

Relações raciais e o desempenho discente em matemática nos anos iniciais das escolas da comunidade local do IFSP, Campus Cubatão

SILVA, Isadora Lima Santana da.

IFSP – Cubatão, SP, Brasil.¹

LINS RODRIGUES, Antonio Cesar.²

IFSP – Cubatão, SP, Brasil.

RESUMO

O presente artigo traz em seu escopo a identificação da vinculação ou não das relações raciais no desempenho discente em matemática no ensino fundamental. Tem como público-alvo estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, 2º e 3º anos, de duas escolas do município de Cubatão-SP, todas ligadas aos bairros pertencentes à comunidade local do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus Cubatão/IFSP-CBT. Por se tratar de uma pesquisa em educação, acataram-se as abordagens qualitativas como referencial teórico-metodológico fundante. Como método, adotou-se a etnografia da prática escolar, tendo a observação e entrevistas como instrumentos para a coleta de dados. Utilizaram-se os dados do instrumento de avaliação em larga escala, a Prova Brasil, como ponto referencial de partida, a fim de se depreender o fenômeno. Como resultado se puderam identificar práticas de uma educação bancária como prevalentes nas aulas observadas, assim como a presença, muitas vezes sutil, de atitudes discriminatórias dispensadas às crianças negras nas aulas de matemática no tangente ao ensino, avaliação e classificação da capacidade de aprendizagem. Também foi identificada a necessidade de formação expressada pelas docentes, que entendem ser de grande importância para a melhora da qualidade da educação oferecida.

¹ Bolsista de iniciação científica, graduanda em Letras, IFSP-CBT.

² Orientador da Pesquisa, Professor Doutor em Educação do IFSP-CBT.

Palavras-chave: Aulas de Matemática. Crianças Negras. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

O desempenho escolar em matemática nas escolas brasileiras tem sido um complexo problema por se resolver. Ligado a distintos fatores, dentre os quais se aponta “os atributos familiares e as suas condições socioeconômicas” (ARAÚJO; SIQUEIRA, p. 101, 2010), bem como uma série de deficiências na formação docente (MOURÃO; ESTEVES, 2013), o ensino da matemática nos anos iniciais chama a atenção das autoridades educacionais, destacando-se como um dos campos de prioridade nas questões relativas ao desenvolvimento da educação brasileira. Paralelamente, a questão racial em suas peculiaridades se encontra presente nas escolas brasileiras, compondo um cenário matizado necessitado de olhares mais esmerados, que a analisem e a entendam nas mais abrangentes perspectivas possíveis. Nesse contexto, percebe-se a cidade de Cubatão como *sui generis*, já que tem um dos maiores números de negros declarados em nível de proporcionalidade por habitante estado de São Paulo, 56,6%, segundo o censo 2010. Diante de tal cenário, vislumbrou-se a possibilidade de uma pesquisa que mapeasse os indicadores das escolas que compõem a comunidade local do IFSP-CBT, a fim de se poder entender a dinâmica de funcionamento que permeia os índices de desenvolvimento das mesmas na área de matemática, observando se há ou não uma relação, direta ou indireta, com a já citada questão racial.

Após um levantamento para a identificação das escolas da área correspondente à comunidade local do IFSP-CBT, chegou-se ao número total de cinco escolas, selecionando-as como pressuposto inicial para a elaboração do presente artigo de pesquisa, a partir dos dados da “Prova Brasil” (BRASIL, 2015). De posse de tais informações, observou-se que, ao serem avaliadas, apresentaram médias de desempenho em matemática que não ultrapassaram os 26 pontos percentuais em cada um dos 10 níveis de proficiência, sem atingir, de maneira significativa, os cinco últimos níveis propostos como parâmetro pela instituição. Entende-se que esses dados iniciais, ao passarem por uma análise

mais profunda, talvez propiciem descobertas bem mais complexas do que aparentemente pressupõem. Logo, antevê-se a necessidade de investigá-los como mais acuidade, a fim de se obter uma apreensão compatível a sua dimensão.

A partir dos dados do IBGE referentes ao pertencimento racial da população do município anteriormente citados e das investigações empíricas realizadas ao longo de 15 anos de atuação no magistério em educação básica do município de Cubatão, admitiu-se não poder prescindir de tal investigação, em virtude da população negra discente compor significativamente o cenário não somente da comunidade local do IFSP-CBT, mas também de toda a Baixada Santista que também constitui a área de abrangência da instituição.

Nesse contexto o papel da escola é de fundamental importância para a construção das identidades docentes, pois ajuda a estruturar as possibilidades de se estar no mundo como cidadã/cidadão. Segundo Ferreira e Camargo:

A escola é uma instituição socializadora de fundamental importância por revelar a ideologia opressor/oprimido e dominante/dominado, e passa a funcionar como potente difusora da ideologia dominante. Torna-se, portanto, reflexo das relações sociais discriminatórias vividas diariamente, além de retroalimentar tais relações. Tais condições se refletem nos índices educacionais obtidos por negros e mestiços, sistematicamente inferiores aos das crianças brancas (2011, p. 382).

Dentro dessa perspectiva, tem-se a questão racial como sendo de total relevância nas escolas e relacioná-la às situações de desempenho acadêmico em matemática faz todo o sentido, à medida que estão imbricadas em “relações de poder” (FOUCAULT, 1979), e essas se dão a todo o momento nas instituições escolares, sendo determinantes de quem e como logrará sucesso no contexto curricular ao qual estiver submetida/o.

A escola ainda é um dos poucos aparelhos públicos que consegue concentrar um grande número de crianças durante boa parte de seus dias semanais e, por tal circunstância, apresenta-se como uma alternativa a novos caminhos permeados de novas construções curriculares não tão “desinteressantes e desnecessárias” (D’AMBRÓSIO, 2005, p. 116) aos

discentes dentro do ensino da matemática. Entende-se que a atribuição de uma maior atenção ao distanciamento causado pela falta de interesse discente, talvez seja um caminho ao combate dos inúmeros fatores concorrentes ao aumento de volume das estatísticas relacionadas ao fracasso escolar. Observar, também, até que ponto certos grupos socialmente deslegitimados são atingidos pelos diversos mecanismos de exclusão, admite-se ser uma forma de busca das possibilidades da “justiça curricular”, a qual Connell define como:

[...] o grau em que uma estratégia pedagógica produz menos desigualdade no conjunto de relações sociais ao qual o sistema educacional está ligado, pautada, a seu ver, por três princípios: (a) os interesses dos menos favorecidos, (b) participação e escolarização comum e (c) a produção histórica da igualdade (CONNELL 1993 apud MOREIRA; CANDAU, 2003p. 157).

Em face da realidade sugerida, entende-se como de total relevância a realização da presente pesquisa, vislumbrando-se possibilidades acadêmicas que podem se espalhar, alcançando esferas para além das diretamente ligadas às escolas, discentes, docentes, bolsista(s), instituição promotora – IFSP-CBT e orientador(es) envolvido(s). A ideia de se produzir uma pesquisa que trate de questões presentes na sociedade, trazendo novas possibilidades de entendimento dos fenômenos sociais ligados às questões de igualdade a partir da equidade dialoga com o particular entendimento que se tem a respeito da função social das Instituições Públicas de Educação Superior e, mais ainda, de democratização do espaço acadêmico, atribuindo ao mesmo um pensamento e ações que reverberem sua produção para além de seus muros.

Objetivo Geral

- Identificação da existência ou não de uma vinculação entre o desempenho escolar discente em matemática e o seu pertencimento racial.

Objetivos Específicos

- Levantamento dos possíveis fatores ligados às situações de desempenho da população discente;
- Análise das possíveis relações entre o desempenho escolar discente em matemática e a formação docente nas escolas pesquisadas;
- Ofertar alternativas de formação docente por meio de encontro de formação, a partir do estudo das áreas da matemática de menor desempenho discente, de acordo com a indicação docente das escolas pesquisadas, utilizando, para tanto, o suporte técnico colaborativo dos professores e graduandas/os do curso de Licenciatura em Matemática do IFSP-CBT;

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em quatro turmas de duas escolas do ensino fundamental do município de Cubatão, cujo nome fictício denominamos de escola “C” e escola “D”. Foram duas turmas do 2º ano e duas turmas do 3º ano. As observações foram feitas nas aulas de matemática. A estrutura de cada escola conta com sala de leitura, sala de professores, sala de atendimento especial, sala da diretoria, acesso à internet, almoxarifado, cozinha e alimentação fornecida pelo município. A escola “C” conta com cerca de 447 alunas e alunos matriculados e a escola “D” conta com cerca de 210 alunos matriculados. O bairro onde a escola fica situado tem boas condições de saneamento básico, urbanização das ruas, moradias de padrão bom e uma população com escolaridade. Como método tivemos a etnografia da prática escolar, valendo-se da observação, “participante como observador [...] não ocultando totalmente suas atividades, mas revelando apenas parte do que pretende” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 29), aliado às entrevistas semiestruturadas como técnica de coleta de dados.

Para a análise de dados, lançou-se mão da hermenêutica crítica de Kincheloe e McLaren (2006), a partir da ideia de texto apresentada por Tomaz Tadeu da Silva (2010), na qual o texto se encontra presente não somente na escrita, mas também em situações contextuais nas quais as relações humanas aconteçam direta ou indiretamente. Entende-se que nessa perspectiva a

hermenêutica crítica tenha suficiente potencial para dar conta das várias situações trazidas por meio do registro de suas observações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicia-se a exposição dos resultados da pesquisa ressaltando que, durante o seu percurso, a mesma foi atravessada por vários problemas de ordem técnica e logística, os quais serão elencados em seguida.

Em relação às escolas pesquisadas:

A princípio tínhamos em nosso planejamento cinco escolas como escopo, cujo nomes decidimos por preservar, a fim de que não se abram espaços para pré-julgamentos em razão dos escritos. O projeto de pesquisa foi apresentado às respectivas direções e, de imediato, apenas uma das escolas mencionou que não teria condições de participar da pesquisa em função de estar passando por uma crise de escassez de funcionários, na qual a Diretora e a coordenadora pedagógica haviam assumido, inclusive, as funções de inspetoras e agentes administrativas por não terem como contar com os profissionais dessas áreas. As demais escolas não esboçaram impedimentos e comprometeram-se em participar sem maiores problemas.

Nos meses seguintes, o município de Cubatão passou por uma série de greves e paralisações em função da gestão atual está vivendo uma das maiores crises com a classe docente. Esses eventos sucessivos inviabilizaram o planejamento de pesquisa de campo, anulando as intervenções previamente programadas em razão das consequências geradas por tal situação. No início do segundo semestre de 2018 a bolsista que iniciou o trabalho de pesquisa desligou-se e a bolsista Isadora Lima Santana da Silva assumiu o seu lugar, proporcionando a continuidade da pesquisa. Ao revisitarmos as quatro escolas restantes, “A”, “B”, “C” e “D”, encontramos um cenário bem diferente do inicial, no que tange à receptividade à pesquisa nas escolas “A” e “B”. A escassez de pessoal, aliada às crises entre gestão e docentes, agora agravadas, fizeram com que as escolas citadas declinassem do acordo inicial em relação à realização da

pesquisa, colocando-nos em uma situação cada vez mais complicada e distanciada dos objetivos do planejamento inicial.

Diante de tais circunstâncias, optou-se por reestruturar a estratégia de pesquisa, selecionando-se 4 turmas para serem investigadas durante o período restante, sendo duas em cada uma das escolas – escolas “C” e “D”.

Entrou-se em contato com a direção e equipe dessas escolas e acertaram-se os horários de observação de acordo com as adequações da rotina pedagógica das respectivas turmas. Optaram-se por duas turmas do 2º ano na escola “C” e duas turmas do 3º ano na escola “D”. A bolsista visitava semanalmente ambas as escolas, dedicando dia e horário específico para cada uma delas. Nessas visitas ela se colocava como observadora não participante, registrando o cotidiano pedagógico das turmas, no qual as reações, acontecimentos, comportamentos, intervenções, desempenho, relações docente-discente e discente-discente eram observadas durante as aulas de matemática. Há que se registrar o acordado nas visitas que foram direcionadas para os dias e horários da semana em que as professoras trabalhavam com o ensino de Matemática.

Segundo relatou a bolsista, as professoras mostraram certo desconforto com a possibilidade da presença de uma observadora em suas salas de aula. Por conta disso, optou-se por garantir que as observações manteriam as professoras no anonimato, aproveitando para abrir o espaço de indicação da criação de mecanismos (por parte do IFSP-CBT) que ajudassem a construir soluções para os problemas de aprendizagem os quais eram mais comumente enfrentados por elas no ensino da matemática; tais mecanismos seriam as “formações” a partir das necessidades indicadas por elas como prioridades, oferecidas como parte da contrapartida da pesquisa corrente. Tal desconforto foi sendo minimizado, à medida que os laços iam se estreitando com a constância das visitas. Outro aspecto importante relatado pela bolsista tratou da forma em que o processo de ensino-aprendizagem fora apresentado no começo das observações. Notou-se que as docentes se valiam de uma atuação sob autovigilância, para demonstrar uma preocupação direta com o aprendizado discente em relação à matemática, apresentando métodos e meios atrelados a uma prática sazonal – em função da estranha presença da aluna bolsista – que

não era a prática voltada à rotina de suas intervenções pedagógica. Com o tempo, as situações reais começaram a vir à tona e um registro mais fidedigno pode ser feito.

Em seguida, apresentar-se-ão recortes das observações da bolsista durante a sua pesquisa de campo para que se tenha uma ideia mais concreta de como o processo se desenrolou ao longo dos meses de pesquisa de campo. Tomar-se-ão os critérios de não distinguir as autoras dos textos por ora interpretado a partir das observações realizadas pela bolsista. Começando pelas impressões iniciais colhidas:

[...] O modelo da organização da sala é tradicional, fileiras e os alunos não se movimentam muito dentro da sala. A professora segue um modelo tradicional, pois utiliza recursos tradicionais como a lousa, o giz, a apostila, os livros didáticos, correção de exercícios, situações problemas etc. (ALUNA BOLSISTA, observação 1).

Uma das questões que eclodiram foi o fato das configurações de sala de aula estarem alicerçadas em um modelo tradicional de ensino. A ideia de uma escola tradicional, na qual o conhecimento continua centrada no professor ainda é muito marcada dentro da escola contemporânea, não obstante todas as discussões acontecidas ao longo das últimas décadas em torno de tal assunto, eminentemente, encontrou-se tais configurações como prevalentes nas escolas pesquisadas. A aluna bolsista também chama a atenção para alguns aspectos relacionados à questão racial acontecidas em sala de aula no que tange ao tratamento dispensado pela professora às crianças:

[...] Foi chamada a atenção de três alunos, a Maria vitória (negra), a Larissa (negra), a Paloma (branca) e o Ruan (pardo), ela tinha comentado que tem três alunos que são terríveis, não especificou o sexo, mas não tenho certeza se são um deles, eles são os alunos que a professora mais chama a atenção, talvez porque eles tentam questionar alguma coisa na hora da explicação, como "eu não consegui, a minha conta deu errado" e a professora sempre interrompe dizendo que "não é para falar ao mesmo tempo". Outro fator interessante a ser notado, foi que em uma fileira inteira está sentado somente alunas pardas e na outra está sentado alunas brancas, existe uma separação da sala, uma turma não fala tanto com a outra, isso foi notado por enquanto, só na turma do 2B. Observações relevantes: os alunos mais interessados em responder são os alunos negros e

pardos, a aluna negra Maria Vitória não conseguiu fazer o exercício da forma certa e o garoto Ruan sempre responde, mas a professora chama sua atenção muitas vezes, uma delas foi porque ele perguntou para a professora se ela já tinha explicado essa matéria e ela disse em tom de voz bravo que não era para interromper, ela gesticulou muito com olhares de advertência em direção a esses alunos (ALUNA BOLSISTA, observação 2).

Nesse relato se pôde observar que tal comport. Essa está marcada pela falta de voz e vez dentro da rotina em sala de aula e também pela segregação, mesmo que velada, de seus lugares dentro da organização estabelecida dentro de sala de aula. Não se pode afirmar categoricamente que tal fato será o fator crucial em seus desempenhos matemáticos durante o processo de escolarização, contudo é um fator a ser levado em consideração, haja vista que essas crianças passarão uma boa parte de seus anos de aprendizagem vivenciando tais relações em sala de aula e que nesse ambiente de aprendizagem, é preciso que se criem condições de avanço à todas e todos dentro de uma perspectiva de igualdade.

Também foram observadas intervenções pontuais das professoras que “mascaravam” a rotina aplicada em função de a aluna bolsista estar presente. Quando as visitas de observação aconteciam condicionadas às datas previamente indicadas pela coordenação, a professora apresentava situações de ensino e aprendizagem variadas, com fartura de recursos didáticos, variedade de metodologias etc. Contudo, quando as visitas eram feitas em dias que não estavam programados, as professoras demonstravam um outro lado de suas atuações, trabalhando dentro de uma perspectiva de improviso e demonstrando um pouco de apatia às situações acontecidas em sala de aula no tangente à aprendizagem. Em seguida a bolsista relata uma das muitas visitas nas quais tal situação fora observada:

Essa contradição só ocorreu porque ela não foi avisada neste dia específico que eu estaria lá para observar, a aula foi desorganizada e ela estava muito estressada os alunos fizeram o que queriam na aula, fingiram que estavam fazendo exercícios e ela não apresentou quais exercícios eram, coisa que não tinha ocorrido, no primeiro dia ela foi mais organizada, planejou o que seria feito na aula, mas nessa aula ela não planejou. A professora ficou sentada durante a aula toda e só falava alto quando uma criança arrumava confusão com a outra (ALUNA BOLSISTA, observação 3).

Observou-se que as dificuldades das alunas e alunos não eram levadas em conta em uma boa parte das intervenções das professoras. As dúvidas não eram constantemente sanadas e as crianças acabavam por terem de literalmente “virar a página”, avançando para os conteúdos solicitados pelo calendário escolar, mesmo que esses fossem pré-requisitos para a apreensão dos conteúdos subsequentes. A preocupação em serem observadas decerto modificou os comportamentos das professoras. A princípio pareciam dar conta de vivenciarem a situação, mas, com o tempo, a aluna bolsista relata esse incômodo por parte das professoras. Na observação que se segue, a bolsista relata uma das situações nas quais esses dois comportamentos se tornam evidentes:

[...] A forma como a professora administra a aula não ajuda todos os alunos a compreenderem o conteúdo, cada aluno anota suas respostas sozinhos, a professora não vai em cada mesa conferir se está certo. A correção dos exercícios não é passada na lousa, é ditada e alunos como o Jonatan não conseguem acompanhar. Quando a aula está encerrando, os alunos querem fugir da lição e pedem para ir ao banheiro logo, a professora dá bronca e manda eles esperarem e terminarem a lição. Outro detalhe é que essa professora mostra estar preocupada em ser observada (ALUNA BOLSISTA, observação 4).

Há uma utilização maciça de cópias de exercícios como método, isso de um modo generalizado. Não obstante as circunstâncias de exceção, de um modo geral, as cópias das lousas ainda são utilizadas como um recurso frequente para a “contenção corporal” e para a formatação “Bancária” (FREIRE, 2005, passim) e, nesse sentido, a observação que se segue ilustra bem essa afirmação:

[...] A lousa já estava preenchida com os exercícios, nesta aula, os alunos ficaram um pouco mais comportados e em silêncio se for comparado nas aulas anteriores. Segundo a professora, uma lousa desorganizada causa tumulto e assim, eles não se sentem na obrigação de ter um caderno organizado. A professora passou somente um exercício de matemática na lousa, colocou a resposta e a continuação dos numerais. Os alunos ficaram a aula toda copiando (ALUNA BOLSISTA, observação 5).

Um aspecto relevante presente na observação foi a constatação de uma prática pedagógica bem tradicional no que se refere às possibilidades de trocas de aprendizagem. As professoras em uma grande parte de suas práticas, não fomentam espaços de discussão a respeito das intervenções acontecidas durante as aulas. Em vezes que não foram poucas, a bolsista se deparou com situações nas quais as crianças não tinham espaço para colocações durante as explicações das professoras. Geralmente as que faziam ou tentavam fazer intervenções tinham suas atitudes interpretadas de maneira distorcida, associando-as a uma falta de disciplina. Na observação que se segue temos um exemplo:

A sala continua dividida entre fileira de meninos e de meninas e durante a leitura do livro a professora demonstrou desânimo. Os alunos que levam bronca são os mesmos, existe fileira de meninas pardas e negras e uma fileira de meninas brancas. A lousa estava vazia quando eu cheguei, mas foi preenchida logo em seguida, com o cabeçalho, continuação dos números, alfabeto e exercícios, os alunos são comunicativos e gostam de fazer perguntas a professor e como sempre ela comenta que os alunos acham que são melhores, ela disse assim “eles acham que são gente, não tem nem o nível superior e se sentem melhores que a professora” (ALUNA BOLSISTA, observação 6).

No que diz respeito à autonomia de aprendizagem e no reconhecimento dos saberes discentes, identificou-se certo apartamento dessas preocupações por parte da docente, o que nos remete a pensar se essas atitudes têm relação com o desempenho escolar ou se são fatores preponderantes para que esse aconteça. Talvez seja precipitada a afirmação de que, por conta desse tratamento no processo de escolarização, essas crianças terão maior ou menor dificuldade de lograrem êxito em seus desempenhos, porém se entende como importante o trabalho da autonomia discente a partir de um estímulo às iniciativas ligadas à resolução de problemas e produção de inferências dentro do processo ensino-aprendizagem. Segue-se mais uma observação importante para o direcionamento dessa análise:

[...] lembrei que em uma das aulas eu perguntei se a maioria dos alunos é da Vila dos pescadores e ela afirmou e disse que é por isso que é uma bagunça.. Foi comentado pela cuidadora que o aluno Gustavo

faltou e na aula anterior ele não copiou nada, a professora disse” ele é um caso perdido, o irmão também é assim, não faz nada, não dão valor ao estudo”. Enquanto a cuidadora está impaciente ao ensinar o aluno, a professora passa a correção na lousa e os alunos a corrigem e ela responde o seguinte: “Tá cheio de pedagogo aqui”, as crianças perguntam o que é pedagogo e a docente responde “é quem tem nível superior e ninguém tem superior tirando a estagiária e eu”(ALUNA BOLSISTA, observação 7).

Apresenta-se uma situação na qual a fala da professora nos traz dá pistas da consolidação recorrente de um pensamento tradicionalmente assimétrico em se tratando da relação docente/discente. A citação acima descreve uma “descrição linguística [apresentando e servindo] como uma forma de regulamento e de dominação [...] definidas como um conjunto de regras tácitas que regulam o que se pode ou não ser dito” (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 286). E essa autorização ou não da fala também determinam, além do que pode ou não se falar, “[...] quem pode falar com as bênçãos da autoridade e quem deve escutar, de quem são as construções sociais válidas e de quem são as incorretas e as sem importância” (Ibidem, loc. cit.). Antevê-se estar em jogo uma questão maior dentro do processo de escolarização. Não raras sejam as incidências de tais situações, afirmação que traz o peso de outras observações feitas pela aluna bolsista e também advindas da prática docente do coordenador da presente pesquisa em análise, admite-se que, por conta das mesmas, tem-se um cenário no qual se torna muito difícil o avanço no desempenho escolar discente. A necessidade em delimitar os territórios de atuação discente por meio de barreiras que as/os colocam na lógica da assimetria acontecida em sala de aula – no tangente à relação docente/discente – ainda não é rara e parece estar muito ligada a um exercício de controle muito mais ligado ao autoritarismo do que a uma autoridade. Infere-se que tais atitudes tenham uma ligação muito grande às práticas pedagógicas vinculadas ao processo de escolarização vivenciado pelas/os docentes, por serem recorrentes e semelhantes às formas, jeitos e trejeitos de controle disciplinar presentes nos manuais pedagógicos tradicionais; também remetem ao pensamento de que o currículo das graduações em pedagogia, embora com muitas possibilidades de um pensamento mais democráticas no tangente às relações docente/discente, acaba sendo sufocado pelo cotidiano pedagógico maçante ao qual são

submetidas/os as/os docentes, estimulando práticas por resultados mais imediatos, em se tratando da manutenção da disciplina em sala de aula .

Os traços punitivos transitam por certas preferências indicadoras, pelo menos no presente caso, de preferências que transitam pelos privilégios raciais. Pensando-se na hierarquização racial que indica discriminação, preconceito e racismo, a situação indicada na próxima observação pode dar pistas da presença desses três comportamentos nas aulas ministradas:

A aluna Larissa (negra) sentou em um determinado momento na frente da professora e a docente pediu para que a aluna sentasse em outro lugar chamando Larissa de “abusada”, a aluna ficou em silêncio e sentou bem atrás da fileira. Os exercícios que foram passados na lousa contém o nome das alunas Larissa e Maria Vitória, durante a explicação percebe-se que a professora está sem paciência e manda os alunos calarem a boca sempre que falam alguma coisa, ela ameaça a Larissa(negra) e a Maria Vitória (negra) dizendo que se continuarem falando ficarão sem passeio. O aluno Ruan (negro) pergunta se tem que fazer continha na tabela, a professora fala que não e o garoto responde “eu sei” (nesse momento o aluno queria falar mais alguma coisa a respeito de sua dúvida, mas é interrompido) e a professora fala “Você não sabe de nada e não é para fazer continha”, o aluno diz que entendeu e fica em silêncio. Maria Vitória faz uma pergunta a professora e logo em seguida o aluno Ruan também faz uma pergunta, a professora fica calma com a aluna, mas com Ruan ela é ignorante e manda ele calar a boca. Observou-se que os alunos devem se comportar se não são punidos, ficam sem passeio, sem ir ao banheiro durante a aula etc. Alguns alunos ficaram sem ir ao passeio por conta de serem desobedientes segundo a professora. Um dos alunos brancos foi até a professora tirar dúvidas e ela foi calma com ele, na vez de Maria Vitória a professora interrompe e chama a aluna de “cutucão”, outros alunos, incluindo a Larissa pergunta o que é “cutucão” e a professora não responde a pergunta, só fala que “não pode ninguém vir aqui que vocês cutucam” (ALUNA BOLSISTA, observação 7).

Levando-se em conta que a escola também seja um local ao qual devemos atribuir a possibilidade polissêmica ao analisarmos as relações interpessoais e laborais acontecidas em seu cotidiano pedagógico, temos presentes na mesma, diversas formas de percepções/atuações em se tratando de prática pedagógica. Essas ações são uma oportunidade para se observar a questão racial presente sob forma de hierarquização, conferindo às/os discentes negras/os certos lugares nos quais terão as suas possibilidades de expansão social limitadas pela discriminação e pelo racismo, sub-representados na

organização dos espaços internos da sala de aula – fileiras racializadas, locais próximos às/os professoras/es, legitimação de fala, legitimação intelectual etc., conforme se constatou no depoimento anterior.

A importância do entendimento da escola como um local no qual a cultura é consolidada talvez seja preeminente. A fim de que a mesma – a cultura – ocupe o espaço social na construção de tudo que a ela cabe, a escola enquanto equipamento público ainda é um dos fortes canais facultade de amoldamento da sociedade. Contudo um paradoxo se estabelece nessa função exercida pela mesma, seja esse a concomitância na consolidação/desconstrução de execução do parâmetro socioculturalmente estabelecido. Gomes, de maneira bem oportuna, salienta que a escola:

[...] enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas (2003, p. 77).

Conclusão

Há que se pensar que o contexto educacional é responsável pela criação de autorizações leitoras do legitimável e isso não é pouca coisa. A partir dessas, entende-se surgirem os alicerces imaginários aonde se constroem os espaços de permissão de existência para certos grupos, nos quais se mantém – sob a égide da hierarquização – certos corpos e as respectivas autorizações de crédito à cidadania. O poder concentrado em um determinado grupo hegemônico tem o caminho para dar conta de represar as perspectivas de avanço crítico, não somente contendo-as, como também minimizando o potencial de transformação inerente às mesmas, por meio do discurso produtor das identidades e diferenças. Acatando aqui a interpretação de Silva que nos diz da interdependência das mesmas, sendo atos de criação e não elementos naturais, necessitando, portanto, de serem produzidas (2000, p. 76), percebe-se que têm de ser nomeadas (Ibidem), tanto uma quanto a outra e assim o são quando certas crianças são postas à parte do processo educacional, à medida que a elas é

legada uma menor atenção por conta de uma pré-classificação atrelada, mesmo que de forma não explícita, a caracteres raciais, socioculturais etc.

Os valores identitários atribuídos por meio do discurso são difundidos socialmente sem que muitas vezes, sequer, as pessoas os detectem. Daí a chamada de atenção para alguns momentos descritos nas observações feitas pela aluna bolsista. A elucidação das codificações ideológicas imersas nessas representações culturais (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 290), consiste um dos trabalhos centrais da Hermenêutica Crítica, teoria na qual se fundamenta a presente análise.

A identificação de uma metodologia prevalentemente tradicional nas práticas pedagógicas das turmas das escolas pesquisadas, valendo-se de recursos como lousa, giz e livros didáticos por excelência é comum na rede municipal pesquisada. Observou-se também que o desempenho das crianças tem uma forte ligação às preferências pessoais das professoras, as quais estão ligadas a certos perfis de boas e bons estudantes, atrelados a comportamentos de submissão, silêncio e acatamento. Nesse itinerário, o vínculo do mau comportamento às crianças negras, ligando essas à falta de capacidade de bom desempenho, não foi uma exceção. De acordo com algumas observações aqui descritas e outras que nos reservamos a não colocar por serem repetidas em contextos diferentes das quatro turmas observadas nas duas escolas, registraram-se atitudes das professoras que demarcavam os limites dos avanços cognitivos por meio de barreiras psicológicas construídas a partir de atitudes de tratamento dispensado às crianças negras que as situavam hierarquicamente numa posição de inferioridade.

Decerto não se admitiu tais tratamentos identificados como regra totalizante na rede de ensino, mas não houve como deixar de notar a sua importante presença nas escolas pesquisadas.

As professoras se apegaram às possibilidades que, julgavam, traria a pesquisa e essas ligadas a um possível fim das dificuldades no ensino da matemática as suas alunas e alunos, já que esse, segundo seus próprios relatos, junto à Língua Portuguesa, representava o “nó” da aprendizagem de suas escolas. Contudo, entendeu-se não terem noção da representação da pesquisa,

esperando da mesma a produção de intervenções mais imediatas auxiliadoras na resolução dos problemas com os quais lidavam em seu cotidiano pedagógico.

Identificou-se uma organização das práticas pedagógicas em função das visitas de observação. Tal fato foi tido como um fator negativo, pois quase mascarou a rotina pedagógica. Mas as visitas não programadas que se deram em função de contratempos comuns na rotina da pesquisa, revelaram, em um número significativo de casos, outra realidade do cotidiano pedagógico, muito mais atrelada a uma educação bancária do que a quaisquer outras práticas recheadas de recursos não tradicionais. Entendeu-se ser essa uma importante constatação, inferindo o entendimento de que com, sem e apesar dos recursos oferecidos pelas tecnologias, dentro do ideário docente ainda prevalecem os fortes reflexos do processo de escolarização ao qual o grupo de professoras e professores fora submetido durante sua vida escolar. Não obstante os estudos de graduação e as formações as quais se submeteram, a prática pedagógica tradicional da repetição e da cópia ainda têm um forte apelo nos meios e modos de se ensinar a matemática.

Por outro lado, o apelo à formação em matemática para ajudar a dar conta das grandes dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem, pode ser um sinal positivo. Remete-nos a pensar na existência de certo interesse na melhoria da qualidade do ensino promovido pelas escolas, mesmo transitando pela linha tênue de outras motivações menos atreladas ao benefício discente. Face a tal situação, percebe-se a necessidade do estabelecimento de um maior vínculo do IFSP-CBT com as escolas da região. Entende-se que a produção acadêmica das Licenciaturas – somente para citar uma das vertentes – possa estar ligada diretamente às necessidades loco-regionais de ensino-aprendizagem na educação básica. O estabelecimento de parcerias nos parece ainda tímido, haja vista o potencial acadêmico concentrado na instituição. Talvez se devesse promover uma pesquisa que nos desse o parâmetro das necessidades preeminentes nas áreas de Matemática e Português e, a partir dessa passássemos à elaboração de um projeto onde a integração dessas necessidades com as possibilidades das Licenciaturas pudessem ser equalizadas. A construção de cursos de extensão de pequena e média duração – pensando nas limitações impostas por nossos balizadores –, por meio de um

programa de parceira poderia trazer muitos benefícios tanto às escolas da Região, quanto à instituição no concernente a sua função social.

Entende-se que tal disponibilidade em, pelo menos, tentar tornar exequíveis tais parcerias esteja presente na equipe das Licenciaturas. Afastar-nos do abatesma que impede o diálogo entre a comunidade acadêmica e as instituições de educação básica pública loco-regionais é uma prerrogativa de existência do nosso Instituto, haja vista a conjuntura política atual, na qual nossa instituição vem sofrendo perdas mais que significativas de investimentos de importantes a sua sobrevivência. Provar a nossa importante função social pode ser um caminho a nos sustentar, provando a importância de nossa existência, na luta por uma sociedade menos desigual, na qual a Justiça social e Curricular estejam presentes no engendramento de ductos de legitimação para quaisquer grupos, principalmente os excluídos dentro de uma perspectiva de equidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, F. R. A. de; SIQUEIRA, L. B. O. de. DETERMINANTES DO DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS DA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL. **Economia e Desenvolvimento**, Recife (PE), v. 9, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/economia/article/viewFile/10285/5642>>. Acesso em: 01nov. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB -**Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Prova Brasil 2015. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/inep-apresenta-resultados-do-saebprovabrazil2015>>. Acesso em: 23 de jan. 2023.

D'AMBRÓSIO, U. Sociedade, Cultura, Matemática e seu Ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27965>>. Acesso em: 06 nov. 2017.

FERREIRA, R. F.; CAMARGO, A. C. As Relações Cotidianas e a Construção das identidades Negras. **Psicologia: ciência e profissão**, 2011, 31 (2), 374-389.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.



FREIRE, P. (2005). **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

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

GOMES, N. L. Cultura Negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, mai./jun./jul./ago. 2003.

KINCHELOE, J. L.; McLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos da metodologia científica. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, mai./jun./jul./ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>> Acesso em: 03 ago. 2017.

MOURÃO, L.; ESTEVES, V. V. Ensino Fundamental: das competências para ensinar às competências para aprender. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 497-512, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n80/a06v21n80.pdf>>. Acesso em: 03 de nov. 2017.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.