A desigualdade racial, como já exposto anteriormente, é um fator presente na sociedade brasileira, sendo assim, não há possibilidade de que o racismo seja algo apenas de cunho individual. Nessa perspectiva, Almeida (2018) conclui que a existência do racismo institucional se dar a partir do fato de que conflitos raciais também fazer parte das instituições (ALMEIDA, 2018).

A detenção do poder tem funcionado como a força motriz da sociedade. As disputadas por lugares em que se pode deter algum tipo de poder tem estabelecido as relações. Dessa forma, o racismo institucional tem o poder como recurso central da relação, desse modo, o racismo surge como um meio de dominação dos sujeitos negros. Almeida (2018) aponta que:

Assim, detêm o poder os grupos que exercem o domínio sobre a organização política e econômica da sociedade. Entretanto, a manutenção desse poder adquirido depende da capacidade do grupo dominante de institucionalizar seus interesses, impondo a toda sociedade regras, padrões de condutas e modos de racionalidade que tornem “normal” e “natural” o seu domínio (ALMEIDA, 2018, p. 27).

É a partir da manutenção desse poder adquirido em detrimento das desigualdades raciais que existe um padrão nos “mais altos escalões” da sociedade, o poder público é dominado por homens brancos, assim como as instituições públicas, além da frente de grandes empresas.

Todavia, é preciso estar atento para identificar as nuances do racismo institucional, uma vez que enquanto o racismo individualista é mais escancarado, o racismo institucional se mostra de maneira mais sutil, podendo passar despercebido, pois é menos identificável. No entanto, isso não significa que ele não seja tão destrutivo aos sujeitos negros (ALMEIDA, 2018).

### 5.3 Racismo Estrutural

Segundo Almeida (2018) o racismo estrutural se dá a partir da própria estrutura social, em outras palavras, seria a forma normal em que as relações políticas, econômicas, jurídicas e familiares se estabelecem. Sendo assim, o racismo individualista e o racismo institucional se apresentam como a regra e não como a exceção das relações sociais. Nesse sentido, o autor aponta que:

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre ‘pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição’. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, tornasse imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas (ALMEIDA, 2018, p. 34).

No entanto, com a justificativa de o racismo ser estrutural, muitos indivíduos veem um pretexto para cometerem atos explicitamente racistas. Almeida (2018) afirma que embora o racismo seja parte da estrutura da sociedade não os desresponsabiliza e não deve ser apresentada como um alibi para racistas. “Pelo contrário: entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas” (ALMEIDA, 2018, p. 34).

Em síntese, o racismo estrutural se relaciona com os elementos estruturantes da própria estrutura da sociedade, sendo nesse contexto, a opressão de negros através do domínio da

hegemonia branca é tida como regra (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2017). Nesse sentido, é preciso que a mudança na sociedade ocorra a partir da sua estrutura, uma vez que, o racismo está enraizado desde os primeiros registros do Brasil como um país.

## **6 APROXIMAÇÕES E DESENCONTROS ENTRE RACISMO E FRACASSO ESCOLAR**

É importante investigar a relação do racismo com o fracasso escolar, uma vez que o Brasil é um país construído sob a influência de teorias e práticas racistas, e elas não deixaram de ser reproduzidas na educação, e principalmente, nos contextos de escolarização. As sequelas causadas pelo racismo acompanham o povo preto durante toda a sua trajetória, desde o seu nascimento, passando pelos anos escolares, seguindo pela adolescência, pela vida adulta, com fortes impactos no mundo do trabalho. Ou seja, o racismo no Brasil é estrutural, é visto como natural, está na cultura, na ciência, na educação. O Brasil é um país racista em toda a sua estrutura.

Em 2016, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) divulgada através do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontou que a estimativa de população residente no Brasil era de 205,5 milhões de pessoas. No quesito cor e raça 95,9 milhões de pessoas se declaram pardas, representando 46,7% do contingente populacional. 90,9 milhões de pessoas se autodeclaram brancas, representando 44,2% do total populacional. 16,8 milhões de pessoas se autodeclaram pretas, representando 8,2% do contingente populacional. Nesse sentido, nota-se que o Brasil é composto por sua maioria de pessoas negras, uma vez que, pretos e pardos representam 54,9% da população.

Contudo, na educação há uma grande disparidade entre brancos e negros, que vai desde o número de matrículas, até mesmo ao que se diz respeito a aprendizagem. Como já mencionado anteriormente, em 2019 o número de matrículas ativas no sistema educacional brasileiro era de 26,9 milhões no nível de educação básica e 7,5 milhões no ensino médio (INEP, 2019).

No que se refere a educação básica, o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2020) aponta que em 2019, 98% das crianças de 6 a 14 anos estavam matriculadas nas séries de ensino fundamental. No quesito raça e cor, ao comparar a porcentagem de crianças matriculadas ao percentual total presente na população brasileira, encontra-se a seguinte forma: 98% das crianças brancas estão matriculadas, 98,7% das crianças pretas estão inseridas no sistema educacional e 97,9 das crianças pardas ingressaram nas escolas (BRASIL, 2020).

Todavia, o número de matrículas não garante que a aprendizagem esteja sendo efetuada (LEONARDO, et al., 2015). Em 2017, no 5º ano do ensino fundamental, 70% de brancos obtiveram uma aprendizagem adequada em língua portuguesa, em contrapartida, apenas 41,1% dos pretos e 62,5% dos pardos atingiram o desempenho esperado. Em matemática, a diferença foi de 59,5% entre as crianças brancas, 29,9% dos pretos e 49,2% dos pardos. No 9º ano, 51,5%

dos alunos brancos obtiveram a aprendizagem esperada em língua portuguesa, enquanto os pardos e pretos atingiram 36,3% e 28,8% respectivamente. Em matemática, a diferença foi de 32% entre os brancos, 17,9% entre os pardos e 12,7% entre os pretos (BRASIL, 2020).

Embora o acesso das pessoas negras à educação básica, ou seja, a garantia de matrícula, tem sido recorrente, como exposto acima, o desafio de que esses sujeitos sigam na escola tem se mostrado presente. No ano de 2019, o número de alunos brancos que frequentavam a escola era de 79,2%, no entanto, apenas 65,1% de jovens pretos e 66,7% de jovens pardos entre 15 e 17 anos estavam matriculados no ensino médio. No que diz respeito a conclusão dessa fase educacional até os 19 anos, 75% de jovens brancos obtém a conclusão do ensino médio no tempo esperado, em contrapartida, a porcentagem de jovens pretos e pardos que conseguem concluir no tempo estipulado é de 58,3% e 59,7% respectivamente (BRASIL, 2020).

Além da evasão escolar, um grande problema enfrentado quanto a aprendizagem, ao final do 3º ano do ensino médio, os alunos brancos que obtiveram a aprendizagem adequada em língua portuguesa foram 40,8%, já os pretos e pardos, tiveram como resultado 21,7% e 24% respectivamente. Em matemática, o que aparece não se difere, os jovens brancos aprenderam de forma satisfatória 16%, enquanto os alunos pretos e pardos alcançaram o seguinte grau de aprendizagem esperada: 4,1% e 5,7% respectivamente (BRASIL, 2020). Nesse sentido, Cintra e Weller (2021) apontam que:

Quando se observam as diferenças entre a situação educacional de negros e brancos preocupa como a juventude negra segue em considerável atraso educacional, reflexo, entre outros, de um sistema educacional e social que funciona em ciclos de desvantagens cumulativas que se constroem) intergeracionalmente, destacando-se, o preconceito racial dentro das escolas, a centralidade de currículos colonizados e acríticos e a outrificação desses sujeitos (...) Essas questões perfazem os caminhos da escolarização básica e acabam por retirar e manter as/os jovens negras/os fora da escola nas várias etapas da escolarização básica e na educação superior. Isso em diversas situações compromete a permanência na escola, que segue baseada em um modelo dominante de indivíduo, de conhecimento e de cultura (CINTRA; WELLER, 2021, p. 3).

Através dos dados apresentados se pode perceber que a população negra é mais afetada pelo fracasso escolar, já que isso se reflete desde os processos de não aprendizagem, as reprovações e por fim, aos casos de evasão. Mas se “a educação tem se tornado um importante fator de explicação do alcance ocupacional dos indivíduos, que, por sua vez, ocupa um lugar central na análise da estratificação e da mobilidade social” (JESUS, 2018, p. 2) por que os alunos negros são os mais impactados pelo fracasso escolar?

De acordo com Patto (2013) educadores brasileiros que preconizaram o movimento da Escola Nova, como Anísio Teixeira e Lourenço Filho, esforçavam-se para que mesmo em uma

sociedade capitalista, fosse possível haver uma igualdade de oportunidades, sendo a escola à responsável por promovê-la, visto que seria o lugar privilegiado a identificação dos indivíduos mais aptos, independentemente da origem social destes. Logo, as ideias dos escolanovistas se assemelhavam com as teorias raciais que embasaram o racismo científico.

Assim sendo, o fracasso escolar é fundamentado nas teorias racistas, mas, a forma de se pensar esse fenômeno atravessado por esse viés racista não é uma exclusividade da contemporaneidade, Patto (2013) aponta que:

Uma carta de Sampaio Dória, datada de 1918, para Oscar Thompson, então Diretor Geral do Ensino, não poderia refletir melhor a poderosa influência das teorias racistas e médicas sobre uma maneira de pensar o fracasso escolar, tão antiga quanto duradoura em nosso meio; diante dos males de que o ensino público primário já padecia então, Oscar Thompson recomendara a “promoção em massa” do primeiro para o segundo ano, ao que Sampaio Dória fazia o seguinte reparo: ‘Promover do primeiro para o segundo período todos os alunos que tivessem tido o benefício de um ano escolar, só podendo os atrasados repetir o ano se não candidato aos lugares que ficariam ocupados, o que equivale a não permitir que se negue matrícula aos novos candidatos só porque vadios ou anormais teriam que repetir o ano’ (ALMEIDA JR, 1957, citado por PATTO, 2013, p. 75).

Em 1918, ano em que a carta de Dória foi enviada para Thompson, havia trinta anos da abolição da escravidão, isso significa que os “vadios” e “anormais” citados na escrita eram sujeitos formados a partir daquele processo. Ou seja, a população negra sempre teve o direito à educação negado, e mesmo quando ele foi garantido constitucionalmente, ele não foi pensado para se destinar a eles.

Entretanto, assim como o mito da “democracia racial” (FREYRE, 2002) foi criado para mascarar uma sociedade racista e excludente, no âmbito educacional, não seria diferente. A “teoria da carência cultural” foi um mito produzido nos anos 60 e 70 nos Estados Unidos, que aponta que crianças oriundas de classes abastadas são portadoras de distúrbios no seu desenvolvimento psicológico, tornando-as menos capazes de participarem efetivamente do processo de aprendizagem que as crianças de classe média (PATTO, 2013). A partir dessa inferioridade escolar, grande parcela da população negra estaria condenada aos processos de não aprendizagem, culminando no fracasso escolar (ASBAHR; LOPES, 2006).

O cotidiano escolar de alunas e alunos negros tem sido atravessado por práticas como: silenciamento, invisibilização, preconceito e estigma. Isso ocorre desde a educação básica, na qual ocorre uma diferenciação no tratamento de crianças negras e crianças brancas. Nos livros didáticos, as figuras que representam grandeza, aparecem em tons claros. Nos corredores das escolas, os rostos negros encontrados são de funcionários que estão em postos considerados socialmente de subalternos. Assim sendo, “tais construções resultam do silenciamento da

história e da cultura negra, da anulação da estética negra, do preconceito, dos estereótipos negativos, da discriminação e das políticas de branqueamento, o que também repercute nas amarras curriculares, no conteúdo dos livros didáticos e nos itinerários de formação de professores, entre outros” (CINTRA, WELLER, 2021, pg. 3).

O projeto de Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, foi lançado com a finalidade de tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Indígena nas escolas públicas, na tentativa de enfrentamento do racismo no contexto escolar, mas, quatorze anos depois, as mudanças provocadas por ele, ainda são poucas, visto que, a cultura negra só é lembrada e resgatada no dia 20 de novembro, através da semana da consciência negra, e muitas vezes é recebida uma ressignificação, como a semana da “consciência humana”. Ao passo que, a partir das consequências da democracia racial, tão difundida e enraizada no Brasil, os alunos negros não são vistos como protagonistas em nenhum dia letivo.

Enfim, o racismo está presente em todos os âmbitos da sociedade, inclusive nas escolas. Garantir o acesso ao ensino, mas não garantir a aprendizagem e a permanência da população negra nas escolas contribui dia após dia para a manutenção desse sistema. Enquanto o ambiente escolar reproduz o silenciamento e a invisibilização (JESUS, 2018) o fracasso escolar encontrará todos os equipamentos necessários para se perpetuar.

## 7 (IN) CONCLUINDO

“O dedo, desde pequeno geral te aponta o dedo  
 No olhar da madame eu consigo sentir o medo  
 ‘Cê’ cresce achando que é pior que eles  
 Irmão, quem te roubou te chama de ladrão desde cedo  
 Ladrão, então peguemos de volta o que nos foi tirado  
 ‘Mano’, ou você faz isso  
 Ou seria em vão o que os nossos ancestrais teriam sangrado”  
**Djonga (2019), em sua canção “Hat-Trick”.**

Essa pesquisa trouxe importantes apontamentos sobre como o racismo é um elemento relevante e que influencia o fracasso escolar, além disso, se apresentaram aproximações e desencontros sobre o tema.

Apesar de a Psicologia Escolar e Educacional ter se empenhado ao longo das últimas décadas para compreender o fracasso escolar, existe uma lacuna no que diz respeito às relações raciais.

O fato de aparecer articulações entre racismo e fracasso escolar em apenas um, dentre os vinte e oito artigos selecionados para revisão, diz muita coisa sobre como a PEE está pensando o fracasso escolar, e como o racismo age como um mecanismo capaz de silenciar tanto os sujeitos que sofrem suas consequências, quanto os estudos críticos atrelados ao tema.

Como pensar o compromisso social da Psicologia quando não se leva em consideração a raça e o racismo na produção de estudos sobre fracasso escolar? A questão não deve ser negligenciada, visto que se reproduzem estereótipos que atravessam décadas. É necessário criar tensionamentos para que uma produção mais crítica e aproximada da realidade das escolas brasileiras seja difundida, para que, assim, produzam-se efeitos expressivos no combate ao racismo nas instituições.

Mesmo com o avançar das ciências, as escolas ainda parecem seguir os ditames da teoria da carência cultural. Atribuir ao aluno, a sua família ou a sua condição social a culpa pelo fracasso escolar significa agir como um mecanismo cruel que visa excluir os que não são ideais para ocupar aquele espaço predominantemente branco. É preciso questionar qual papel o Estado está exercendo -e sempre exerceu- nos casos de fracasso escolar, já que, embora o acesso à educação tenha sido ampliado, não se pensou em uma forma de atingir todos os envolvidos no processo.

Além disso, as escolas também são negligentes quanto a questão racial. Quando se negligencia, se silencia. E se silenciar a respeito do racismo, as escolas passam a contribuir diretamente para a manutenção desse sistema que promove preconceito e estigmatização.

Em síntese, as mazelas causadas pela desigualdade racial no Brasil produzem diversos efeitos na trajetória da população negra, e isso não se exclui do processo de ensino. O fato de garantir o acesso à educação não significa que essa prática seja inclusiva, pois além de assegurar o ingresso da população negra, tem que se assegurar também pela aprendizagem e permanência. Ademais, o fracasso escolar vivenciado por sujeitos negros é reflexo de práticas discriminatórias e enraizadas em um sistema educacional construído em meio ao racismo.

É de extrema necessidade que a Psicologia reafirme o seu engajamento e compromisso na luta antirracista. É preciso levantar essa bandeira em todos os contextos em que a Psicologia estiver inserida, pois não se deve contribuir para a manutenção dessa estrutura ímpia.

Em uma sociedade construída através de práticas racistas, em que o mito da “democracia racial” é utilizado para justificar a discriminação racial, a escola desponta como ambiente propício para o enfrentamento desse problema. Portanto, investigar as relações entre o racismo e fracasso escolar é fundamental, e mostra-se como um ato de resistência a essa questão, pois como aponta o *rapper* Djonga (2019), na música que dá início a esta seção: “ou você faz isso, ou seria em vão o que nossos ancestrais teriam sangrado”.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. Revisão da Bibliografia. In. ALVES MAZZOTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 179-188.
- AMARAL, Antonio José Azevedo. O problema eugênico da Imigração. In: **Primeiro Congresso Brasileiro De Eugenia**, s.n., 1929, Rio de Janeiro. Anais do Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia. Rio de Janeiro: Academia Nacional de Medicina, 1929. v.1
- ANGELUCCI, Carla Biancha; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata; PATTO, Maria Helena Souza. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 30, n. 1, p. 51-72, abr. 2004. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022004000100004>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/S97ys447ZPsVNwqrRRgTFhc/?lang=pt>>. Acesso em: 07 jun. 2022.
- AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n.2, 1998. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rfe/a/HcncVTNW39bFcg64tSPXfNq/?lang=pt#:~:text=Uma%20primeira%20hip%C3%B3tese%20de%20explicar%20a%20qualidade%20daquela%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20antigamente%22.>>>. Acesso em: 07 jun. 2022.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; LOPES, Juliana Silva. A culpa é sua. **Psicologia Usp**, [S.L.], v. 17, n. 1, p. 53-73, mar. 2006. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-65642006000100005>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pusp/a/sBqsxs9BN5SyKnWBPxDqRMt/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 07 jun. 2022.
- BOLSANELLO, Maria Augusta. Darwinismo social, eugenia e racismo: sua repercussão na sociedade e na educação brasileira. **Educar em Revista**, [S.L.], n. 12, p. 153-165, dez. 1996. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.166>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/sNH6RP4vvMk6wtPSZztNDyt/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 07 jun. 2022.
- BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. São Paulo: Editora Moderna, 2020.
- BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. (2008). **Lei nº 11.645, de 10 Março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a

obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena. Diário Oficial da União. 11 Mar 2008.

BOMFIM, Manoel. **América Latina: Males de origem**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 1905.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar em Revista**, [S.L.], n. 17, p. 101-110, jun. 2001. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.222>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/mxNpBCnthBt3Wt6GxDf3qPd/abstract/?lang=pt#:~:text=Tendo%20como%20interlocutor%20privilegiado%20o,democratiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20ensino%20no%20pa%C3%ADs>>.. Acesso em: 07 jun. 2022.

CALVINO, I. (1993). **Por que ler os clássicos?** São Paulo: Cia. das Letras.

CARVALHO, José Sérgio F. de. A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico. **Psicologia USP**, [S.L.], v. 22, n. 3, p. 569-578, set. 2011. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-65642011005000023>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psusp/a/CGNjzvDkKNcTxKbKn86fTX3x/abstract/?lang=pt#:~:text=La%20trayectoria%20de%20un%20cl%C3%A1sico%20sobre%20el%20fracaso%20escolar&text=Publicado%20pela%20primeira%20vez%20h%C3%A1,gestores%20de%20sistemas%20e%20professores>>. Acesso em: 07 jun. 2022.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna?: como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas**, [S.L.], v. 9, n. 2, p. 554-574, 2001. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-026x2001000200013>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/qH3cM5GGSpN9pjnxFxJ3R6f/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 07 jun. 2022.

CINTRA, Éllen Daiane; WELLER, Wivian. Jovens negras no Ensino Médio público e privado: leituras interseccionais sobre suas vivências e percepções do racismo. **Educar em Revista**, [S.L.], v. 37, n. 0, p. 1-23, 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.76051>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/vvnx5WJpJBKN8WPf6LzRPjp/?lang=pt>>. Acesso em: 07 jun. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Relações Raciais: Referências Técnicas para atuação de psicólogos/os**. Brasília: CFP, 2017. 147 p. ISBN: 9788589208673. Disponível em: <[https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2017/09/relacoes\\_raciais\\_baixa.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2017/09/relacoes_raciais_baixa.pdf)>. Acesso em: 07. jun. 22

CUPOLILLO, Mercedes Villa; FREITAS, Ana Beatriz Machado de. Diferença: condição básica para a constituição do sujeito. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S.L.], v. 11, n. 2, p. 379-389, dez. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-85572007000200015>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/z7z9jdPd9DVyHXpMbJS94PF/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 07 jun. 2022.

DAMIANI, Magda Floriana. Discurso pedagógico e fracasso escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.L.], v. 14, n. 53, p. 457-478, dez. 2006. FapUNIFESP

(SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362006000400004>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/WYTcmB7s6h6KGkj4nCPkKns/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 07 jun. 2022.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado; CUNHA, Eliseu de Oliveira; LUTTIGARDS, Polyana Monteiro; ZUCOLOTO, Patrícia Carla Silva do Vale; SANTOS, Gilberto Lima dos. Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S.L.], v. 18, n. 3, p. 421-428, dez. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183762>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/xJJ8bKV6zB3jZ9DhHk6n6VD/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 07 jun. 2022.

DJONGA. **Heresia**. São Paulo: Ceia Ent., 2017.

DJONGA. **Ladrão**. São Paulo: Ceia Ent., 2019.

ELLIS JUNIOR, Alfredo. O negro no Bandeirismo. In: **Anais do III Congresso Sul-riograndense de história e geografia do Rio Grande do Sul**: comemoração ao bi-centenário da colonização de Porto Alegre. v. 2. Porto Alegre: Editora da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1940.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; RIBEIRO, Maria Julia Lemes. A compreensão dos professores sobre as dificuldades no processo de escolarização: análise com pressupostos vigotskianos. **Caderno de Pesquisa**, v. 21, n. 1, p. 1-17, 2014. <http://dx.doi.org/10.18764/2178>

FANON, Frantz. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. – Salvador: EDUFBA, 2008.

FRELLER, Cíntia Copit; SOUZA, Beatriz de Paula; ANGELUCCI, Carla Biancha; BONADIO, A. N.; DIAS, Andrea Costa; LINS, Flávia Ranoya Seixas; MACÊDO, Teresinha Elisete Coiahy Rocha de. Orientação à queixa escolar. **Psicologia em Estudo**, [S.L.], v. 6, n. 2, p. 129-134, dez. 2001. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-73722001000200018>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/NsHzSqt5xFLMcHT4DSBQJmm/?lang=pt>>. Acesso em: 07 jun. 2022.

FERRAZ, Fabiane Barbosa; SIMIONI, Rafael Lazzarotto. Tradução das teorias raciais no contexto brasileiro. **Revista Katálysis**, [S.L.], v. 25, n. 2, p. 181-190, ago. 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e83356>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rk/a/LNSnHsRn6gz7KTP4mLCRpvK/?lang=pt>>. Acesso em: 07 jun. 2022.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. São Paulo: Atual, 2002. 42.

GRIN, Monica; MAIO, Marcos Chor. O antirracismo da ordem no pensamento de Afonso Arinos de Melo Franco. **Topoi (Rio de Janeiro)**, [S.L.], v. 14, n. 26, p. 33-45, jun. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2237-101x014026003>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/topoi/a/4rfSyw3LgqcPnZZs7WV9LjJ/?lang=pt>>. Acesso em: 07 jun. 2022.

HENRIQUES, R. Texto para discussão nº. 807. **Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar, 2019**. Brasília: MEC, 2019.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. MECANISMOS EFICIENTES NA PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR DE JOVENS NEGROS: estereótipos, silenciamento e invisibilização. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 34, n. 0, p. 1-18, 18 jan. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698167901>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/rzs7bGtj4LKQSCkqz8rMdvD/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 07 jun. 2022.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez; ROSSATO, Solange Pereira Marques. A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da psicologia histórico-cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S.L.], v. 19, n. 1, p. 163-171, abr. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191816>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/vJfL5KpFjhrGZSLJ3rV6TMD/?lang=pt>> . Acesso em: 07 jun. 2022.

MADEIRA, Zelma; GOMES, Daiane Daine de Oliveira. Persistentes desigualdades raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo. **Serviço Social & Sociedade**, [S.L.], n. 133, p. 463-479, dez. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.154>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/FmSRPNQZhrqz9mMVWTJnwqP/?lang=pt>>. Acesso em: 07 jun. 2022.

MANCINI, Marisa Cotta; SAMPAIO, Rosana Ferreira. Quando o objeto de estudo é a literatura: estudos de revisão. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, [S.L.], v. 10, n. 4, p. 1-1, dez. 2006. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-35552006000400001>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbfis/a/4SXvxPYFB3GWs4V4s3vz7kN/?lang=pt>>. Acesso em: 07 jun. 2022.

MANSANO, Sonia Regina Vargas. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da Unesp**, São Paulo, v. 2, n. 8, p. 110-117, mar. 2018. Disponível em: <<https://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/946>>. Acesso em: 07 jun. 2022.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 31, n. 2, p. 215-228, ago. 2005. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022005000200005>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/BFhVYFc37F8JbBnDwXw4sHq/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 07 jun. 2022.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educar em Revista**, [S.L.], n. 44, p.

217-233, jun. 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40602012000200014>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/bxzbkp57YmNzqQQvhMjd4Xp/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 07 jun. 2022.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as avaliações de inteligência. **Psicologia Usp**, [S.L.], v. 8, n. 1, p. 63-89, 1997. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-65641997000100005>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pusp/a/9d6dVgGJPJZhfk8J99TMylQ/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 07 jun. 2022.

NASCIMENTO, L. R. DO. Desigualdade racial e fracasso escolar de estudantes negras e negros. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 4, p. e6401, 28 maio 2019. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/6401>>. Acesso em: 07 jun. 22.

NUNES, Sylvia da Silveira. Racismo no Brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita. **Psicologia Usp**, [S.L.], v. 17, n. 1, p. 89-98, mar. 2006. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-65642006000100007>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pusp/a/kQXPLsM8KBkZYsBTnTGhvmj/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 07 jun. 2022.

NUNES, Tatiene Germano Reis; PONTES, Fernando Augusto Ramos; SILVA, Lucia Isabel da Conceição; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Fatores de risco e proteção na escola: reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S.L.], v. 18, n. 2, p. 203-210, ago. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182732>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/fnmy3N9gQWwXDYrYSGgKwsm/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 07 jun. 2022.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

PATTO, M. H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 72-77, 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1198>>. Acesso em: 07 jun. 2022.

PAULILO, André Luiz. A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 47, n. 166, p. 1252-1267, dez. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/198053144445>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/9sXhzGqdCPD5z7Ppyk4x3qc/abstract/?lang=pt#:~:text=RESUMO-,RESUMO,emprego%20como%20no%C3%A7%C3%A3o%20de%20an%C3%A1lise>>>. Acesso em: 07 jun. 2022.

PINHEIRO, S. N. S.; COUTO, M. L. DE O.; CARVALHO, H. C. W. DE; PINHEIRO, H. S. Fracasso Escolar: naturalização ou construção histórico-cultural?. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 32, n. 1, p. 82-90, 8 mar. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/5698#:~:text=Constatou%2Dse%20que%20os%20alunos,a%20queixa%20do%20fracasso%20escolar>>. Acesso em: 07 jun. 22.

- PIRONE, Ilaria. Impasses atuais da relação educativa: o fracasso escolar, uma janela aberta sobre nossa contemporaneidade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 64, p. 103-116, abr./ jun. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/cnm5hRL73dFcJsY7qx7TRVF/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 07 jun. 2022.
- PRIOSTE, Cláudia. Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 46, p. 1-20, 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634202046220336>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/SWXzFfpTCnLsHXYDc755gjF/?lang=pt>>. Acesso em: 07 jun. 2022.
- POZZOBON, Magda; MAHENDRA, Férita; MARIN, Angela Helena. Renomeando o fracasso escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S.L.], v. 21, n. 3, p. 387-396, dez. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201702131120>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/vCKgzC7TyrCzNyhyKVvZkrf/?lang=pt>>. Acesso em: 07 jun. 2022.
- RAMOS, Arthur. O negro brasileiro. 2 ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1940.
- RODRIGUES, Raimundo Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.
- ROMERO, Silvio. **História da literatura brasileira: contribuições e estudos gerais para o exato conhecimento da literatura brasileira**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1960.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula [orgs.]. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Elen Alves dos; LEGNANI, Viviane Neves. Construção Social do Fracasso Escolar das Adolescentes em Conflito com a Lei. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S.L.], v. 39, p. 1-12, 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703003180302>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/6V7GHGxtQZN3C8drepryhDq/?lang=pt>>. Acesso em: 07 jun. 2022.
- SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. Racismo científico no Brasil: um retrato racial do Brasil pós-escravidão. **Educar em Revista**, [S.L.], v. 34, n. 68, p. 253-268, abr. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.53577>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/cmGLrrNJzVfsKXbPxdnLRxn/?lang=pt>>. Acesso em: 07 jun. 2022.
- SANTOS, Leandro Alves Rodrigues dos. O psicólogo e sua prática na escola pública: apontamentos para uma reflexão sobre a criticidade, a ousadia e a angústia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S.L.], v. 22, n. 3, p. 2-7, set. 2002. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-98932002000300002>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/NqWQpfdhGnWkkTX6p3pXYkm/?lang=pt>>. Acesso em: 07 jun. 2022.

SCHWEITZER, Lucas; SOUZA, Simone Vieira de. Os sentidos atribuídos à queixa escolar por profissionais de escolas públicas municipais. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S.L.], v. 22, n. 3, p. 565-572, dez. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018034949>. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/pee/a/H5KZwJDzwwyJ3GCzxwXLFHd/abstract/?lang=pt#:~:text=Os%20resultados%20indicaram%20uma%20atribui%C3%A7%C3%A3o,da%20produ%C3%A7%C3%A3o%20da%20queixa%20escolar>>.. Acesso em: 07 jun. 2022.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007. 209p.

SILVA, Rosalina Carvalho da. O fracasso escolar: a quem atribuir?. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, [S.L.], n. 7, p. 33-41, ago. 1994. FapUNIFESP (SciELO).

<http://dx.doi.org/10.1590/s0103-863x1994000200004>. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/paideia/a/jrCRw5ns3qvjqVKffhHJVVm/?lang=pt#:~:text=Com%20isto%2C%20o%20que%20talvez,alcan%C3%A7ar%20um%20desempenho%20escolar%20esperado>>.. Acesso em: 07 jun. 2022.

SILVEIRA, R. **Os selvagens e a massa: papel do racismo científico na montagem da hegemonia ocidental**. **AfroAsia**, online, n. 23, p. 87-144 1999. Disponível em:

<<https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20980>>. Acesso em: 07 jun. 2022.

SOARES, Elza. **A Carne**. Rio de Janeiro: Maianga, 2002. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=yktrUMoc1Xw>>. Acesso em: 07. jun. 2022

SOUZA, Beatriz de Paula. Orientação à queixa escolar: considerando a dimensão social. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S.L.], v. 26, n. 2, p. 312-319, jun. 2006.

FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-98932006000200012>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/hQ8G5rFw3zfJP6wCfSHpcN/abstract/?lang=pt>>.

Acesso em: 07 jun. 2022.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de. Eugenia, racismo científico e antirracismo no Brasil: debates sobre ciência, raça e imigração no movimento eugênico brasileiro (1920-1930). **Revista Brasileira de História**, [S.L.], v. 42, n. 89, p. 93-115, abr. 2022.

FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1806-93472022v42n89-06>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbh/a/TLsppHZdSyVtfKjZbRx9qXK/?lang=pt>>.

Acesso em: 07 jun. 2022.

OSTI, Andréia; BRENELLI, Rosely Palermo. Sentimentos de quem fracassa na escola:

análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF**, [S.L.], v. 18, n. 3, p. 417-426, dez. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-82712013000300008>. Disponível em:

<[https://www.scielo.br/j/pusf/a/94kQHvKqw67V8PGtBXHfW4n/?lang=pt#:~:text=De%20acordo%20com%20osti%20\(2010,varia%C3%A7%C3%A3o%20que%20tamb%C3%A9m%20interfere%20no](https://www.scielo.br/j/pusf/a/94kQHvKqw67V8PGtBXHfW4n/?lang=pt#:~:text=De%20acordo%20com%20osti%20(2010,varia%C3%A7%C3%A3o%20que%20tamb%C3%A9m%20interfere%20no)>. Acesso em: 07 jun. 2022.

UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. Brasília (DF): Escritório da Representação do UNICEF no Brasil; 2021.

VIANNA, Francisco José de Oliveira. **A evolução do povo brasileiro**. José Olímpio. Rio de Janeiro, 1956.

VIÉGAS, Lygia de Sousa; FREIRE, Klessyo do Espírito Santo; BOMFIM, Flávia Brandão. Atendimento a queixa escolar nos serviços públicos de saúde mental da Bahia. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 133-140, jan./abr., 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/Gj399d4vr4DKJ84rJm76Xqt/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 07 jun. 2022.

YAEGASHI, Solange Franci R.. A epistemologia genética em pesquisas sobre o fracasso escolar realizadas na década de 80. **Educar em Revista**, [S.L.], n. 10, p. 111-138, dez. 1994. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.133>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/9Bcm8rKsL6VdqgVwVYW38Bv/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 07 jun. 2022.

YIN, Robert K. **Pesquisa Qualitativa: do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2006. Tradução de: Daniel Bueno; Revisão Técnica de: Dirceu da Silva.

ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas. Desigualdade racial, racismo e seus efeitos. **Fractal: Revista de Psicologia**, [S.L.], v. 24, n. 3, p. 563-578, dez. 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1984-02922012000300009>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/fractal/a/Qnm4D67j4Ppzvz3tfb4kwx/?lang=pt>>. Acesso em: 07 jun. 2022.