

Descolonizando o fracasso escolar de estudantes negras(os): contribuições para uma abordagem aterrada

Decolonizing the school failure of black students: contributions to an aterrada approach

Natália Vitória dos Santos
Isabela Saraiva de Queiroz
Sofia Rezende Paes
Universidade Federal de São João del-Rei
São João del-Rei-Brasil

Resumo

O artigo aborda o fracasso escolar de estudantes negras(os) sob a ótica do pensamento decolonial, propondo uma perspectiva de Psicologia Escolar e Educacional (PEE) aterrada, ou seja, comprometida com os contextos étnico-raciais, sociais e territoriais das(os) estudantes brasileiras(os). Para tanto, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, por meio de revisão bibliográfica narrativa, que teve como principais referenciais teóricos: Nilma Lino Gomes, Aníbal Quijano e Paulo Freire. Os resultados do estudo revelaram a relevância histórica e social da intelectualidade negra, bem como do pensamento decolonial e freiriano, para a construção de uma abordagem psicológica voltada à emancipação, descolonização e valorização dos saberes populares, apontando caminhos para a construção de uma PEE aterrada.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Fracasso escolar; Decolonialidade.

Abstract

The article addresses the school failure of Black students from a decolonial perspective, proposing an aterrada approach to Educational and School Psychology (ESP), that is, one committed to the ethnic-racial, social, and territorial contexts of Brazilian students. To this end, a qualitative research study was conducted through a narrative literature review, whose main theoretical references were Nilma Lino Gomes, Aníbal Quijano, and Paulo Freire. The results of this study revealed the historical and social relevance of Black intellectuality, as well as decolonial and Freirean thought, for the development of a psychological approach oriented toward emancipation, decolonization, and the valuing of popular knowledge, indicating pathways for constructing an aterrada ESP.

Keywords: Psychology; School failure; Decoloniality.

Introdução

O presente artigo busca refletir sobre as contribuições do pensamento decolonial para a compreensão do fracasso escolar de estudantes negras(os) no Brasil, tendo como horizonte a construção de uma perspectiva de Psicologia Escolar e Educacional (PEE) aterrada (Santos; Oliveira, 2019). Para tal, orientamo-nos pela abordagem metodológica qualitativa (Minayo, 2016), por meio da revisão bibliográfica de tipo narrativa.

Conforme Minayo e Guerreiro (2014), a pesquisa qualitativa busca compreender de maneira relacional e reflexiva o sentido e a lógica interna que os sujeitos atribuem às suas ações, representações e crenças, valorizando a interação subjetiva e o contexto social e histórico em que os fenômenos ocorrem. Sob essa ótica, ao ser aplicada a uma revisão narrativa, essa abordagem orienta a análise interpretativa dos textos selecionados, permitindo ao(à) pesquisador(a) refletir criticamente sobre os significados, convergências e singularidades das produções científicas, ampliando a compreensão do fenômeno investigado.

Conforme Júnior e colaboradores (2023), a revisão narrativa não utiliza critérios explícitos e sistemáticos para a busca e seleção dos estudos e, diferentemente de outros tipos de revisão bibliográfica, não visa o esgotamento das fontes de informações. Nesse contexto, não se exige o uso de protocolos rígidos para sua confecção (Cordeiro *et al.*, 2007), caracterizando-se pelo alinhamento entre a seleção e interpretação dos estudos e a subjetividade das(os) autoras(es), o que se mostra adequado para a presente pesquisa que, ao se propor ir ao encontro de produções teóricas, realiza reflexões e aproximações críticas marcadas pela não neutralidade.

Ao propor um intercâmbio entre os estudos decoloniais e o campo da Psicologia Escolar e Educacional (PEE), especialmente no que tange ao fracasso escolar, apresenta-se neste artigo uma proposta de emancipação tanto epistêmica quanto social. Epistêmica, ao adotar as epistemologias decoloniais como referência, e social, ao repensar as perspectivas do campo e reconhecer as contribuições dos saberes subalternos para a construção de um olhar crítico, comprometido e situado diante dos desafios do contexto educacional brasileiro.

Pesquisas na área de PEE que interrelacionam fracasso escolar e relações raciais são escassas e apresentam muitas lacunas a serem investigadas. Conforme estudo realizado por Parreão (2023) nas principais plataformas de artigos e periódicos científicos, como Scientific

Electronic Library Online (SciELO) e Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia Brasil (BVSPsi), visando localizar publicações que tratassem da interface entre relações raciais e fracasso escolar entre 1980 e 2022, foi identificado apenas um artigo relacionado ao tema dentre os 28 localizados, denominado “Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização” (Jesus, 2018). Destaca-se também que a maioria dos artigos localizados pela autora não eram de viés decolonial, nem orientavam-se pela leitura e reflexão proposta por pensadoras/es latino-americanas(os), o que sustenta a relevância de se buscar construir novas epistemologias nesse campo (Oliveira; Balieiro; Santos, 2020).

Como apontado por Grada Kilomba (2019), é preocupante observar as diferenças na situação educacional entre negros e brancos. A juventude negra segue em considerável atraso educacional, o que reflete, dentre outros pontos, um sistema educacional e social que funciona em ciclos de desvantagens cumulativas que se constroem intergeracionalmente, no qual se destacam o preconceito racial nas escolas, a centralidade de currículos colonizados e acríticos e a outrificação desses sujeitos. Dado o exposto, sustenta-se a necessidade de incorporação dos estudos decoloniais para a compreensão do fracasso escolar, tendo em vista que diversas abordagens do campo da psicologia insistem em um abstracionismo, que contribui para a adequação da(o) estudante à sociedade (Oliveira; Sbrano, 2017), desconsiderando as marcas subjetivas que se constituem pelas diferenças (Oliveira, *et al.*, 2020).

O conceito de fracasso escolar foi introduzido pela psicóloga Maria Helena Souza Patto, na década de 1980, revolucionando as concepções reducionistas, meritocráticas, classicistas e psicométricas que eram dominantes na época. Ao discutir sobre a produção social e histórica do fracasso escolar e suas reproduções estruturais no âmbito da escola, criticar a medicalização das(os) estudantes e apontar a relevância dos diversos agentes (escola, família e comunidade) no processo de escolarização, a autora propõe uma reflexão acerca da problemática envolvida na determinação do fracasso escolar, visto que, muitas vezes, ele vem acompanhado de um processo de exclusão de estudantes que não atendem aos padrões de desempenho esperados pela instituição escolar. Nesse contexto, emerge a nomeação do “aluno problema” em oposição ao “aluno ideal”, que corresponde aos padrões de aprendizagem e comportamento esperados pelo modelo educacional brasileiro (Patto, 2015).

Descolonizando o fracasso escolar de estudantes negras(os): contribuições para uma abordagem aterrada

Em consonância com essa perspectiva, Pinheiro e colaboradores (2020), em uma possível definição de fracasso escolar, o definem como uma série de fenômenos educacionais, como o baixo rendimento, dificuldades na escrita, leitura e matemática, defasagem idade-série, analfabetismo, repetência, evasão e reprovação, além de problemas de aprendizagem e indisciplina, sendo (re)produzido nos processos de escolarização de milhares de pessoas ao longo dos anos.

O grande fator envolvido nessa conjuntura relaciona-se com a atuação de Psicólogas(os) Escolares e Educacionais, que vêm contribuindo para processos de exclusão e invisibilização, ao atribuírem explicações ao fracasso escolar centradas no sujeito (Pinheiro *et al.* 2020). As concepções geradas nessas produções entendem o fracasso escolar como fruto da incapacidade individual, naturalizando as diferenças sociais (Leonardo; Leal; Rossato, 2015). A culpabilização pela não aprendizagem escolar posta sobre um dos envolvidos no processo de ensino, como a(o) aluna(o), sua família ou professor(a), resulta em uma explicação simplista e ideológica, que retira os fatores sociais envolvidos no contexto de produção do fracasso escolar, contribuindo para a perpetuação de preconceitos e exclusão social, pautando-se nos ideais de produtividade (Leonardo; Leal; Rossato, 2015). Solange Yaegashi (1994), ao analisar as pesquisas piagetianas sobre o fracasso escolar no Brasil, na década de 1980, aponta como a história da PEE foi fortemente influenciada pelas Ciências Biológicas e pela Medicina. De maneira semelhante, nos dias atuais, as dificuldades de aprendizagem e os problemas disciplinares ainda têm sido atribuídos a razões intrapsíquicas ou orgânicas apoiadas em uma perspectiva clínica, médica e psicométrica (Parreão, 2023).

Nesse sentido, é necessário refletir sobre quais são as existências afetadas pela estereotipação do fracasso escolar, tendo em vista a realidade histórica, política e social brasileira. O Brasil foi o último país a abolir a escravização e conta com um contingente de mais da metade da população composta por pessoas negras, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Rodrigues, 2023). O sistema educacional, nesse sentido, foi fortemente influenciado pelo regime escravocrata, tendo como consequência a exclusão histórica de negros do processo de escolarização. Foi apenas na década de 1960, mediante a luta do Movimento Negro (MN) em prol da educação, que se tornou possível o acesso de pessoas negras à escola. Esta se deu, no entanto, sob forte influência do viés da industrialização do período republicano, destacando-se a função

mercadológica do acesso à educação, através do ensino popular e profissionalizante (Cruz, 2008). Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, os princípios de cidadania e dignidade da pessoa humana objetivaram a garantia do direito à educação para todas(os). Entretanto, o acesso e permanência da população negra na escola ainda era dificultado, sobretudo, por problemas relacionados ao preconceito e discriminação (Santos, 2008).

Nos últimos anos, com a democratização da educação, o acesso à escolarização foi facilitado, contudo, não se pode dizer o mesmo em relação à permanência e equiparação entre negros e brancos no sistema educacional. De acordo com dados do IBGE de 2022 (Rodrigues, 2023), enquanto 60,7% dos brancos com pelo menos 25 anos havia finalizado o ensino médio, entre os pretos e pardos essa taxa foi de 47%, havendo uma diferença de 13,7%. O levantamento também aponta que pretos e pardos com 25 anos ou mais estudam, em média, 1,7 anos a menos do que pessoas brancas. Os números relacionados ao ensino superior reiteram as assimetrias: na faixa etária entre 18 e 24 anos, 29,2% da população branca encontrava-se estudando em universidades, já entre as pessoas pretas e pardas, essa taxa foi de 15,3% (Rodrigues, 2023). Estes dados evidenciam que o acesso generalizado ao sistema educacional não necessariamente condiz com uma realidade escolar inclusiva e de qualidade para as classes populares.

Nesse sentido, Danielle Valverde e Lauro Stocco (2009) apontam um deslocamento da problemática das desigualdades raciais do acesso à educação para o diagnóstico do interior do sistema educacional, pois as diferentes experiências vivenciadas por crianças e jovens na escola têm efeito direto em sua permanência, progressão e desempenho. Conforme Sônia Mansano (2009), o percurso escolar de um indivíduo negro intersecciona racismo e fracasso escolar, configurando um modo específico de subjetivação para esses sujeitos. Entretanto, historicamente, as dificuldades escolares encontradas por indivíduos negros foram justificadas pelo mito da carência cultural, que, associado ao mito da democracia racial, naturalizou o racismo, inferiorizando os negros em detrimento dos brancos (Munanga, 2010).

O mito da democracia racial refere-se a uma idéia equivocada, cunhada por Gilberto Freyre, de que existiria igualdade racial e harmonia nas relações entre diferentes grupos étnicos no Brasil, a despeito das evidências de desigualdade e discriminação racial, pautadas numa romantização da mestiçagem resultante da violação de mulheres negras por parte da minoria branca dominante (senhores de engenho e traficantes de escravos) no período colonial (Gonzalez, 1984). O lapso epistemológico surgido daí tem relação estreita com a

Descolonizando o fracasso escolar de estudantes negras(os): contribuições para uma abordagem aterrada

produção de apagamento, encobrimento da memória do outro e sublimação da violência, que levam ao “desconhecimento de si” (Gonzalez, 1984), configurando-se como um trauma social que tem gerado consequências a gerações.

Já a teoria da carência cultural postula que o fracasso escolar ocorre devido à deficiência ou privação cultural da(o) aluna(o) em decorrência de sua classe social. Tal teoria incentivou o desenvolvimento de projetos de educação compensatória no Brasil, contribuindo para o aprofundamento da má qualidade da escola que se oferece ao povo, na medida em que justifica um barateamento do ensino que acaba realizando a profecia segundo a qual os pobres não têm capacidade suficiente para o sucesso escolar (Paula; Tfouni, 2009). A partir dessa visão, tornou-se cada vez mais natural a reprovação e a evasão de crianças e adolescentes de classes populares, bem como a precarização da educação pública, o que dificultou a inclusão de alunas(os) negras(os) e aumentou os estereótipos, que recaem não somente sobre eles mas também sobre sua família e comunidade.

O pensamento decolonial, nesse sentido, é fundamental para uma compreensão territorializada, culturalizada e localizada historicamente do fracasso escolar. Tendo como expoentes os intelectuais Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Fernando Coronil, o Movimento Decolonial da América Latina tem como principal proposta a inversão da lógica epistêmica até então sustentada pelos pensadores europeus, por meio do “giro decolonial” (Dignolo, 2003). Nesse sentido, considera-se que a história, cultura e pensamento intelectual eurocêntricos não são em sua totalidade representativos das experiências latinoamericanas. O movimento decolonial evidencia que, mesmo com o fim do colonialismo imperial e o advento da modernidade, as relações de colonialidade permaneceram intactas, influenciando o campo do saber, do poder e do ser, o que inaugurou a chamada modernidade/colonialidade (Dignolo, 2003).

À vista disso, as epistemologias eurocêntricas e os conceitos por elas cunhados se mostram insuficientes para a compreensão da existência e experiência de corpos latinoamericanos, o que produz uma visão precária e enviesada destes, além de reproduzir estereótipos negativos, atravessados pelo racismo epistêmico (Maldonado-Torres, 2007). O colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o seu próprio imaginário (Oliveira; Candau, 2010). Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens

do colonizado e impõe novos; fazendo com que ocorra a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e esquecimento de processos históricos não-europeus (Oliveira; Candau, 2010). Ao longo dos anos essa operação se realizou de várias formas, por meio da sedução pela cultura colonialista e da forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados (Oliveira; Candau, 2010).

Referências que trazem as experiências vivenciadas e escritas por intelectuais brasileiras(os) negras(os) e populares propõem a produção de conhecimentos que representem a história e a cultura afrobrasileiras, e as contribuições políticas e sociais empreendidas por grupos subalternizados que por muito tempo foram silenciados. No âmbito da discussão aqui realizada, ir ao encontro das contribuições do Movimento Negro (MN) na construção e na reivindicação do direito à educação de estudantes negras(os) no Brasil é romper com a lógica colonial perpetuada pelo racismo epistêmico e estrutural, por vezes mantida pelo sistema educacional tradicional. As reflexões trazidas por Gomes (2019) em sua obra “O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação” dialogam com essa proposta. De maneira semelhante, o pensamento freiriano traz diversas reflexões que corroboram com o pensamento decolonial, sendo estas: a crítica ao sistema dominante, a ênfase na conscientização, no diálogo e na horizontalidade e, por fim, a valorização das culturas locais, contribuindo para o melhor entendimento do fenômeno estudado e apresentando-se como uma importante ferramenta para a construção de uma abordagem aterrada frente a produção do fracasso escolar.

Discussão

Ainda que a Psicologia Escolar e Educacional (PEE) de perspectiva Crítica (Patto 1997, 2015), tenha criado uma nova perspectiva teórica no campo da Psicologia Escolar e Educacional, na qual é refletido o processo de escolarização de estudantes das classes populares e negras, por uma perspectiva contra-hegemônica, há ainda muito o que se discutir em relação a realidade educacional de crianças, famílias e comunidades afrodiaspóricas e indígenas (Oliveira, *et al.*, 2020). Apesar das orientações éticas e técnicas estabelecidas pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) - que podem ser observadas na Resolução CFP nº18, que estabelece normas de atuação para as(os) psicólogas(os) em relação ao preconceito e à discriminação racial (CFP, 2002); as referências técnicas para atuação de psicólogas/os nas relações raciais (CFP, 2017); e com povos tradicionais (CFP, 2019) - e a sensibilização de

Descolonizando o fracasso escolar de estudantes negras(os): contribuições para uma abordagem aterrada

profissionais, tanto por meio de proposições como de posicionamentos (Oliveira, *et al.* 2020), a categoria tem se mostrado pouco engajada diante desta temática.

Por isso, com vistas a contribuir para a construção de uma PEE comprometida com o debate e a inclusão das relações raciais e seus atravessamentos na vivência escolar, sobretudo no que tange à estereotipação do fracasso escolar, propomos a crítica ao mito da carência cultural e a incorporação de uma Psicologia de perspectiva aterrada ao contexto educacional. Para tanto, buscamos compreender de que se trata a Psicologia aterrada e quais as suas confluências com a decolonialidade, a intelectualidade negra e a prática freiriana de educação.

O papel do(a) pesquisador(a) no âmbito da psicologia aterrada é investigar o cuidado, a saúde, a natureza, a educação, etc, dialogando com o tempo em que se está e com aqueles que compartilham deste mesmo espaço, suas mudanças, transformações e permanências. Admitindo-se como centrais os processos vivenciados e refletidos intelectualmente por povos negros, indígenas, quilombolas, favelados, de terreiro e periféricos, e os saberes literários, oralizados, crenças e mitos compartilhados por estes (Santos; Silva, 2018). A partir desta lógica, a psicologia aterrada tem como objetivo a compreensão das experiências destes grupos e a criação de novos conhecimentos de forma coletiva e horizontal, visto que, em muitos contextos, seus saberes foram apropriados, excluídos, invisibilizados ou exotizados e, em diversos períodos históricos, desqualificados (Santos; Silva, 2018).

Isso fez com que, por exemplo, não fosse disseminada a resistência e o cuidado contemporâneo, que dialogam com o quilombismo nas favelas, presente na ideia de que os negros se organizam socialmente como quilombos, ressaltada pelo pensamento de Beatriz Nascimento e Abdias Nascimento (Santos; Silva, 2018) e, por outro lado, reforçou estereótipos de violência e organização criminosa, enquanto diversas(os) jovens negras(os) são vítimas do extermínio do Estado. Já no campo da Psicologia, os mitos gregos ganharam espaço na teoria freudiana, que foi disseminada no Brasil, enquanto os mitos afro-indígenas raramente são mencionados no âmbito acadêmico. Essas escolhas teóricas e metodológicas, historicamente privilegiaram narrativas e grupos brancos e embranquecidos e contribuíram para o apagamento de diversas realidades.

A pesquisa em psicologia aterrada, nesse sentido, propõe, assim como Mignolo e colaboradores (2008), a retirada dos grupos subalternos da posição de objetos de estudo, para dar lugar ao seu protagonismo enquanto produtores de conhecimento, estando eles

dentro ou fora da academia. Não se trata, contudo, de trazer à tona os conhecimentos de maneira culturalista, mas de construir e compartilhar conhecimentos junto a estes grupos (Santos; Silva, 2018). Desse modo, a psicologia aterrada propõe a retirada das vendas da branquitude dos olhos das(os) pesquisadoras(es) e a construção de uma psicologia comprometida em conectá-las(os) mais à realidade e as dificuldades colocadas pelas comunidades e menos à realidade colocada por si mesmas(os), retirando-as(os) do lugar de “pesquisadoras(es)s de comunidades” (Santos; Silva, 2018).

A participação do MN nos processos de escolarização da população negra é apontada, nesse sentido, como inspiração para a formação de uma perspectiva de PEE aterrada, por historicamente ter articulado a resistência, a intelectualidade e os saberes tradicionais, comprovando o potencial emancipatório das lutas coletivas de grupos subalternizados.

Após a abolição da escravização, as pessoas negras, largadas à própria sorte, submeteram-se a empregos precários e jornadas de trabalho exaustivas em troca de baixa remuneração ou comida, enquanto seus antigos proprietários emergiam como capitalistas. A inexistência de políticas públicas de acesso ao mercado de trabalho e à escolarização, aliada à discriminação racial, resultou em uma nova forma de escravidão (Gomes, 2019). Assim, a luta contra o sistema escravista tornou-se a luta contra a violência do racismo e do capitalismo global, acrescido do sistema patriarcal. Ambos alimentados pelas diversas formas de discriminação e pela colonialidade do poder, do ser e do saber (Mignolo, 2003). Anos depois, sob uma política de branqueamento da população com a vinda dos imigrantes, o Estado explicita o lugar do negro na sociedade: o da ausência (Gomes, 2019).

Nesse momento, a referência da branquitude foi tomada como central pelo Estado brasileiro ao fechar os olhos para a miséria e violência que atingiram a população negra no pós-escravidão. Considerando esse cenário, a resistência negra, articulada pelo MN, se torna protagonista, com demandas sobretudo por educação e trabalho digno. Através de lutas e articulação política, foi proposta uma resignificação da ideia de raça:

Ao politizar a raça, o Movimento Negro desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com as visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimento, retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social, colocando em xeque o mito da democracia racial (Gomes, 2019, p.21).

Descolonizando o fracasso escolar de estudantes negras(os): contribuições para uma abordagem aterrada

Dado que raça é um elemento estruturante da sociedade brasileira e do processo colonial das Américas (Quijano, 2005), sua ressignificação tornou-se uma forma de encorajamento coletivo, na luta pela concessão de direitos e reparação histórica. Na década de 1940 a 1960, associações foram criadas com o objetivo de alfabetização e sistematização de conhecimentos emancipatórios, sendo exemplos a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental Negro (TEN) e o jornal “O Quilombo”.

Além disso, reiterou-se esse movimento na formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 4.024/64 (Brasil, 1961), no entanto, apesar desta considerar a questão da classe social, nela permaneceu um caráter universalista de educação, tendo como implicação a invisibilização da questão étnico-racial, não havendo explicitamente prioridade de inclusão das pessoas negras na educação pública (Gomes, 2019).

Já no período de redemocratização, através da resistência e de ações em parceria com outros coletivos, como o de mulheres negras e LGBTQs, o MN foi responsável pela formação de uma geração de intelectuais negras(os) que se tornaram referência em pesquisas acadêmicas sobre relações étnico-raciais no Brasil (Gomes, 2019).

Na universidade fundaram-se coletivos de estudantes negras(os), assim como na educação básica, com o objetivo de retomar a leitura de autoras(es) negras(os) brasileiras(os) e estrangeiras(os) que refletiam sobre racismo, feminismo negro, relações raciais e educação, muitas(os) das(os) quais eram invisibilizadas(os) nas licenciaturas e bacharelados (Gomes, 2019). O corpo se apresentava também como um símbolo de luta contra o racismo e autoaceitação, sendo reivindicado o fim da ditadura da estética eurocentrada e a valorização da estética negra. Saberes estético-corpóreos fazem parte de uma série de lutas e ensinamentos de mulheres negras que contribuíram para a superação da visão exótica e erótica do corpo negro, ocorrida em diversos espaços, transformada ao longo dos anos pela conquista de posições de poder e decisão política, trazendo uma nova versão ao corpo negro (Gomes, 2019).

Atrelada à corporeidade, a identidade foi fundamental na comprovação das desigualdades raciais e sociais. Por pressão do MN, aumentou-se o uso das categorias de cor no IBGE em âmbito institucional, trazendo a autodeclaração racial para o cotidiano brasileiro, incluída em censos educacionais e formulários (Gomes, 2019). A afirmação da identidade foi crucial para compreender a realidade de gênero, juvenil, racial, de trabalho, regional e de

pobreza no Brasil (Gomes, 2019), tornando-se um grande aliado na exigência de políticas públicas específicas, como políticas interseccionais de raça e gênero no combate à violência contra a mulher.

Ainda no campo das políticas públicas, os saberes políticos se tornaram um pano de fundo para ações, possibilitando a criação de leis que visassem promover a reparação histórica e combater a desigualdade sociorracial e o epistemicídio na educação, sendo elas a Lei 12.288/10 (Estatuto da Igualdade Racial) (Brasil, 2010), a Lei 12.711/12 (Lei de Cotas Sociorraciais nas Instituições Federais de Ensino Superior) (Brasil, 2012), a Lei 12.990/14 (Cotas nos Concursos Públicos Federais) (Brasil, 2014) e a Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica e no ensino superior, fazendo com que gradativamente o machismo, o sexismo, as desigualdades sociais e as reedições do capitalismo nacional e internacional fossem incluídos no campo da produção científica (Gomes, 2019), sendo cada vez mais questionada(o) a(o) profissional e/ou intelectual que desconsidera esses aspectos em sua atuação.

A vasta atuação política e intelectual do MN nos ajuda a compreender o equívoco do mito da carência cultural, visto que a intelectualidade negra esteve presente em diversos momentos da história do Brasil, influenciando diversos setores sociais. Além disso, conforme exposto, dada a inexistência de políticas de acesso e permanência na escola, os próprios coletivos se mobilizaram para alfabetizarem-se, buscando a emancipação através do compartilhamento de saberes e da humanização dos corpos negros.

Muito foi refletido sobre o conhecimento coletivo produzido pelo MN e suas contribuições para os processos de escolarização de estudantes negras(os). Entretanto, desafios ainda persistem atualmente, como o não reconhecimento destes e outros saberes produzidos pelos movimentos sociais, pelos setores populares e pelos grupos sociais não hegemônicos na elaboração de projetos, currículos e políticas educacionais (Gomes, 2019). Nesse contexto, sendo a PEE um agente das políticas educacionais, de que maneira podem ser incorporados a ela os saberes afrodiaspóricos, sobretudo na compreensão do fracasso escolar?

O pensamento político e intelectual de Paulo Freire (2014) demonstra um caminho de crítica e superação do colonialismo nas relações educacionais no Brasil. Perseguido e exilado durante o período da ditadura militar, utilizando-se de uma metodologia conhecida como

Descolonizando o fracasso escolar de estudantes negras(os): contribuições para uma abordagem aterrada

Círculo de Cultura, o pedagogo educou diversos trabalhadores populares, pautando-se na ideia da pedagogia do oprimido. Nessa perspectiva, a ação de educar se fazia de maneira dialógica, horizontal e aterrada. O autor criticava o conceito de educação bancária e propunha uma educação libertadora, pela qual, através da libertação do oprimido, ocorreria a libertação do opressor, processo definido por Freire (2014) como emancipação. No fundamento de sua teoria, a educação libertadora só era possível pela prática do pensamento crítico guiado por um(a) educador(a) que se coloca como um(a) mediador(a), não se limitando ao depósito de conteúdos, mas priorizando o método dialógico (Figueiredo, 2012).

Desafiando os moldes tradicionais de educação, Freire propôs o que Aníbal Quijano (1992) nomeia como a descolonização do ser e do saber. A pedagogia do oprimido, assim como a descolonização, refletem sobre a problemática em torno da concepção moderna de conhecimento, que o associa unicamente ao domínio técnico sobre a natureza, no qual as técnicas e mecanismos são vistos como a única lógica essencial para o bem viver. Além disso, questionam a tendência da concepção moderna em considerar tudo aquilo que é construído na modernidade como melhor e mais avançado (Figueiredo, 2012). Nessa concepção, ligam-se diretamente ciência, conhecimento e sabedoria à desqualificação dos afetos, da religião, dos sentimentos, da ética, dos valores e da intuição no aprender (Figueiredo, 2012). Em contrapartida, os teóricos Freire e Quijano afirmam que a qualidade de vida se dá através da emancipação/descolonização. Diferentemente do que é sustentado pelas concepções do conhecimento moderno, o processo de emancipação/descolonização não está atrelado ao acúmulo de capital, mas sim à descolonização do ser, do saber e do poder. Questiona-se, nesse sentido: a que tipo de saber estamos nos referindo?

O saber, nos seus moldes tradicionais, eurocêntricos, promove a desumanização e a subalternização das(os) estudantes. O eurocentrismo da colonialidade/modernidade, conforme Lander (2005), opera através de reducionismos vários, dentre eles o reducionismo racial. Por meio deste, ocorre uma classificação e hierarquização social, que repercute fortemente no campo educativo, no qual o perfil do “aluno ideal” é caracterizado por um corpo esbelto, branco, com inteligência lógico-cognitiva aguçada, postura fria e calculista, por uma atitude competitiva e excludente e pela capacidade de armazenamento mnemônico. Essa concepção de aluno contribui para o que Figueiredo (2012) denomina fragmentação epistêmica e ontológica, ao reduzir o mundo a um armazém, um estoque disponível para

humanos mais qualificados viverem bem, no sentido capitalista do termo, postulada por Freire (2014) como educação bancária.

Pautando-se na separação entre homem e natureza/território e distanciando-se essencialmente da abordagem aterrada (Santos; Oliveira, 2019), a concepção colonialista separa o indivíduo de sua realidade cotidiana, que é representada por sua cultura, raça e pelo território em que nasceu e ao qual pertence. Essa é uma marca da modernidade/colonialidade, que representa a atuação de diversos profissionais do campo da psicologia, inclusive, na PEE. É necessário, por isso, um reconhecimento da subjetividade de negros, latino-americanos, mulheres, povos tradicionais, indígenas, dentre outros, territorialmente, culturalmente e afetivamente localizados.

A psicologia aterrada, proposta por pensadores decoloniais, reflete sobre a problemática da atuação de psicólogas(os) no solo brasileiro, pautada em uma formação abstracionista, que toma como modelo o homem universal, deixando de fora a concretude do aterramento da vida das populações, o que não inclui, e em realidade exclui, a comunidade e a população negra (Santos; Oliveira, 2019). Há um desconhecimento sintomático da população brasileira, que desconsidera os conhecimentos historicamente construídos por pessoas negras e povos originários, através de lutas, insurreições, resistências culturais, quilombos, revoltas e conjunturas (Santos; Oliveira, 2019). A psicologia precisa se comprometer com a localização e agência da população negra, é justamente essa implicação que define a psicologia aterrada.

É essencial que se recorra a noções mais amplas que reconheçam a coexistência e complementaridade de múltiplas lógicas. Essa ampliação de perspectiva abre espaço para a viabilidade de várias maneiras de conhecer e compreender o mundo, oferecendo uma gama diversificada de métodos e concepções (Figueiredo, 2012). Dentro desse contexto, a educação desempenha um papel crucial, especialmente ao abraçar uma abordagem descolonizadora. Isso significa questionar as estruturas de poder colonial e promover a valorização de múltiplas perspectivas, culturais e históricas, com o objetivo de criar um ambiente educacional mais inclusivo e formador (Figueiredo, 2012).

O afastamento do pensamento de Freire, por parte da psicologia progressista da década de 1980, apontado por Santos e Oliveira (2019), configurou em um esquecimento do potencial descolonizante e emancipatório proposto pela proposta de educação popular, dialógica e horizontal que, necessariamente, se faz junto às comunidades e saberes

Descolonizando o fracasso escolar de estudantes negras(os): contribuições para uma abordagem aterrada

construídos por elas. A construção de uma PEE aterrada só será possível quando esse lapso epistemológico brasileiro se transformar em lembrança e, conseqüentemente, tornar presentes suas proposições.

Nesse sentido, Gomes (2019) aponta que o estudo de uma pedagogia que proponha a consideração daquilo que foi silenciado historicamente, o que é definido pela autora como pedagogia das ausências, é fundamental para a produção das epistemologias descoloniais, que preconizam a corporeidade, a identidade e a politização. No Brasil, a escola, principalmente a pública, é resultado de uma luta popular pelo direito à educação e é entendida como parte do processo de emancipação social, o qual teve Freire como um grande contribuidor. Entretanto, essa mesma escola se construiu historicamente enquanto uma instituição reguladora marcada pelas regras, normas e rituais, pela divisão dos conteúdos, pelo cognitivismo, pela ideia do conhecimento científico como única e privilegiada forma de saber, pela ordem e pelo disciplinamento dos corpos (Gomes, 2019). Com esse histórico, a escola pública, mesmo sendo uma conquista dos movimentos sociais, se esquece de que ela é a instituição que mais recebe corpos marcados pela desigualdade sociorracial (Gomes, 2019).

Esse desprezo pelo conhecimento popular, característico do modelo de educação bancária, moderna e colonial, se faz tanto no nível básico como no superior e contribui para o epistemicídio na formação acadêmica de profissionais da PEE e para a exclusão de estudantes negras(os), brasileiras(os), quilombolas, indígenas, de classes populares, incompreendidos em suas mazelas sociais. Sob esse ponto de vista, torna-se evidente o quão essencial é a construção de uma perspectiva de PEE aterrada, que promova uma atuação profissional política, emancipatória, territorializada e inclusiva à diversidade, e que contribua para uma atuação comprometida em compreender a interface entre os marcadores sociais, sobretudo raciais, e o diagnóstico do fracasso escolar.

Tecemos, portanto, neste artigo, nossas contribuições para a construção de uma perspectiva de PEE aterrada, sobretudo pela sua relevância na apreensão do fracasso escolar de grupos subalternizados, através do diálogo entre o pensamento freiriano e o decolonial, disposto sob o pano de fundo da história da política educacional negra no Brasil. Ressaltamos, desse modo, que construir epistemologias aterradas é promover uma educação comprometida com a emancipação e a descolonização. Isso se dará através do constante

questionamento das estruturas de poder e conhecimento impostas pela colonialidade, machismo, racismo e desigualdade social. A partir do pensamento crítico (Freire, 2014) e da descolonização do saber e do poder (Quijano, 2005), vislumbramos uma atuação profissional anticolonialista.

Considerações finais

A discussão realizada apontou que são inúmeras as determinações que desqualificam os saberes populares, a despeito das diversas lutas e conquistas empreendidas historicamente pela população negra no Brasil, sobretudo, no âmbito da educação. Nesse contexto, as reflexões desenvolvidas neste artigo permitiram compreender que o fracasso escolar de estudantes negras(os) não pode ser analisado pelo campo psicológico isoladamente, sem que suas determinações históricas, sociais e colonialistas sejam consideradas.

Desse modo, a articulação entre o pensamento decolonial, os saberes produzidos pelo MN e a pedagogia freiriana revela-se fundamental para a construção de uma perspectiva de PEE aterrada, orientando-a à promoção da equidade racial, da emancipação e da descolonização, mediante a revisão crítica das práticas e dos saberes que estruturam esse campo.

Conclui-se que fortalecer uma perspectiva aterrada de PEE, significa reconhecer a centralidade dos saberes e experiências contra-hegemônicos na produção de conhecimento, bem como o papel das instituições educacionais e de seus agentes na promoção da equidade e na inclusão dos grupos historicamente subalternizados. Aponta-se, por fim, a necessidade de novas pesquisas para o aprofundamento da elaboração do conceito de psicologia aterrada no âmbito acadêmico e de novos estudos de caráter exploratório que possam contribuir para a consolidação do campo.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.288**, de 20 de julho de 2010. Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm>. Acesso em: 22 jul. 2024.

Descolonizando o fracasso escolar de estudantes negras(os): contribuições para uma abordagem aterrada

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Institui o sistema de cotas sociorraciais nas instituições federais de ensino superior e técnico. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.990**, de 9 de junho de 2014. Dispõe sobre a reserva de vagas para negros em concursos públicos federais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jun. 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm>. Acesso em: 22 jul. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução CFP n.º 018/2002**. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação ao preconceito e à discriminação racial. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2002/12/resolucao2002_18.PDF>. Acesso em: 22 jul. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Relações Raciais: Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas/os**. 1. ed. Brasília: CFP, 2017. 147p. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/publicacao/relacoes-rais-referencias-tecnicas-para-pratica-dao-psicologao/>> Acesso em: 22 jul. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) com Povos Tradicionais**. Brasília: CFP, 2019. 128p. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologasos-com-povos-tradicionais/>> Acesso em: 22 jul. 2024.

CORDEIRO, Alexander Magno et al. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgões**, v. 34, p. 428-431, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcbc/a/CC6NRNtP3dKLgLPwcgmV6Gf/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2025.

CRUZ, Marileia dos Santos. **Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX**. 2008. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2008. Disponível em: Portal de Dados Abertos da CAPES.

FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. Paulo Freire e a descolonialidade do saber e do ser. In: FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque; SILVA, Maria Eleni Henrique da (orgs.). **Formação Humana e Dialogicidade III: encantos que se encontram nos diálogos que acompanham Freire**. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 66-88. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/42895>. Acesso em: 22 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2019.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4928667/mod_resource/content/1/RACISMO%20E%20SEXISMO%20NA%20CULTURA%20BRASILEIRA.pdf. Acesso em: 22 jul. 2024.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. **Educação em Revista**, v. 34, p. e167901, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698167901>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/rzs7bGtj4LKQSCKqz8rMdvD/?lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2024.

JÚNIOR, Raimundo Nonato Colares Camargo et al. Revisão integrativa, sistemática e narrativa: aspectos importantes na elaboração de uma revisão de literatura. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v. 28, n. 1, p. 11, 2023. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8970882>. Acesso em: 11 nov. 2025.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Lisboa:: Orfeu negro, 2019.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, p. 8-23, 2005.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; LEAL, Záira 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**, v. 19, p. 163-171, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191816>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/vJfL5KpFjhrGZSLJ3rV6TMD/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 22 jul. 2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre a colonialidade do ser: contribuições para o desenvolvimento de um conceito. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (orgs.). **O giro decolonial: reflexões para uma diversidade epistêmica além do capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167. Disponível em: <https://www.decolonialtranslation.com/espanol/maldonado-colonialidad-del-ser.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2024.

MANSANO, Sonia Regina Vargas. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 8, n. 2, 2009. Disponível: <https://mail.revpsico-unesp.org/index.php/revista/article/view/78>. Acesso em: 22 jul. 2024.

MIGNOLO, Walter. **Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

MIGNOLO, Walter et al. **Género y descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

Descolonizando o fracasso escolar de estudantes negras(os): contribuições para uma abordagem aterrada

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Maria Cecília de; GUERRIERO, Iara Coelho Zito. Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, p. 1103-1112, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/DgfNdVrZzZbN7rKTSQ8v4qR/?format=html&lang=pt#top>. Acesso em 11 nov. 2025.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, v. 12, p. 169-203, 2010. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1296164/teoria_social.pdf. Acesso em: 22 jul. 2024.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v26n01/v26n01a02.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2024.

OLIVEIRA, Luiza Rodrigues de; BALIEIRO, Thais Bispo; SANTOS, Abrahão de Oliveira. Racismo e psicologia na escola: diálogos entre Fanon e Freire. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 72, n. spe, p. 94-108, 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v72nspe/o8.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2024.

OLIVEIRA, Luiza Rodrigues de; SBANO, Valmir Cândido. Subjetividade, psicologia histórico-cultural e prática do psicólogo na escola. **ECOS - Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, v. 7, n. 1, p. 4-11, 2017. Disponível em: <http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/1917>. Acesso em: 22 jul. 2024.

PARREÃO, Yasmin Coelho dos Santos. **Relações entre fracasso escolar e racismo em estudos no campo da psicologia escolar e educacional**. 2022. 68 f. Artigo de Graduação (Graduação em Psicologia) - Universidade Federal do Tocantins, Miracema do Tocantins, 2023. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/5337>. Acesso em: 22 jul. 2024.

PATTO, Maria Helena Souza. Para uma crítica da razão psicométrica. **Psicologia USP**, v. 8, n. 1, p. 47-62, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/QddvmP3NTTm7btMQDLZzbkG/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 04.12.2025.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

PAULA, Fernando Silva; TFOUNI, Leda Verdiani. A persistência do fracasso escolar: desigualdade e ideologia. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 10, n. 2, p. 117-127, 2009. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v10n2/v10n2a12.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2024.

PINHEIRO, Silvia Nara Siqueira et al. Fracasso escolar: naturalização ou construção histórico-cultural?. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 32, n. 1, p. 82-90, 2020. DOI 10.22409/1984-

0292/v32i1/5698. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/fractal/a/6mPzWW4x6dBwK8PHK9Zb8Yp/>. Acesso em: 22 jul. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/razionalidad. **Peru Indígena**, v.13, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **A colonialidade do saber: etnocentrismo e ciências sociais–Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 107-126. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7232729/mod_resource/content/1/Quijano.pdf.

Acesso em: 22 jul. 2024.

RODRIGUES, Léo. **IBGE revela desigualdade no acesso à educação e queda no analfabetismo**. Agência Brasil, 2023. Disponível em:

<<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-06/ibge-revela-desigualdade-no-acesso-educacao-e-queda-no-analfabetismo>>. Acesso em: 22 jul. 2024.

SANTOS, Abrahão de Oliveira; OLIVEIRA, Luiza Rodrigues de. Abordagem CTS diante das interpelações da afrocentricidade: a saúde da população negra. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, v. 9, n. 2, p. 47-61, 2019. Disponível em:

<http://www.scielo.edu.uy/pdf/pes/v9n2/1688-7026-pes-9-02-47.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2024.

SANTOS, Abrahão de Oliveira; SILVA, Viviane Pereira da. A pesquisa no Kitembo - pistas para a construção de uma psicologia aterrada. **Arcos Design**, v. 11, n. 1, p. 7-20, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/arcosdesign/article/view/44056>. Acesso em: 22 jul. 2024.

SANTOS, Rosimeire Pereira dos et al. A escolarização da população negra entre o final do séc. XIX e o início do séc. XX. **SEMOC - Semana de Mobilização Científica - Agenda 21 Compromisso com a Vida**, 2008. Disponível em:

https://periodicos.ufba.br/public/journals/27/cover_article_3834_pt_BR.doc. Acesso em: 22 jul. 2024.

VALVERDE, Danielle Oliveira; STOCCO, Lauro. Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação. **Revista Estudos Feministas**, v. 17, p. 909-920, 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ref/a/Xx37p3hwd7MbMdCwB5y4mrK/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 22 jul. 2024.

YAEHASHI, Solange Franci R. A epistemologia genética em pesquisas sobre o fracasso escolar realizadas na década de 80. **Educar em Revista**, n. 10, p. 111-138, 1994. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n10/n10a14.pdf> . Acesso em: 22 jul. 2024.

Agradecimentos

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ/UFSJ) pelo financiamento da bolsa de Iniciação Científica da primeira autora. O presente trabalho também contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Sobre as autoras

Natália Vitória dos Santos

Graduada e Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei. Bolsista CAPES.

E-mail: natalia.vitoria15@aluno.ufsj.edu.br **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0002-2182-575X>

Isabela Saraiva de Queiroz

Graduada, Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei. Coordenadora do Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Direitos Humanos.

E-mail: isabelasq@ufsj.edu.br **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0839-1512>

Sofia Rezende Paes

Graduada e Mestra em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei. Bolsista CAPES.

E-mail: sofiaarpaes@gmail.com **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5855-416X>

Recebido em: 06/03/2025

Aceito para publicação em: 17/11/2025