



Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
BACHARELADO EM PSICOLOGIA**

ANA PAULA DOS SANTOS

**UMA DISCUSSÃO SOBRE O RACISMO NA ESCOLA:
EXPERIÊNCIAS DE UMA ESTAGIÁRIA DE PSICOLOGIA**

SANTO ANTÔNIO DE JESUS-BA
2019

ANA PAULA DOS SANTOS

**UMA DISCUSSÃO SOBRE O RACISMO NA ESCOLA:
EXPERIÊNCIAS DE UMA ESTAGIÁRIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao componente curricular Estágio Supervisionado - Ênfase em Psicologia e Processos Educativos, como parte das exigências para a obtenção do título de Bacharel em Psicologia do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana Lourenço Lopes

SANTO ANTÔNIO DE JESUS-BA
2019

ANA PAULA DOS SANTOS

**UMA DISCUSSÃO SOBRE O RACISMO NA ESCOLA:
EXPERIÊNCIAS DE UMA ESTAGIÁRIA**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

BACHARELADO EM PSICOLOGIA

BANCA EXAMINADORA

Data: __/__/__

Adriana Lourenço Lopes
(Professora - CCS/UFRB)

Karla Geyb da Silva Queiroz
(Professora - FACEMP / SAJ)

Marta Elizabeth Guimarães Alfano
(Psicóloga - Professora Aposenta CCS/UFRB)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, minha mãe, Maria Viana, mulher de muita garra que trabalhou duro para que eu pudesse ter a oportunidade de chegar até aqui. Desde muito cedo me dizia: “estuda, não quero ver minhas filhas puxando terra para o pé” – ditado de quem trabalha em roça. Ela sempre ali me apoiando, incentivando, preocupada, rezando seu terço e fazendo orações para abrir meus caminhos e me iluminar nos estudos. Nessa reta final, quando eu telefonava, ela falava: “Como tá a escrita? Você consegue minha filha, tu é sabida!”.

Agradeço as minhas irmãs Madá e Queu, por caminharem comigo desde o início da minha escolarização, desde quando convenceram minha mãe (que trabalhava na roça e tinha medo de me deixar com minhas irmãs, porque eu era pequena) de que já estava na hora de eu ir para escola, fizeram minha matrícula, me incentivavam a fazer vestibular, pagavam meu cursinho na intenção de me dar o melhor que podiam, obrigada irmãs lindas! Aos meus irmãos Jairo e Toinho, que bom que vocês foram tão presentes na minha vida, sempre ali para me apoiar no que fosse necessário, cada um com o que tinha para dar. À Lili pela preocupação em procurar saber se estava tudo bem com tia Ana. Ao meu companheiro Alex, que esteve comigo me apoiando e tendo muita paciência, sempre e a qualquer momento podia contar com ele. À minha filha Êmille, figura fantástica, implica com tudo que eu faço, sempre preocupada como eu estou e com meus compromissos acadêmicos, que sempre deixo a ela e a quem está por perto enlouquecido. Agradeço também a Sofi, que me apoia da forma dela, com aquele olhar preocupado, com poucas palavras.

Agradeço à oportunidade de estágio na escola, que foi uma experiência fantástica, me fez sentir muito sensibilizada desde que conheci a escola e a turma até hoje. Foi lindo o encontro entre eu e “minha turma”, jovens cheios de energia, alegria, vontade, curiosidade etc. Sou muito grata à turma pelo conhecimento e experiência que me proporcionaram. Agradeço a todo o núcleo escolar.

Agradeço a toda minha turma de estágio, a Adriana, minha pró (risos), que esteve ao meu lado e sempre compreendeu meus momentos de dificuldade. Quando eu chegava abafada, ela dizia: “Ana, respira!”. Sempre muito atenciosa, quando percebia que eu não estava bem, mandava uma mensagem de apoio. Com ela descobri que sou uma pessoa empática (risos). Ela contribuiu muito para meu crescimento. Obrigada pela paciência!

Às minhas amigas e parceiras, que sempre ouviram minhas chatices e me passavam segurança, aprendi muito com vocês, meninas. Obrigada pelo socorro nas madrugadas e pelas

falas que me aliviavam quando eu estava preocupada. Thais dizia: “relaxa menina, vai dar tempo, isso aí é de boa”, e Eliene: “Oh Paula, vai dormir bê! Estressa não, menina”. Ingride foi meus ouvidos desde o início do curso: “Oh Paulão, tu consegue, tu tá sabendo de muitas coisas”. Érica, que me incentivou muito com sua luta e as tantas conversas, que me fez olhar para mim e lembrar que eu preciso também de cuidados. Ney, esse rapaz às vezes longe, mas perto sempre que eu precisava. A Lane, que foi e é sempre muito solícita. Por muitas e muitas vezes o melhor lugar era estar ao lado de vocês na Supervisão. Obrigada!

Agradeço a Alana, outra figura da psicologia escolar, a pessoa que cruzou meu caminho na UFRB para sempre. Com ela eu aprendi que a vida é “a trancos e barrancos”. Foram muitas conversas sobre a psicologia escolar, papos que invadiam a noite e varavam a madrugada. Agradeço a todas as amigas e amigos que, de alguma forma, apoiaram esse meu caminhar.

Por várias vezes me peguei, pensativa e preocupada: por onde seguiria na Psicologia? Era muito angustiante, achava não sabia nada, eram muitas técnicas, testes, diagnósticos etc., mas com as aulas de educação eu fui me encontrando no curso e vendo que é possível contribuir a partir de outro olhar, que as possibilidades estão aí no mundo. As descobertas acontecendo nas aulas de Marta marcaram toda a minha turma, as horas passavam num piscar de olhos. Nas aulas de Rita e Jô, que foram maravilhosas e que colaboraram para ampliar ainda mais a atuação do psicólogo escolar, aprendi muito. E eu brincava com tantas demandas, chamando de “aperto de mente”.

Gratidão a todxs que contribuíram!

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| APRESENTAÇÃO..... | 07 |
| 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... | 09 |
| 2. CAMPO DE ESTÁGIO..... | 19 |
| 2.1 Conhecendo a escola mais de perto..... | 20 |
| 3. ATIVIDADES REALIZADAS: DESCRIÇÃO E REFLEXÕES..... | 26 |
| 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 40 |
| 5. REFERÊNCIAS..... | 43 |
| ANEXOS..... | 46 |

APRESENTAÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso visa apresentar e discutir acerca das experiências decorrentes do *Estágio Supervisionado – Ênfase em Psicologia e Processos Educativos*, do Curso de Psicologia do Centro de Ciências da saúde – CCS, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), realizado em uma escola municipal de Santo Antônio de Jesus-BA.

O estágio supervisionado foi dividido em dois componentes curriculares, onde a universidade, em parceria com outras instituições, possibilita aos estudantes uma vivência profissional, a fim de promover ações que beneficiem a comunidade externa, e não somente a formação dos estudantes matriculados nos componentes curriculares de estágio.

Os estágios são oferecidos em diversos cenários de práticas e abordagens teóricas, e os discentes podem escolher a partir do seu interesse ou afinidade. Entendendo que é possível contribuir de forma significativa para o desenvolvimento de uma identidade profissional, a escolha desse estágio se deu pelo interesse na área da Psicologia Escolar, desde 2017.

O Estágio Supervisionado I e II mostraram-se importantes ao viabilizarem o contato da discente de Psicologia com a prática profissional, contribuindo para uma formação crítica e comprometida com as demandas sociais, promovendo assim o desenvolvimento de práticas integrativas das competências e habilidades indispensáveis ao desenvolvimento profissional, oportunizando o exercício de integrar teoria e prática, possibilitando assim o aprendizado.

Este trabalho de conclusão de curso, em formato de relatório, tem o intuito de apresentar as atividades desenvolvidas no Estágio Supervisionado, através do percurso teórico e prático. Inicialmente, apresentaremos alguns dos embasamentos teóricos presentes no nosso percurso no campo. Em seguida, descrevemos o campo onde foram desenvolvidas as atividades de estágio.

No decorrer deste relatório serão apresentadas, a partir da fundamentação teórica, as discussões sobre o que é a escola e qual sua função em nossas vidas; como surgiram as causas da desigualdade e o que implicou nas concepções do fracasso escolar, que nos remete aos processos de escolarização e exclusão que marcam a vida dos indivíduos. As discussões vão se seguir pautadas na Educação de Jovens e adultos (EJA), entendendo que esta modalidade de ensino foi pensada para “sanar” a exclusão de jovens e adultos que não tiveram seus direitos garantidos. Foi criada a partir de políticas públicas, pensada para a formação de jovens e adultos

que precisaram trabalhar ou por não terem acesso à escola, fator que está diretamente ligado à discriminação e ao racismo.

Posteriormente será descrito o campo de estágio, onde aconteceram as atividades. Inicialmente fizemos observação participante. Depois de conhecer a escola, a turma e a equipe escolar começamos a criar vínculo, assim foram desenvolvidas as oficinas, um total de seis: duas oficinas de gênero, raça e empoderamento; autoconhecimento; direitos humanos; empatia e semana da consciência negra. Todas oficinas eram divididas em três momentos: acolhida, tema central e síntese/fechamento.

Por fim, falarei das considerações finais onde descrevo um pouco das minhas expectativas, percepções, aprendizados e angústias. Estar na escola me permitiu entender as diversas possibilidades de contribuição do Psicólogo Escolar. Essa experiência de estágio me trouxe reflexões e lembranças do meu processo de escolarização e de como ele marcou e marca meu caminhar.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação tem um importante papel em nossas vidas, e quando falamos de educação e aprendizado, logo nos remetemos à instituição escolar, pois entendemos que ela é o lugar que nos proporciona esse direito, ou pelo menos deveria. A educação é um direito indispensável a todos nós, e essa garantia pode ser a “base para a construção de sociedades mais justas e igualitárias” (GENTILI, 2009, p. 1059). Para tanto, todos necessitamos ter acesso à escola.

Mas afinal, o que é a escola? Qual o seu lugar em nossas vidas e na sociedade? São questões inquietantes quando trabalhamos e/ou refletimos acerca dessa instituição social, tão presente em nossas vidas. Para falar sobre a escola é necessário lembrar a sua função, que consiste em socializar o conhecimento histórico, social e culturalmente construído, responsabilizando-se pela formação dos indivíduos, proporcionando condições de acesso que lhe dê o direito, enquanto cidadãos, para assumirem suas próprias histórias. É na escola que se estabelecem possibilidades de transformações. (CAMPOS, 2019)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é a legislação que regulamenta o sistema educacional brasileiro, público ou privado. Em 20 de dezembro de 1996 foi regulamentada a Lei nº 9.394 para reafirmar o direito a educação garantido pela Constituição Federal. Nela é estabelecida os princípios da educação e os deveres do Estado, que define as responsabilidades entre a União, os Estados e Municípios (BRASIL, 1996).

A escola, pensada isoladamente e em abstrato, vai apenas legitimar “todo o processo social opaco de produção de indivíduos ‘nascidos para o sucesso’, de um lado, e dos indivíduos ‘nascidos para o fracasso’, de outro” (SOUZA, 2009, p. 18). Essa visão conservadora e hegemônica do economicismo¹ serve para camuflar, tornar invisíveis os conflitos fundantes da nossa sociedade, que é a “divisão de classes”.

Tanto o economicismo quanto o marxismo tradicional² observam a realidade das classes sociais sobre o prisma econômico. No primeiro caso o produto é a renda e no segundo, o lugar na produção. O que acaba por tornar invisíveis “todos os fatores e condições sociais,

¹ “O economicismo é, na realidade, o subproduto de um tipo de liberalismo triunfalista hoje dominante em todo o planeta (isso se mantém, apesar da recente crise, já que a articulação de uma contra ideologia nunca é automática), o qual tende a reduzir todos os problemas sociais e políticos à lógica da acumulação econômica”. (SOUZA, 2009, p.16).

² O marxismo tradicional percebe a realidade das classes sociais como “lugar na produção” (SOUZA, 2009, p. 18).

emocionais, morais e culturais que constituem a renda diferencial, confundindo, ao fim e ao cabo, causa e efeito” (SOUZA, 2009, p. 18).

Esses argumentos trazem uma questão: “qual é o grande perigo da visão economicista que impregnam todos os indivíduos, causando cegueira?” Responde o autor: “reside em literalmente não ver o mais importante, que é a transferência de valores imateriais na reprodução das classes sociais e de seus privilégios no tempo” (SOUZA, 2009, p. 19).

Além das questões econômicas que impregnam nossas concepções sobre a sociedade brasileira, existem outras a serem observadas. Como a transferência de valores, em que o capital cultural pauta as relações sociais, mantém privilégios que marcam as relações, como no caso da classe média, em que a visão reducionista economicista do mundo ainda é o mais visível e se retrata pela “transmissão afetiva” (SOUZA, 2009, p. 19). Os filhos e filhas da classe média convivem com um universo de letras, línguas, novas tecnologias; e no processo de aprendizagem, de “identificação afetiva”, imitar a quem se ama, que se processa tanto invisível quanto eficaz a legitimação dos privilégios. (SOUZA, 2009).

Essa herança da classe média, imaterial por excelência, é completamente invisível para a visão economicista dominante do mundo. Tanto que a visão economicista “universaliza” os pressupostos da classe média para todas as “classes inferiores”, como se as condições de vida dessas classes fossem as mesmas. É esse “esquecimento” do social – ou seja, do processo de socialização familiar – que permite dizer que o que importa é o “mérito” individual. Como todas as precondições sociais, emocionais, morais e econômicas que permitem criar o indivíduo produtivo e competitivo em todas as esferas da vida simplesmente não são percebidas, o “fracasso” dos indivíduos das classes não privilegiadas pode ser percebido como “culpa” individual. (Ibid., p. 20).

O problema é que não é fácil perceber “os modos insidiosos pelos quais as práticas dos poderes dominantes constroem a ilusão de liberdade e igualdade” (Ibid., p. 42). Sob o manto de oportunidades iguais, “no mundo moderno os privilégios ainda são transferidos por herança familiar e de classe” (Ibid., p. 42 e 43), porém, para serem aceitos é necessário “que os mesmos ‘apareçam’, agora, não como atributo de sangue, de herança, de algo fortuito, portanto, mas como produto ‘natural’ do ‘talento’ especial, mas como ‘mérito’ do indivíduo privilegiado” (Ibid., p. 43).

A meritocracia, base da ideologia moderna, incute ao próprio pobre a responsabilidade pelo seu fracasso. Frisa o autor que toda determinação social que constrói indivíduos fadados ao sucesso ou ao fracasso tem que ser cuidadosamente silenciada. E isso que permite que se possa culpar os pobres pelo próprio fracasso. (Ibid., p. 43).

Nessa linha de pensamento, para conhecer (mesmo que de forma breve) sobre as causas das desigualdades no contexto escolar brasileiro, faz-se necessário considerar elementos históricos, políticos e socioeconômicos para entendermos as concepções fundamentais de como se deu o fracasso escolar. (PATTO, 1999).

A revolução ocorrida entre 1789-1948 marca não a indústria, mas a indústria capitalista, prevalecendo os princípios da burguesia, que não tinha interesse na igualdade e liberdade em geral, seus interesses eram voltados para a “classe média ou da sociedade burguesa liberal” (PATTO, 1999, p. 25). Foi nesse momento que o capitalismo se consolidou, e tinha nos seus anseios a busca de um ideal liberal com um discurso organizado em uma sociedade de igualdade e democracia, difundindo que as oportunidades seriam igualmente alcançadas por todo o povo e que seria garantido pelo mérito individual.

A burguesia enxergava o mundo marcado pelo “progresso do conhecimento humano, na racionalidade, na riqueza e no controle pela natureza” (*Ibid.*, p. 35). Foi no progresso da produção e comércio que o ideário iluminista se fortaleceu, esse resultado ocorreu por acreditar na racionalidade econômica e científica. Nesse sentido, foi se alcançando um “sujeito” racional progressista.

Para entender como se deu as explicações sobre o fracasso escolar é preciso compreender os caminhos percorridos por ele. Um dos caminhos foi a crença na divisão social das classes superiores e inferiores, que tinha como critério o talento individual, onde o sucesso ou fracasso seria mérito pessoal, ou seja, a explicação para o fracasso escolar era: se ele não alcança essa superioridade que o levaria para o sucesso, é responsabilidade exclusiva dele, isto é, só depende das suas capacidades/incapacidades ou habilidade/habilidades individuais. (*Ibid.*).

A sociedade economicista, pautada em valores do capitalismo, torna invisíveis questões importantes para a compreensão das desigualdades de classes. Um exemplo são as relações de classes sociais, que se produzem e reproduzem afetivamente por herança familiar. Vale destacar que a escola tem um papel importante nesse modelo de sociedade, ela “legitima a desigualdade já montada” (SOUZA, 2009, p. 427).

A efetivação da política educacional decorre de três vertentes da visão de mundo dominante da nova ordem, são: a crença no poder da razão e da ciência; o projeto liberal, onde a igualdade de oportunidades pudesse acabar com as desigualdades não firmadas na herança familiar; e o confronto pela consolidação de Estados nacionais, por meio de um ideal nacional. (PATTO, 1999).

O sistema educacional no século XIX era desejo da classe média e burguesia. Suas intenções eram pautadas no fortalecimento do nacionalismo ideal. Então, a escola cumpre seu papel da época, com conceitos diferentes para grupos diversos e segmentos de classes, garantindo os seus lugares de origem. A escola é reconhecida como dispositivo de ascensão e de prestígio social das classes médias e elites emergentes. Com as crises do novo modo de produção, e os interesses no lucro e no mercado, a escola vai ser panorama de especialização dos trabalhadores braçais que sonhavam em alcançar uma posição melhor na vida social. Apesar de muitos pensarem dessa forma, a escola ainda “não era uma realidade durante os setenta primeiros anos do século” (*Ibid.*, p. 42).

A escola tinha um importante papel nesse momento, o de estabelecer padrões que tinham a intenção de dominar, onde deveria uniformizar a língua, os costumes e a aquisição da consciência de nacionalidade, fortalecendo um ideário nacionalista liberal. Dessa forma, estaria impondo uma uniformidade nacional, seguindo-se assim os países tidos como mais desenvolvidos. (PATTO, 1999).

A baixa autoestima, inseguranças, medos, dúvidas quanto às próprias capacidades são geradas por essa escola, por exemplo, quando uma professora afirma que a maioria dos alunos está destinada ao fracasso. (CRUZ, 1997). Esta cena e tantas outras são decorrentes das teorias racistas e preconceituosas importadas dos EUA e da Europa pelo Brasil, atribuindo uma carga negativa sobre nós, estudantes negros e pobres da escola pública, fazendo com que tenhamos um olhar diferente, cabisbaixo e inseguro, um olhar do aluno/a da escola pública que expressa todo processo de estigmas que ocorre em nossas escolas. (PATTO, 1992).

Tais estigmas são heranças da teoria da carência cultural, que por sua vez se apoia na ideia de que latino-americanos e negros não alcançavam o mesmo sucesso escolar que as crianças brancas: “negros e minorias latinas são portadores de deficiências físicas e psíquicas contraídas em seus ambientes de origem, principalmente em suas famílias, tidas como insuficientes nas práticas de criação dos filhos” (*Ibid.*, p. 108).

Para essa teoria, não havia possibilidade de crianças, pertencentes às minorias raciais, saírem-se bem na escola, porque além do ambiente onde vivem com a família ser considerado insuficiente – julgado como um ambiente de pessoas pobres –, ao mesmo tempo não possibilitaria o desenvolvimento de habilidades e capacidades para um bom desempenho escolar. De acordo com essa linha de pensamento, os pobres fazem parte de uma subcultura que nada tem a ver com a cultura da classe média. (PATTO, 1992).

Minha pouca experiência no ambiente escolar, na condição de estudante e estagiária de Psicologia, permite perceber e sentir a descrença destinada ao seu público alvo, nós estudantes negras e negros. Propaga-se o mito de que famílias pobres não priorizam os estudos, mães são humilhadas, ouvem caladas que seus filhos não irão aprender. Acaba sendo recorrente dizer que os alunos não são interessados: “ele/ela não quer nada”. Culpar a criança e a família representa uma defesa, pois tira da escola a responsabilidade enquanto instituição destinada à educação.

Tentamos, às vezes, nos desprender das amarras em que vivemos, em virtude de nossa escolarização, mas somos ainda muito marcados pela submissão, fomos criados para atender às necessidades do núcleo escolar excludente e segregador, que humilha e descarta seus estudantes.

A escola imprime um estigma ao estudante e a sua família, que no jogo de vítimas e algozes, tornam-se prisioneiras da dinâmica social opressiva e subalterna, pois quanto mais pobre e subalterna for a posição econômica e social da família (ou melhor, da mãe), mais ela se empenhará em treinar suas filhas e filhos para uma vida de submissão, para mantê-las(os) vivas(os), dentro da ordem estabelecida, assim a mãe os/as faz prisioneiros/as (CRUZ, 1997).

Os relatos contidos nos escritos apresentados por Cruz (*Ibid.*) e minha própria experiência servem para validar os argumentos de que não estamos diante de uma crise de uma escola pública, por motivos conjunturais. Na verdade, trata-se de uma incapacidade dessa escola em possibilitar o direito à educação para todos/as, independentemente de cor ou classe social, como consta na Constituição Federal.

A própria Psicologia, por meio da psicometria e testes de personalidade, colaborou para a continuidade das desigualdades raciais, pois através dos seus testes considerados cientificamente, tinha a intenção de medir a inteligência, de modo a comprovar que os brancos possuíam inteligência superior diante dos não brancos, assim como utilizava de testes de personalidade que determinavam os tipos “normais” e “anormais”, “ajustados” e “desajustados” (PATTO, 1992, p. 110).

A Psicologia reforça a ideia de que a família pobre e negra não acompanha seus filhos em casa e afirma que há uma carência nesse ambiente, garantindo que essa família pobre é “deficiente de estímulos sensoriais, interações verbais, de contatos afetivos entre pais e filhos, de interesse de adultos pelo destino das crianças” (*Ibid.*, p.111). A ideia de culpabilizar, rotular e patologizar as famílias pobres, sobre a criação dos seus filhos foi responsabilidade da Teoria da Carência Cultural.

A representação negativa dos pobres, elaborada do lugar comum da classe dominante, em consonância com seus interesses, reduz a compreensão dos fenômenos sociais ocorridos e fomentados pela escola a explicações reducionistas e discriminatórias, que justificam o fracasso escolar, reduzindo a explicações que não consideram a complexidade e as nuances das vidas trilhadas na conjuntura dos bairros pobres.

Ao longo do texto vem sendo feita uma discussão sobre a desigualdade no contexto escolar brasileiro. Mas, afinal, que desigualdade é essa que exclui uma ampla parcela da população? Essa desigualdade está diretamente ligada à população negra, que é a grande prejudicada nos processos de escolarização. Apesar de já serem denunciadas há muito tempo, por vários âmbitos da sociedade, como os movimentos negros, pesquisadores e até os últimos governos, são as desigualdades que comprometem a inserção dessa população na sociedade de forma igualitária, tirando as oportunidades que deveriam ser de todos, e na mesma proporção. (PASSOS, 2010).

Essas pessoas são as que têm sua cultura e seus valores desrespeitados, são as que são reprovadas, são as “atrasadas”, são as que fazem parte do número maior de evasão escolar, e são as que precisam trabalhar no período em que deveriam estar na escola. A partir dessa reflexão, podemos entender porque foi criada a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e porque essa “modalidade é historicamente desprivilegiada pelo sistema educacional brasileiro” (*Ibid.*, p. 30).

Conhecer e discutir sobre a EJA nos ajuda a perceber um pouco desse histórico de escolarização e exclusão. A EJA é um sistema criado pelo governo federal para possibilitar a educação formal/escolar aos indivíduos que não terminaram o ensino regular no período previsto, seja porque precisaram trabalhar muito jovens ou que, por outros motivos, não tiveram acesso à escola.

Na EJA, o estudante cursa duas séries em um ano, possibilitando concluir os estudos mais rápido. Quem escolhe fazer a EJA, geralmente, são adultos que não tiveram oportunidade de estudar e que precisaram abandonar a escola antes de concluir os estudos ou mesmo os jovens que precisam trabalhar desde muito cedo.

Mesmo com a procura dos jovens e adultos pela escola, sabe-se que não é algo tão simplista, são vários os empecilhos: envolve compatibilidade entre os horários do trabalho e da aula, acesso e distância de casa para escola, custear os estudos, precisa de um auxílio no cuidado com o filho (comum entre os alunos), ou seja, é um grande desafio. Mas o que está em jogo é a

garantia desses estudantes em permanecer na escola, o que alimenta o desejo de uma vida mais digna.

Grande parte dos alunos jovens e adultos, que buscam a escola, espera dela um espaço que atenda às suas necessidades como pessoas e não apenas como alunos que ignoram o conhecimento escolar. Por outro lado, todos eles acreditam que a escola possa imprimir-lhes uma marca importante e por isso apostam nela. (BRASIL, 2006, p. 09).

Não estamos falando de estudantes somente, mas dos estudantes da EJA, que têm diferentes histórias, que lutam para superar suas condições de vida, ou seja, trata-se de pessoas que, devido à suas demandas, acabam comprometendo sua escolarização. São estudantes rotulados, estigmatizados como aqueles que não sabem ler e escrever, inclusive.

Alguns de nós não estamos preparados para enfrentar a “diversidade e as manifestações de discriminação” (MUNANGA, 2005, p.18). Isso acontece porque não recebemos uma educação e uma formação de professores e educadores que seja suficiente para dar conta dessas necessidades. Acreditamos que essa falta de preparo é reflexo do mito da democracia racial, que implica na formação de gerações. Nas palavras de Munanga (2005):

Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. (*Ibid.*, p. 15).

Nossa sociedade camufla e nega o racismo, consequência do discurso da democracia racial, impedindo que nós tenhamos ações que nos leve a superar a desigualdade racial que se faz presente na nossa história. (*Ibid.*).

Essa concepção também é abordada por Souza (2009), quando critica o mito da democracia racial, apresentado no livro *Casa Grande Senzala*, de Gilberto Freyre, publicado originalmente em 1933, que romantiza as questões sociais e econômicas e defende uma unicidade substancial dos brasileiros num todo unitário e harmonioso, sendo conveniente com os interesses da elite reformadora daquela época. O mito da brasilidade ajudou a sedimentar a ideia de que o povo brasileiro é homogêneo, fruto da miscigenação, sem questionar as condições para tal, e assim admitindo o racismo velado. O mito da brasilidade foi se concretizando e estabelecendo uma forma de pensamento meritocrático, isto é, afirmava que os privilégios são imparciais, que todos têm os mesmos direitos e que são recompensados igualmente pelos papéis

importantes que desempenham na sociedade, acobertando o preconceito social e a desigualdade existentes.

A educação escolar pode ser vista como um espaço de destaque, mas sozinha ela não terá o poder de solucionar os tantos problemas sociais. A educação, tanto familiar como a escolar, pode colaborar, pois ninguém tem receitas ou fórmulas educativas prontas que possam resolver com eficiência e que sejam duradouras no combate às mazelas produzidas pelo racismo na nossa sociedade. (MUNANGA, 2005).

O que precisamos primeiro é admitir que somos racistas, pois ainda não nos libertamos do medo de nos assumir racistas, porque para isso precisamos mudar radicalmente a estrutura sustentada pelo mito da democracia racial, que garante não haver barreiras sociais baseadas na nossa diversidade étnica e racial. Outro desafio é pensarmos juntos em como viabilizar estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo, como aponta Munanga (*Ibid.*).

Precisamos admitir que as atitudes preconceituosas não só existem para os ignorantes, mas também estão presentes entre os estudiosos que ocupam os espaços das universidades. O preconceito está para além de intelecto, pois o preconceito “é produto das culturas humanas que, em algumas sociedades, transformou-se em arma ideológica para legitimar e justificar a dominação de uns sobre os outros” (MUNANGA, 2005, p. 18). Assim, individualizando uma questão que é social, deixa-se de evidenciar um equívoco que nos leva a pensar que, nos países onde a educação é mais desenvolvida, o racismo mal apareceria, o que não é verdade.

O grande desafio é colocar a educação como estratégia de luta. Os educadores precisam compreender que, apesar da lógica racional ser pertinente nos processos formativos e informativos, ela não transforma por si só o imaginário e as representações sociais negativas sobre o negro e o índio na sociedade brasileira.

No nosso imaginário, construções sociais possuem “uma dimensão afetiva e emocional”, dimensões de onde emergem e são cultuadas as crenças, estereótipos e alimentam as atitudes. Reconhecer que somos uma sociedade racista, e que, portanto, a escola é racista, é um passo importante na construção de uma escola emancipadora.

É preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. Enfim, capazes de deixar aflorar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do nosso psiquismo. (MUNANGA, 2005, p. 19).

A escola é um ambiente fundamental nos processos educativos, e para fazer parte desse processo, nós psicólogos podemos dar nossa contribuição sugerindo e também construindo

junto com a escola estratégias de intervenção que auxiliem no processo de desenvolvimento do trabalho em equipe, modificando reproduções cristalizadas e inadequadas, como coloca Martinez (2010).

Quando se trata dos encaminhamentos de estudantes com as ditas dificuldades escolares, a atuação do psicólogo pode utilizar diversos instrumentos de investigação, tais como: a observação dos estudantes durante atividades na rotina escolar; a interação entre eles, entre eles e o professor e demais atores escolares; como também “a utilização de jogos e situações diversas” (MARTINEZ, 2009, p. 171), que possam colaborar com a superação de rótulos e diagnósticos. Dessa forma, as dificuldades escolares não se centram no estudante, nem é feita por um profissional isolado do contexto, utilizando testes. O psicólogo, junto com a equipe escolar, precisa tentar de tudo para não encaminhar uma criança para outros profissionais, a não ser em “casos excepcionais” (*Ibid.*, p. 44).

É preciso que a atuação do psicólogo tenha a finalidade de contribuir para potencialização do processo educativo, entendendo que ali estão presentes outras complexidades que englobam questões pedagógicas, subjetivas, dentre outras. A escola é um espaço que atravessa a vida das crianças, adolescentes, jovens e adultos, o conhecimento das coisas do mundo interfere no processo psicológico do ser, e precisamos estar atentos aos fenômenos ali embutidos (MARTINEZ, 2010).

Participar do cotidiano de uma escola pública, palco de muitas vidas negras, e eu mesma sendo uma delas, desencadeou uma teia de conexões com leituras, experiências pessoais e acadêmicas. A escola, enquanto instituição moderna, traduz/reproduz a sociedade, palco do jogo da vida, é sua extensão, um braço poderoso no perpetuar dos princípios cartesianos burgueses. Não sendo, portanto, de se estranhar as muitas situações em que vivenciamos o racismo. Lembro-me de determinada cena tramada que ancora minhas reflexões, durante o estágio, quando uma professora se dirigiu a um estudante dizendo: “não sei o que tu vem fazer na escola, não passa nas provas, é desinteressado, melhor ficar em casa, tá perdendo tempo, porque não aprende nada”.

Percebo que, apesar dos avanços promovidos pela legislação – como a criação da Lei 10.639/2003, que altera a LDB (Lei 9394/96), e inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nas escolas brasileiras, possibilitando o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição

do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil –, muito ainda precisa ser realizado. (BRASIL, 2003).

As situações do cotidiano escolar com estudantes da EJA alertaram-me para a ausência de discussões sobre este tema no currículo escolar e, conseqüentemente, na vida desses jovens. Acredito ser necessária a inclusão de discussões sobre o racismo nas práticas pedagógicas, desde as séries iniciais, perpassando todo o Ensino fundamental e médio, uma vez que o Racismo se faz presente na vida cotidiana, mesmo que silenciosamente (COQUEIRO, 2008). Nesse sentido, é fundamental uma formação docente que inspire a criação de novos instrumentos de combate ao racismo através da educação, pois independente de como o racismo se mostra, é certo que ele sempre tende à exclusão social.

Assim, o psicólogo escolar pode contribuir auxiliando a encontrar caminhos que colaborem no processo educacional, através do conhecimento, posicionando-se no enfrentamento do racismo e dizendo o quanto é importante que o tema seja trabalhado com os estudantes e o núcleo escolar, pois o racismo atravessa o chão da escola e está diretamente ligado à desigualdade e ao fracasso escolar.

[...] compete a ele [o psicólogo] ajudar a encontrar caminhos para substituir hábitos violentos por hábitos mais racionais; e ainda que a definição de um projeto nacional autônomo não esteja seu campo de competência, o psicólogo pode contribuir para a formação de uma identidade, pessoal e coletiva, que responda às exigências mais autênticas dos povos. (BARÓ, 1996, p. 22)

2 CAMPO DE ESTÁGIO

Desde o início do estágio, nossa supervisora informou que havia dois campos de estágio. Eram duas instituições diferentes, desde a idade dos estudantes, espaço físico até o modo de trabalhar. Localizadas em bairros distantes uma da outra, a Escola Feliz – EF (anos iniciais do Ensino Fundamental) localiza-se perto do centro da cidade de Santo Antônio de Jesus; e a Escola dos Sonhos – ES (anos finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA), localizada em um bairro considerado periférico na cidade.

As duas instituições nos foram apresentadas durante o encontro de supervisão coletiva de estágio, pois as responsáveis da gestão escolar já tinham participado de outros projetos de estágio e extensão em Psicologia Escolar, por esse motivo solicitaram a parceria e o apoio diante das demandas que estavam precisando atender.

O grupo composto por oito estagiárias e um estagiário, foi dividido entre as duas instituições, ficando quatro na primeira e cinco na segunda. A escolha se deu a partir das demandas que as escolas traziam, pelo público atendido (anos iniciais ou finais do Ensino Fundamental), pelo bairro em que se localizavam e pela disponibilidade dos próprios estagiários. Minha escolha foi pela Escola dos Sonhos – ES, pois a conhecia de outra oportunidade, em que fiquei encantada ao ver aquelas e aqueles adolescentes conversando, marcando seu território, meninas assumindo seus cabelos cacheados e *black*.

A escola funciona nos três turnos, onde disponibiliza vagas para um total de quase 1000 estudantes, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos – EJA (EJA III, que engloba o 6º e 7º anos e EJA IV, que corresponde ao 8º e 9º anos). Nas turmas do matutino estão matriculados 410 estudantes, no vespertino são 360 estudantes e no noturno são 230 estudantes, aproximadamente. Nas turmas de EJA (matutino, vespertino e noturno) há um total de 200 estudantes matriculados.

A instituição tem ao todo onze salas, um banheiro masculino e outro feminino para uso dos/das estudantes, um banheiro feminino e outro masculino para uso dos/das professoras, uma sala da direção, uma sala da vice-direção, onde ficam o vice-diretor e duas coordenadoras, secretária, além disso tem a biblioteca, onde ficam guardados os livros, mas não funciona efetivamente. Na área externa tem o almoxarifado, quadra de jogos, cozinha, dispensa e refeitório, que tem duas mesas grandes e bancos do mesmo comprimento da mesa, algumas mesas são de cimento, cada uma acompanhada de quatro banquinhos do mesmo material. A área externa da escola tem um espaço bastante amplo, onde é possível realizar várias atividades

ao mesmo tempo, por exemplo, quando acontecem os jogos de futebol das aulas de Educação Física na quadra, outros estudantes jogam futebol ou outros jogos ao lado da quadra; também tem um lugar que já foi uma horta, mas agora está desativada.

O quadro de funcionários é composto por trinta e cinco professores, quatro porteiros/as, duas coordenadoras para as turmas de Ensino Fundamental e uma destinada ao EJA, diretora, vice-diretor, uma secretária em cada turno, duas funcionárias responsáveis pela merenda por turno. Tanto as porteiras quanto as funcionárias da merenda fazem a limpeza da escola na troca dos turnos.

O bairro em que a escola está localizada é bastante diverso e extenso, em seu entorno está localizada uma Unidade Básica de Saúde, uma escola estadual, duas escolas municipais, várias igrejas evangélicas, uma igreja católica, diversos mercadinhos, açougues, farmácias, botecos, quitandas, sorveterias, dois bares elitizados – que são bastante frequentados pela alta sociedade –, o terminal rodoviário, um hospital regional e na rua principal encontram-se vários condomínios de classe média e classe média alta, mas a maior parte do bairro é formada pela classe popular.

Com a finalidade de garantir o sigilo dos nomes das professoras e dos/das estudantes, optamos por utilizar nomes fictícios, atendendo ao quesito ético.

2.1 Conhecendo a escola mais de perto

Logo na entrada da escola tem um portão de ferro todo fechado, que possui uma janelinha que também tem uma grade. Ao redor da escola há um muro que a separa de um terreno baldio e dois condomínios residenciais. Após o primeiro portão, na parte interna, tem uma área onde os estudantes guardam bicicletas e motos, também é nessa área onde os/as estudantes ficam quando chegam antes do horário da aula começar e também na hora da saída, bem como no intervalo.

Entrando na escola tem outro portão de ferro, ao passar pelo mesmo chega-se em um pátio que dá acesso às salas, onde se podem encontrar bancos de cimento. À esquerda do segundo portão se tem o acesso à sala e ao banheiro das professoras, à biblioteca, à sala da diretoria. Na mesma direção desse portão, avistamos uma terceira grade de ferro, pela qual se tem acesso a uma grande área aberta, que dá acesso às salas de aula, banheiro dos/das estudantes, cozinha, refeitório, dispensa, almoxarifado, mesas com bancos de cimento e uma quadra.

O estado físico da escola precisa de manutenção e reforma, pois as paredes estão riscadas, algumas cadeiras quebradas, as portas sem fechaduras e a área externa também precisa de manutenção, com serviço de capinagem. Porém, a secretaria, a cozinha e os banheiros dos/as professores/as estão mais bem conservados. O espaço da escola é bem dividido e sua área de recreação é bastante espaçosa, o que oferece várias possibilidades para desenvolver projetos com os estudantes.

A primeira visita à escola foi realizada no dia 31 de julho de 2018, às 17h, um encontro destinado à Atividade Complementar (AC), que consiste em um momento inseparável ao trabalho pedagógico do/a professor/a, destinado para planejamento e organização das atividades realizadas na escola. Antes de dar início ao AC, uma das coordenadoras nos apresentou rapidamente à escola.

Estavam presentes as professoras, as coordenadoras pedagógicas, a diretora, as estagiárias e a supervisora da UFRB. Após as apresentações, uma das coordenadoras disse que os estudantes da EJA eram “indisciplinados e muito difíceis, é um desafio para as professoras”, e esse também foi um desafio para mim enquanto estagiária.

No decorrer do encontro, as professoras deram vários depoimentos, como por exemplo, Ana: “sinto muita tristeza e angústia, é como se não existíssemos, temos que focar em um ou três para conseguir ficar na sala, eles veem, mas não estão. Me sinto triste porque não consigo despertar nada nos alunos, EJA 3 e EJA 4 são muito difíceis”.

A diretora comentou que vários jovens matriculados nas turmas de EJA, diurno e vespertino, estavam em situação irregular, pois tinham idade acima de dezesseis anos, fato que indicava que deveriam frequentar o noturno. No entanto, após o processo de municipalização em que a instituição passou há um ano, a Secretaria Municipal de Educação resolveu mantê-los nos mesmos turnos, especialmente após a solicitação dos pais/responsáveis. Ainda, no relato da diretora, tivemos conhecimentos sobre projetos destinados às turmas de EJA, que não obtiveram o resultado esperado: maior participação dos pais e sensibilização dos professores para que realizassem atividades destinadas à alfabetização, visto que vários dos alunos das turmas de EJA passaram por processos de escolarização pouco exitosos.

Alguns relatos nos sensibilizaram acerca das dificuldades e questões presentes no cotidiano da referida escola, como a professora Milena ao dizer: “precisam começar um trabalho desde a pré-escola, pois as crianças mais novas já são muito estressadas”. Na afirmação da professora Adenair, ao expressar suas angústias:

Me sinto incapaz, não tenho suporte, nem visão psicológica. Precisamos de auxílio psicológico (apoio), sinto carência, angustia. É imprescindível o ser humano deixar influenciar a parte psicológica. Levando a sério a realidade que o professor precisa enfrentar é pouco psicológico.

E na afirmação da professora Lorrane sobre os estudantes: “os alunos silenciam ou quando falam é só bobagens (matar, roubar, drogas). Tem que mudar dos menores, gosto da educação, mas não aguento, parece que não existo. Triste, angustiante”.

A cada relato eu tinha mais certeza que era lá que eu deveria estar. Pensava como seria o primeiro encontro com as turmas. Diante de tantas queixas, minha ansiedade só aumentava e eu me perguntava: que crianças e jovens são esses? O perfil traçado das turmas era assustador e ao mesmo tempo desafiador. Em vários momentos me emocionei, os relatos tocavam profundamente, evocando leituras e discussões dos textos lidos e discutidos nos encontros de supervisão. Estava tudo ali ou quase tudo. Por várias vezes me peguei tecendo pensamentos e julgamentos a respeito das professoras.

Depois que expuseram suas angústias, medos e demandas diversas, a professora Adriana apresentou a proposta de estágio a ser construída em parceria com a escola, explicou que inicialmente iríamos conhecer o dia-a-dia dos professores, alunos e da escola. Explicou que somente após levantarmos as expectativas e demandas dos alunos e demais atores escolares é que retornaríamos para um encontro de devolução, para conversar e propor ações mais específicas com uma turma, com professores ou outras demandas que surgissem.

O apelo inicial da gestão escolar e dos professores presentes era de “atendermos” a duas turmas do EJA III do turno vespertino e uma turma do 6º ano do período matutino, consideradas como as mais “indisciplinadas” e “difíceis”. No entanto, após levantarmos possíveis consequências que ao “atendermos” essa queixa poderia gerar, ou seja, estaríamos fortalecendo os estigmas e preconceitos por parte dos professores sobre as turmas, causando desmotivação por parte dos alunos, entre outras consequências, acordamos que tentaríamos conhecer todas as turmas e com isso nos revezamos nos turnos matutino e vespertino.

No dia de entrar em contato com as/os estudantes, cheguei cedo e esperei na sala das professoras e com a aproximação do horário da aula, as mesmas foram chegando. A professora Beatriz, que já me conhecia por ser moradora da cidade, me apresentou às demais dizendo que eu era estagiária de psicologia. Mayana, professora que não estava no AC logo disse: “que bom! Estamos precisando muito mesmo”. Sua conversa com Beatriz expressou a expectativa por uma psicologia clínica individual e explicitou questões relativas ao trabalho docente e à saúde dos profissionais da educação. Beatriz (que estava no AC) dizia: “a professora delas foi bem clara

quanto a isso, que não iria fazer clínica na escola, que vai trabalhar com o todo” e Mayana respondeu: “elas vão perceber que quem precisa somos nós, enlouquecemos aqui dentro, nós precisamos que vocês façam um trabalho com a gente”.

Ao sair da sala das professoras, a coordenadora me apresentou a uma turma do 6º ano, dizendo que eu ficaria com a turma naquele horário. Alguns alunos me cumprimentaram, mas a professora em nenhum momento fez contato comigo. Um fato que me chamou atenção foi que na hora que a turma começou confeccionar um porta-retratos para a lembrança do dia dos pais, a professora fez a chamada e, nesse momento, as crianças iam entregando dois reais. Fui percebendo que uma parte das/dos estudantes estava sem o material e não podia fazer a lembrança, então ela foi entregando uma folha de ofício e alguns se recusaram a fazer. O estudante Emílio disse: “é por isso que eu não compro, vou comprar um presente melhor que essa merda, uma coisa que não rasga”, mas o olhar dele para os colegas e as tentativas de participar da atividade dizia outra coisa: ele queria fazer o porta-retratos. Nesse momento, senti-me muito mal ao ver aquelas crianças serem excluídas e depois fiquei pensando na recepção da professora comigo, talvez ela não quisesse que eu presenciasse tal cena.

Essa turma do 6º ano era a classificada como “difícil” e que “estava seguindo o caminho da turma do EJA”. Porém, o que presenciei nesse dia e em outros (assim como minhas colegas de estágio) eram crianças interessadas, alegres e cheias de energia e movimento.

Depois de passar por diversas turmas e conhecer um pouco a dinâmica da escola, devido ao pouco tempo que tínhamos e ao grande número de professores e turmas, ainda era preciso conhecer os estudantes, seus desejos e aspirações. Por isso, apesar de sabermos quais eram as queixas e anseios da gestão e das professoras, coletivamente em supervisão, decidimos centrar nossas observações e interações nas cinco turmas de EJA (uma pela manhã e quatro à tarde). Elaboramos uma atividade que tinha como objetivo conhecer o que os alunos da EJA esperavam da escola, se queriam e o que queriam conversar conosco na escola.

Passamos nas cinco salas de EJA em duplas, nos apresentando enquanto estagiárias do curso de Psicologia da UFRB e convidando-os/as a registrarem suas expectativas, dúvidas e temas de interesse. Para isso, colocamos um cartaz na sala a fim de responderem a seguinte pergunta: “O que você gostaria de conversar com a gente?”. Também passamos uma caixinha com papéis contendo as perguntas: O que você mais gosta na sua escola? O que você menos gosta na sua Escola? Orientamos que poderiam escrevendo uma frase, uma palavra ou se preferissem poderiam conversar diretamente conosco.

Passei por três turmas. Na primeira turma encontrei alunos bastante empolgados com a proposta, falaram sobre sexo, sobre o lanche da escola e sobre os colegas de classe. Mas nem todos quiseram participar.

Na segunda turma, tivemos que enfrentar algumas dificuldades, pois no momento que estávamos explicando a proposta, alguns jovens começaram a falar em voz alta, arrastaram a cadeira para fazer barulho, outros reclamaram do barulho e a professora que estava presente precisou intervir, solicitando silêncio. Essa turma era composta majoritariamente por meninos e apenas uma menina. Logo após o pedido da professora, alguns meninos (se referindo à única menina) disseram: “ela precisa de psicólogo, é doida” e a mesma imediatamente respondeu: “vai tomar no cú” e eles silenciaram. Explicamos que o psicólogo trabalhava em vários contextos, que poderíamos conversar sobre sentimentos, sobre o que eles quisessem conversar, sobre a escola ou o que mais desejassem, que alguns psicólogos podem trabalhar em empresas, em repartição da justiça, mas como dispúnhamos de pouco tempo, não foi possível termos uma conversa muito aprofundada. Percebemos que alguns tinham dificuldade de escrever e oferecemos ajuda.

Na última turma, retomamos o mesmo roteiro das oficinas anteriores. Fomos bem recebidas pelos alunos, com olhares curiosos e muitas conversas e brincadeiras entre si. As repostas da caixinha estão em anexo (ANEXO A). Na semana seguinte, retornei a essa sala para pegar o cartaz, na ocasião verifiquei que não havia nada escrito. Então, a professora presente perguntou por que não escreveram e todos ficaram em silêncio, ela pegou o cartaz e disse: “vão escrever agora!”. Expliquei que ninguém era forçado a participar. Mesmo assim, a professora disse: “nem adianta que eles não fazem, tem que ser agora. Vou passar de carteira em carteira”. Novamente tentei convencer a professora, mas não tive êxito, ela passou em todas as carteiras, alguns estudantes escreveram e outros não. Ao final, alguns alunos me entregaram escrito em um papel e a professora me entregou o cartaz com as respostas: *bullying*, idas à secretaria, sentimentos, amizades, jogar bola e atividade física. Ao sair da sala, um estudante me chamou e disse que queria escrever, mas não queria que a professora visse e escreveu: “eu queria falar que a professora só passa lição de aula e não ensina nada para os alunos”. Essa foi a turma que acompanhei durante o estágio, experiência que será relatada a seguir.

Após tais ações, participamos de uma segunda reunião de AC para realizarmos a devolutiva inicial e conversarmos sobre as próximas ações. Destacamos algumas características que observamos com frequência nas turmas que tivemos contato, como: são inteligentes,

espontâneos, alegres, entusiasmados e bem articulados; faziam algumas atividades propostas e outras não, especialmente as atividades em grupo.

Ainda, apresentamos, de forma resumida, as temáticas levantadas na caixa e no cartaz, bem como fizemos a proposta de desenvolvermos atividades com as cinco turmas de EJA (matutino e vespertino) e com os/as professores/as, em dias e horários a serem definidos posteriormente. Porém, devido a várias questões do cotidiano escolar (disponibilidade dos docentes, extensa carga horária de trabalho, demandas pedagógicas etc.), não foi possível colocarmos em prática nenhuma ação destinada ao corpo docente.

A proposta se concentrou em atividades com os estudantes da EJA diurno, sendo que eu acompanhei a turma do período matutino (EJA III MA) e as demais estagiárias se dividiram com as turmas do vespertino.

A turma da EJA III MA possui 42 estudantes oriundos de bairros da zona urbana e rural de Santo Antônio de Jesus, além de municípios circunvizinhos. A queixa apresentada pelos docentes era de que os alunos são indisciplinados, apresentam falta de interesse, desobediência, desatenção, desrespeito, excesso de conversas paralelas durante as aulas, falta de compromisso, agitação, pois saem demais da sala e não fazem as atividades.

A turma é composta por mais meninos do que meninas. Durante as observações, foi possível verificar que alguns estudantes que sentam na frente da sala são bastante participativos e por vezes reclamam do barulho dos demais colegas; uma grande parte não fazia as atividades propostas e por vezes começavam a copiar e paravam pela metade, exceto quando era aula de português e matemática, pois as professoras iam verificar os cadernos.

O desempenho acadêmico dos estudantes era bastante variado, alguns apresentavam dificuldade em interpretação de textos ou em matemática, outros eram copistas e se recusavam a ler, outras (grupo de meninas) realizavam todas as atividades, aparentemente sem dificuldades. Apesar de suas diferenças e desentendimentos corriqueiros, demonstravam união e amizade entre eles, especialmente em situações de conflito que envolviam qualquer um dos alunos da turma.

3 ATIVIDADES REALIZADAS: DESCRIÇÃO E REFLEXÕES

Descreverei as atividades que foram desenvolvidas junto aos estudantes da turma de EJA III MA. Foram realizadas com essa turma seis oficinas: autoconhecimento; duas oficinas de gênero, raça e empoderamento; direitos humanos; empatia e semana da consciência negra. As sequências dos temas das oficinas estavam mais presentes as conversas e observações feitas em sala com os/as estudantes do que na caixa e no cartaz. Todas as oficinas eram divididas em três momentos: acolhida, tema central e síntese/fechamento.

A oficina consiste em um trabalho estruturado e focado, que não depende do número de encontros com os grupos, é voltada para a demanda principal, quando o “grupo se propõe a elaborar, em um contexto social que envolve os indivíduos de maneira integral, formas de pensar, sentir e agir” (AFONSO, 2006, p. 9). Pode ser utilizada em diversas áreas, como a da educação, saúde, ações comunitárias etc. A oficina permite usar informações e levantar reflexões, pois

[...] se distingue de um projeto apenas pedagógico, porque trabalha também com os significados afetivos e as vivências relacionadas com o tema a ser discutido. E, embora deslanche um processo de elaboração da experiência que envolve emoções e revivências, a Oficina também se diferencia de um grupo de terapia, uma vez que se limita a um foco e não pretende a análise psíquica profunda de seus participantes. (AFONSO, 2006, p. 9).

As temáticas das oficinas surgiram a partir das observações e conversas realizadas na observação participante, dos conteúdos levantados com as estratégias dos cartazes e a caixa de pensamentos, bem como com a avaliação após cada oficina. Dentre as temáticas escritas, entre as mais frequentes, essa turma citou: *bullying*, idas à secretaria, sentimentos, amigos, jogar bola e atividade física. Alguns demonstraram gostar das professoras, outros não.

Trabalhei inicialmente com a observação participante, que consiste em uma metodologia que nos permite ter um contato mais próximo com o cotidiano escolar e as representações sociais que permeiam essas relações. O psicólogo pode compreender melhor o contexto escolar, possibilitando conhecer as histórias que se fazem presentes na vida dos diversos atores da escola. A partir da observação participante, o psicólogo consegue “trabalhar ao nível das representações sociais e propiciar a emergência de novas necessidades para os agentes que ali se ‘movimentam’.” (MARTINS, 1996, p. 269).

Oficina 01: Autoconhecimento³

Comecei dizendo que a partir daquele momento a proposta era nos encontrarmos uma vez por semana em sala de aula para fazer as oficinas e que em outro dia eu estaria na escola a disposição deles para o que precisam e também ficaria em algumas aulas com eles. Fizemos o contrato de sigilo e regras de convivência. Nesta oficina participaram 15 meninos e 7 meninas com faixa etária de 13 a 17 anos.

Em seguida, iniciamos a dinâmica “História do nome” (ANEXO B). Surgiram diversas histórias, uns não queriam falar porque estavam com vergonha, outros falaram e, dentre eles, surgiu a história de um adolescente que tinha o nome de um cantor da região nordeste, que já teve muita fama e que a mãe, quando estava grávida ouvia cotidianamente suas músicas. Outra menina disse que o nome dela foi escolhido pelo pai e era o nome de uma amante dele. Alguns não sabiam ou não quiseram contar. Assim foi possível ouvir alguns alunos e iniciar um momento de descontração e diálogo.

Em seguida, todos receberam um papel com duas provocações: “duas coisas que eu gosto e posso ensinar”; e “duas coisas que não sei fazer e quero aprender”. A princípio, alguns disseram que não sabiam fazer nada, mas fui conversando, dizendo que todo mundo sabe fazer alguma coisa e que eu tinha certeza que eles sabiam fazer muitas coisas. Citei exemplos meus – sabia bordar, escrever, cantar, dançar forró e que poderia ensinar e que gostaria muito de saber jogar capoeira, fazer grafite, escrever poemas. A partir desse momento apareceram muitas coisas que eles sabiam fazer e eu pedi que fossem anotando, para depois socializarmos.

A maioria das/dos estudantes entregou o papel com as respostas. Não queriam falar, mas escreveram o que “sabiam e podiam ensinar”: dançar; comidas; empinar bicicleta e pilotar; fazer o bem; valorizar uma mulher; furar a orelha; sambar; fazer unhas e sobrancelha; jogar bola; cantar; maquiagem; estudar; trabalhar; doces. Também escreveram o que “não sabiam e queriam aprender”: tricotar; bolo de aniversário; sobrancelha; dirigir caminhão; atividade de matemática; chegar em uma mulher; beijar bem; comidas diferentes; deixar as mulheres da escola (entendi que não queriam gostar das mulheres de lá, por que não davam chances para eles); aprender a pilotar moto; tocar violão e jogar futebol.

Essa atividade teve a finalidade de conhecer o ponto de vista dos estudantes e, a partir do que fosse trazido por eles, fazer uma intervenção acolhendo suas demandas, pois entendi

³ Sobre Autoconhecimento ver: MARQUES, António. Autoconhecimento, introspecção e memória. *Caderno CRH*, Salvador, v. 25, n. spe 02, p. 13-22, 2012.

que a escuta tem uma função importante para compreender o que acontece na interação no contexto escolar. “A escuta e o acolhimento é um fator decisivo para uma intervenção” (GOLDESTEIN, 2016, p. 17).

No fechamento da oficina, eu lhes disse que tinha certeza de que sabiam fazer muitas coisas, que precisavam acreditar e lutar por isso, que eu acreditava que podiam muito, que eram inteligentes e que durante as observações eu via que eram capazes e que jamais deveriam desistir de seus objetivos. Foi um momento muito importante pra mim e talvez para eles, ninguém se mexia, escutavam atentos ao que eu falava. Parecia que minha fala estava indo na contra mão do que escutavam e vivenciavam diariamente na escola, como a turma dos “escrachados, diminuídos, desacreditados”. Ao final, a avaliação que realizaram foi positiva.

Nas observações eu percebi como esses adolescentes são minimizados, rotulados e culpabilizados pelo fracasso escolar, além de serem responsabilizados pelo seu próprio “aprender”. Sua experiência escolar parece ocasionar a “diminuição da sua autoestima, tanto como aprendizes quanto como pessoas” (CRUZ, 1997, p. 109), pois são negadas a esses estudantes quaisquer possibilidades de aprender.

Eu tinha muitas expectativas desse primeiro encontro, e vendo a turma toda participar e ficar na sala me deixou muito sensibilizada, grata. Não parecia ser a mesma turma que eu fazia observação. Durante as aulas, eles saíam várias vezes da sala para ir ao banheiro ou beber água. Contrariamente, no momento da oficina, todos estavam engajados nas atividades propostas.

Durante uma das atividades, uma das coordenadoras passou e olhou como se não acreditasse no que via, voltou, chegou à porta, olhou e saiu sem dizer nada. Quando acabou a oficina a coordenadora me perguntou: “o que você fez para que te ouvissem e ficassem todos dentro da sala com a porta aberta?”. Respondi que eu estava falando da capacidade que cada um de nós tem e que precisamos acreditar que somos capazes. Nesse dia sai encantada e com mais certeza que é sim possível, mas precisamos acreditar.

Para Baró (1996), a psicologia tem um papel importante de conscientizar as pessoas, propondo uma busca à desalienação pessoal e coletiva, que as movimente em direção a um conhecimento “crítico sobre si próprias e sobre sua realidade” (p. 17).

Como consequência do viés da psicologia, assume-se como óbvio o trabalho de desalienação da consciência individual, no sentido de eliminar ou controlar aqueles mecanismos que bloqueiam a consciência da identidade pessoal e levam a pessoa a comportar-se como um alienado, como um “louco”, ao mesmo tempo em que se deixa de lado o trabalho de desalienação da consciência social, no sentido de suprimir ou mudar aqueles mecanismos que bloqueiam a consciência da identidade social e levam a pessoa a comportar-

se como um dominador ou um dominado, como um explorador opressivo ou um marginalizado oprimido. (BARÓ, 1996, p. 17).

Oficina 02: Gênero, raça e empoderamento

Essa oficina foi pensada a partir de algumas observações feitas na turma, em situações que presenciei meninos desrespeitando as meninas (passando a mão em seus corpos, tentando beijá-las à força, por exemplo), além do desrespeito entre os meninos (um chamando o outro de viado, burro e outros nomes) (ANEXO C).

Utilizei algumas músicas sobre a mulher empoderada, o valor do jovem, a resistência do homem e da mulher negra. Ouvimos as músicas que foram acompanhadas através das letras, pedi que circulassem as palavras que achavam importantes e explicassem o motivo. Nesta oficina participaram 28 estudantes, sendo 22 meninos e 6 meninas.

O estudante Fabrício circulou várias estrofes da música *O preto em movimento*, de Mv Bill:

Todos os lamentos (me fazem refletir)
Sobre nossa história
Marcada com glórias
Sentimento que eu levo no peito
É de vitória
[...]
Tem que ser sangue bom com atitude
Saber que o caminho é diferente para quem vem da negritude
Que um dia isso mude
Por enquanto vou rezar pro Santo
E que nós nos ajude.
(MV BILL, 2006)

Pedi que ele dissesse o motivo de ter escolhido esses trechos, mas não quis dizer, insistir mais um pouco e ele disse: “que precisamos ser diferentes e que rezar seria importante”. Esse jovem pouco participava, gostava mais de brincar, os colegas se mostravam intolerantes porque ele e a família são candomblecistas.

Sobre a mesma música supracitada, outro estudante circulou: “Não vou pela cabeça de ninguém” e quando eu perguntei o porquê ele respondeu: “já vi muitos se ferrar”. Outro ainda destacou: “Aqueles que sonham com uma vida em liberdade”, não quis falar, mas escreveu: “muitos que conheço estão preso e sonham em sair para viver com a família”; “Sabe que não tem vitória sem suor / Se liga só / Tem que ser duas vezes melhor”, e disse: “É muita luta”.

Sobre os estereótipos racistas vinculados à imagem do homem negro, Ribeiro e Faustino apontam que:

Neste preambular, a “epidermização da inferioridade”, “a cissiparidade” (o comportamento racial duplo), a conduta de negro engraçado, burlesco e estriônico, a menos-valia psicológica e emocional, o “embranquecimento alucinatório”, a figura do “abandônico negro”, o “eretismo afetivo” (a aspiração em ser admitido no mundo branco), o ideal de virilidade absoluta, “o negro estrangeiro no mundo ocidental”, o “aprisionamento ao esquema racial epidérmico”, e, sinteticamente, o sentimento de “inexistência”, seriam algumas aparições impingidas sobre os homens negros da diáspora. (RIBEIRO e FAUSTINO, 2017, p. 167).

Da música *Não é sério*, de Charlie Brown Jr., um estudante destacou o seguinte trecho: “O jovem no Brasil não é levado a sério” não quis explicar. Outro circulou: “Sempre quis falar / Nunca tive chance / Tudo que eu queria / Estava fora do meu alcance...”, e disse: “a gente não é ouvido mesmo”. Um terceiro aluno disse (aos risos) que circulou: “Passa a bola, eu jogo o jogo”, quando perguntei por que ele não quis explicar o motivo de ter destacado o trecho, ele respondeu “nada”, e continuou rindo, enquanto outro colega respondeu: “ele quer dizer quando a gente tá no baba e passa a bola para ele fazer o jogo, porque se acha melhor”.

As meninas quase só participaram com a música *100% Feminista*, de Mc Carol, se sentiram à vontade para falar. Uma adolescente circulou: “presenciei isso dentro da minha família / Mulher com olho roxo, espancada todo dia”, perguntei por que circulou esse trecho e ela não quis dizer nada, e eu não insisti. Maria circulou: “Que mulher apanha se não fizer comida” e disse: “não é obrigação da mulher” e um dos colegas falou: “é sim, a mulher faz a comida enquanto o homem trabalha”. As meninas se sentiram insultadas e partiram para cima dos meninos dizendo que era coisa de covarde bater em mulher e que mulher não era empregada de marido. Nesse momento paramos para conversar, eu disse que não é uma obrigação exclusiva da mulher fazer comida e cuidar da casa, que essas atividades podem ser realizadas por homens e mulheres, e que as mulheres são símbolo de fortaleza e resistência, fazem várias coisas, estudam, trabalham fora e em casa e que as tarefas deveriam ser divididas com as demais pessoas da casa. Também disse que era uma postura machista, que homens e mulheres têm direitos iguais. Outra circulou: “sou mulher independente / não aceito opressão” e disse: “vou estudar para ter meu dinheiro e não depender de ninguém”.

Os papéis sociais de homens e mulheres negros e não negros são engendrados através de estereótipos construídos socialmente e atravessados pelo momento histórico e o espaço cultural em que esses papéis se alicerçam (HOOKS, 1995). No Brasil, o período escravista,

datado entre meados do século XVI e final do século XIX, marcou de forma profunda a construção identitária de grupos negros e não negros, assim como sedimentou a vivência de gênero de formas diversas dentro desses grupos (PACHECO, 2013).

As imagens de mulheres negras estão quase sempre vinculadas aos estereótipos de servilismo profissional e sexual (GONZALEZ, 1979 *apud* PACHECO, 2013). Os homens negros sofrem com a hipersexualização, no sentido de potência masculina e reprodutora, e na mesma via do servilismo, o homem negro habita o imaginário social como força braçal e bruta (RIBEIRO e FAUSTINO, 2017). Esses estereótipos racistas, construídos a partir de uma heteroidentificação, denominada por Munanga (2012) como uma forma de aprisionar o sujeito a fim de exercer controle sobre ele, reduz suas formas de se expressar e ser no mundo.

Esta oficina foi muito difícil de ser realizada, pois a turma estava muito agitada, conversavam muito e eu quase que não conseguia falar, em alguns momentos senti vontade de correr e deixar tudo lá. Em certo momento não conseguimos mais ouvir a música e desliguei a caixinha, um grupo de estudantes pediu para colocar uma música de Racionais MC's, falei que deixava, mas só quando terminasse o que estávamos fazendo, o barulho diminuiu e, ainda assim, tive de ir até eles para ouvir o que tinham para dizer.

Alguns questionamentos podem ser levantados: Será que a agitação e conversas tinham relação com as temáticas apresentadas nas músicas? O que a agitação e as conversas estavam indicando? Por que eu fiquei tão incomodada com os comportamentos apresentados? Será que não era preciso rever a metodologia utilizada?

Oficina 03: Gênero, Raça e empoderamento

Nesta oficina trabalhei com músicas novamente, para ficar mais leve falar de assuntos tão sérios. Os temas das músicas continuaram tratando sobre a importância da mulher e do homem na sociedade. Apresentei algumas personalidades que discutem sobre gênero e raça como: Mc Carol e MV Bill.

Participaram 28 estudantes, sendo 7 meninas e 21 meninos.

Dessa vez a estratégia utilizada foi um bingo. A turma foi dividida em quatro grupos, cada grupo com uma música (ANEXO D). Enquanto as músicas tocavam baixo, pedi que lessem as letras, pois seria um bingo e assim ficaria mais fácil achar as palavras. Foram destacadas 30 palavras. Para começar elas/eles iam dizendo um número de 1 a 30 e eu dizia qual a palavra correspondente, perguntava se conheciam e sabiam o significado e ia pontuando

quem tivesse essa palavra na música, quem fizesse mais pontos primeiro ganhava um prêmio (pirulito).

As músicas foram: *Cota não é esmola*, de Bia Ferreira; *100% feminista*, de MC Carol; *Ouçá-me*, de Tássia Reis; *Não é sério*, de Charlie Brow Jr. As palavras em destaque para marcar ponto foram: *racismo, revolução, preconceito, cota, vitimismo, Dandara, TV, lutar, respeitar, silêncio, chance, opressão, feminista, força, independente, justiça, respeito, revolta, mente, grito, sistema, coragem, crespa, oprimida, rainha, capazes, jovem, acreditar, mudar, ignorância, esperança*.

As palavras selecionadas que eles/elas não conheciam o significado foram: *Dandara* – mulher guerreira, esposa de Zumbi, líder do maior quilombo das Américas, o Quilombo dos Palmares; uma mulher valente, uma das lideranças femininas negras que lutou contra o sistema escravocrata do século XVII. Sobre a palavra *Feminista*, um menino disse que o significado era: “as mulheres querem ser mais que os homens”. Nesse momento, foi necessário termos uma conversa sobre o feminismo e mulheres negras.

Com as contribuições dos movimentos feministas na década de 1980, os papéis atribuídos a homens e mulheres passaram a ser questionados dentro de seus recortes de raça e classe (PACHECO, 2013). No Brasil, a estrutura de desigualdade socioeconômica se erigiu a partir de uma classe racial jogada às ruas, após um longo período escravista e invisibilizada em suas mazelas, por um ideal de mestiçagem que tentou camuflar o lugar de não sujeitos ocupados por esse grupo até então (SOUZA, 2009).

Pacheco (2013) ainda aponta que o sexismo e a questão de classe aprisionaram as mulheres negras aos cargos de servidão nos trabalhos e na vida afetiva, onde elas costumam ser preteridas, vistas apenas como parceiras sexuais.

Os movimentos sociais na contemporaneidade trouxeram à tona as questões de direitos humanos e a importância da diversidade e do respeito à diferença, a visibilidade das diferenças e dos preconceitos e os processos históricos vividos pelos diversos grupos sociais, apontando o caminho de sua superação, que precisa alcançar, por exemplo, os muros das escolas:

A essa reelaboração, corresponde simbolicamente uma apreensão da humanidade levando em conta as duas exigências: reconhecer a alteridade do outro, concordando ao mesmo tempo sem reserva que ele partilha conosco, inteiramente, essa identidade específica que faz de cada um ser humano um eu, isto é, uma subjetividade.

Nessa única condição, a alteridade do outro é apreendida através da convicção de que ele se afirma ao mesmo título que nós, como sujeito (a não como um objeto ou um animal). Como nós, ele parece não ser redutível a nada que o define e que ao defini-lo o separaria de nós – que essa separação seja do sexo,

da raça, da cultura, da classe ou do grupo social, até mesmo da idade. (MACLAREN, 1999, p. 70-71).

De acordo com Peter MacLaren (1999), a questão central que se coloca para as educadoras é desenvolver um currículo e uma pedagogia multicultural que se preocupem com a especificidade da diferença (em termos de raça, classe, gênero, etnia, orientação sexual etc.).

A partir dessa perspectiva, e aliando-a ao trabalho do psicólogo, é imprescindível promover espaços de fala que tragam à tona esses processos sociais e subjetivos através da alteridade, a fim de que se possa romper com o silêncio, com a repetição e o aprisionamento que os estigmas e estereótipos tanto de raça, quanto de gênero e classe geram. É necessário que se engendrem espaços coletivos a fim de criar novas conjunturas e estratégias de sobrevivência dentro de instituições que também mantêm padrões de controle social que reproduzem o que se passa extramuros (simbólicos e físicos). (PATTO, 1999; MUNANGA, 2012).

Oficina 04: Direitos Humanos Interpessoais

Resolvi falar sobre os direitos humanos por causa de algumas brigas entre os estudantes, ocorridas quando um não respeitava o direito do outro, especialmente por conta das discussões geradas por causa das eleições. Para que eles pudessem entender e respeitar os direitos dos outros e para que o seu direito também fosse respeitado igualmente. A discussão foi estimulada a partir da criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e das habilidades sociais assertivas de enfrentamento: direitos e cidadania.

Comecei perguntando se sabiam o que era direito. Lurdes disse: “que era poder fazer o que quiser”; Kleber disse: “o direito não existe, isso é besteira desse povo de esquerda por causa de política para enganar os bestas”. Falei para ele que toda pessoa têm direitos e que precisam ser respeitados, que é uma conquista e precisa ser garantida. Expliquei que os direitos humanos são todos os direitos relacionados à garantia de uma vida digna a todas as pessoas. Eles devem ser garantidos a todos os cidadãos, de qualquer parte do mundo e sem qualquer tipo de discriminação de cor, religião, nacionalidade, gênero, orientação sexual e política. Direito é o conjunto de garantias e valores universais que tem como objetivo garantir a dignidade, que pode ser definida com um conjunto mínimo de condições de uma vida.

Entreguei uma ficha com alguns direitos interpessoais (ANEXO E), como: direito de ser respeitado; direito de ser ouvido; direito de ser levado a sério; direito à dignidade; direito de mudar de opinião e expressá-las etc. Solicitei que lessem os direitos interpessoais e escolhessem

um deles, o que achassem mais importante. Em seguida, pedi para se concentrarem no direito que tinham escolhido e imaginassem uma sociedade em que o referido direito era exercitado/respeitado por todas as pessoas. Logo após, registraram numa folha os sentimentos, pensamentos e ações imaginadas.

Quando eu estava lendo os direitos interpessoais, o aluno Kleber começou a gravar enquanto eu explicava. Aquela situação foi muito desconfortável, fiquei muito nervosa, pois foi na semana seguinte ao resultado das eleições para Presidência da República (2018), fato que suscitou, via a mídia, diversos boatos e comportamentos opressores e de vigilância, especialmente no que tange ao ambiente escolar. Na hora não consegui pensar, levantei e perguntei se ele estava me gravando e pedi que guardasse o celular. Mas falei de forma alterada e acabei não conseguindo conduzir a situação de uma tranquilamente.

Esse aluno sempre participava das atividades propostas nas oficinas anteriores, mas também, aparentemente, estava revoltado por causa dos comentários dos colegas sobre as eleições. Para Alberti e Emmons (1978), a pessoa com dificuldade de se pronunciar consegue expressar respostas contra sua vontade própria, o que pode resultar em danos futuros em sua relação, expressando comportamentos não assertivos.

Como eu já havia explicado todos os direitos da lista, Kleber escolheu: “direito de cometer erros por ignorância e buscar reparar as faltas cometidas”, então perguntei para ele porque havia selecionado aquele direito e ele não respondeu. Entendi que aquela escolha se deu por que ele se permitiu ouvir a explicação do que eram os direitos interpessoais, entendeu que ele tinha o direito de voltar atrás do que disse anteriormente. Porque ele falou do que não conhecia. Joana marcou: “direito de ser ouvido e levado a sério”. Zenilde escolheu: “direito de respeitar e defender a vida e a natureza”. Bomfim destacou: “direito de ser tratado com respeito e dignidade”, o mesmo que Getúlio, que ressaltou: “eu sentir uma dor no peito, pensei em tragédia, mudaria muitas coisas que acontece”.

Esse estudante já havia conversado comigo sobre o bairro que morra, me falou que existe toque de recolher e que já viu muita gente como ele (jovem e negro) morrer. Quando ele disse o que sentiu quando viu seus direitos sendo desrespeitados e disse que não conseguia ver de outro modo, me remeteu ao genocídio da juventude negra, processo em curso no Brasil. Situação que nos leva mais uma vez a pensar sobre o que acomete a população negra historicamente segregada e marginalizada, tendo como consequência a desigualdade que resulta no racismo institucional. Uma forma de minimizar essa situação é pensar em políticas públicas para esses jovens, mas o que acontece é o contrário:

As políticas públicas para as juventudes periféricas são reduzidas, as milícias são aliciadoras e as opções para estes jovens por vezes se resumem em reclusão e execuções extrajudiciais, e como já demonstramos, em grande parte das vezes é praticada por agentes de segurança pública estatais. Com isso, reforça-se o estereótipo de periculosidade racial associado à população negra, o racismo é intensificado e o medo passa a ser um sentimento constante. A criminalização da população negra não é um dado apenas contemporâneo, a nação brasileira nasceu a partir da marginalização desta população, que primeiro foi escravizada e posteriormente abandonada à própria sorte em meio a teorias racialistas que promoveram o processo de racialização no Brasil, o branqueamento populacional e reforçaram o racismo institucional. (GOIZ, 2016, p.112).

A criação da Organização das Nações Unidas foi resultado de acordos feitos no final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) entre as potências aliadas. Assim, a ONU seria uma instituição com poderes de evitar novos conflitos, a exemplo das duas Guerras anteriores, com o poder e o dever de garantir os direitos dos seres humanos⁴.

Oficina 05: Empatia

Programei essa oficina ainda pensando no respeito que devemos ter pelo outro para sermos também respeitados. Assim resolvi discutir sobre empatia com os estudantes, para que tentassem se colocar no lugar do outro, para tentar experimentar sentir o que o outro sente.

Comecei falando de sentimentos e emoções e que se quisessem falar de algum que poderiam ficar à vontade. Surgiram: amor, paixão, raiva entre outros. Expliquei o que era empatia e como era importante a termos no nosso convívio social.

O objetivo dessa oficina foi proporcionar situações em que os estudantes pudessem fazer o exercício de se colocarem no lugar dos colegas, dos professores e outras pessoas de seu convívio social. Achemos importante que a turma se aventurasse nessa tentativa de sentir e estar junto, em conexão com o outro, entendendo a necessidade do outro.

As oficinas eram desenvolvidas após o intervalo, por este motivo era frequente a agitação por parte dos estudantes. Assim, levei músicas de meditação na tentativa que eles relaxassem. Tentativa apenas, pois não deu certo e fui tentando conduzir a oficina com a agitação de alguns, devido aos jogos que praticaram no intervalo.

Mesmo nós sabendo e concordando que a escola busca silenciar os corpos, acabamos sentindo a mesma necessidade, por exemplo, quando algo foge do nosso controle, quando nos programamos e não conseguimos dar conta e, por vezes, apelamos para o olhar hierárquico.

⁴ Disponível em: <<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-foi-criada-a-organizacao-das-nacoes-unidas/>>. Acesso em:

A disciplinarização e o controle do corpo aparecem no saber e nas técnicas pedagógicas do século XVIII, e gradativamente vai sendo tomado pelo poder sem que se perceba, por meio das técnicas de dominação como espaço, tempo, composição, reprodução. O intuito aqui é disciplinarização e controle do corpo.

E a escola é um espaço no qual podemos perceber o exercício desse poder, desde os portões de entrada, que nos limitam mesmo quando estão abertos, os muros altos, os sinais de entrar, lancha, ir para casa, a posição na fila, o formato da sala de aula, o modo de sentar, a localização dos sujeitos nela, essa é uma estrutura da escola disciplinar. Esse é processo de controle na formação de um sujeito, para que, quando ele chegar às relações de produção, esse corpo já esteja docilizado e possa servir para um determinado sistema.

Seja, por exemplo, uma instituição escolar: sua organização espacial, o regulamento meticuloso que rege sua vida interior, as diferentes atividades aí organizadas, os diversos personagens que aí vivem e se encontram, cada um com uma função, um lugar, um rosto bem definido – tudo isto constitui um “bloco” de capacidade-comunicação-poder. A atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do “valor” de cada um e dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal). (FOUCAULT, 2004, p. 241).

Dividi a turma em grupos, distribuí diversas situações hipotéticas do cotidiano escolar (ANEXO F) e pedi que se colocassem no lugar dos diversos atores e escrevessem na ficha para depois conversarmos coletivamente.

Podemos definir empatia como sendo “a capacidade de compreender e sentir o que alguém pensa e sente em uma situação de demanda afetiva, comunicando adequadamente tal compreensão e sentimento”. (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2008, p. 86).

Oficina 06: Semana da Consciência Negra

A coordenadora nos convidou para participar do projeto do dia 20 de novembro – Dia da Consciência Negra – e aceitamos fazer parte, junto com o corpo docente. Confesso que fiquei bem apreensiva, por que entendia que precisava fazer mais oficinas com a turma e com essa programação não daria tempo. Ao final, percebi a importância e o quanto foi produtivo e enriquecedor para minha experiência nossa participação neste projeto. Participamos da reunião com todos os envolvidos e lá discutimos como seriam cedidas as aulas para fazermos as oficinas e como seriam pontuadas as atividades.

Uma professora queria fazer uma dramatização: “o navio negreiro”. Eu e as demais colegas nos colocamos dizendo que não achávamos legal o 20 de novembro trazer esse lugar de sofrimento, que poderíamos ver outras atividades que mostrassem que o negro é símbolo de luta e resistência, tentando trazer algumas figuras importantes como: Mandela, Rosa Parks, Lazaro Ramos, Leila Gonzalez, pessoas que se destacaram pela sua luta e pensamento.

Na semana do início da construção das oficinas, descobri que nenhuma das professoras da manhã iria fazer atividades relacionadas ao projeto da Consciência Negra, e que algumas delas não iriam pontuar os estudantes do EJA, “porque eles não mereciam”. Uma professora me disse que eu ia ver que: “ninguém faz nada, vai perder seu tempo”, não me deu muita atenção e eu disse-lhe que tudo bem, que eu a respeitava.

Na oficina com os alunos, que contou com 35 participantes, falei um pouco sobre o que era a Consciência Negra e sobre a importância de discutir sobre a resistência, através de personalidades negras da nossa sociedade, nossos heróis como Zumbi dos Palmares e Dandara, Cruz e Souza, Antonieta de Barros, Mãe Menininha do Gantois, Carolina Maria de Jesus, Nelson Mandela, Luther King, Rose Parks, Sueli Carneiro etc. O 20 de novembro é o dia que celebramos a luta da consciência negra e também é dia de relembrar a resistência contra a escravidão. É o dia que ressalta a luta contra discriminação racial. Em seguida, apresentei a proposta sobre a semana da consciência negra.

Pedi que formassem grupos para trabalhar nos próximos encontros, foram seis grupos: G01 – musicalidade; G02 – poemas; G03 e G04 – oficina de fotografia; G05 – oficina com as personalidades; e G06 – oficina de vídeo. Essa primeira oficina, contou com o auxílio da professora de português, para formar e dividir os grupos. (ANEXO G).

Os estudantes disseram que não queriam apresentar para os demais colegas da escola, que tinham vergonha. Então, decidimos que as apresentações seriam na própria sala e que a professora de português iria assistir. Aqueles jovens rotulados de que não faziam nada, que eram desorganizados, surpreendeu a professora de português, pois ela disse que alguns estudantes nunca foram lá na frente apresentar. Eu sentia gratidão, estava agradecida em silêncio. Fiquei muito feliz em ter vivenciado com a turma esse momento, tinham estudantes que tremiam muito e gaguejavam de nervoso, queriam desistir, e eu ali perto fazia sinal de legal, sorria, balançava a cabeça e dava uma piscadinha com os olhos na tentativa de dizer que ele estava indo bem, de apoiá-los. Eu falava baixinho que estavam certos. E foi assim que todos apresentaram seus trabalhos.

Penso em como nossa sociedade foi construída, a partir de um sistema opressor que procurou hierarquizar as relações, fruto de uma herança escravista. Neste processo, as camadas mais empobrecidas da sociedade, formadas em sua maioria por indivíduos não brancos, que foram segregados, forçados a ocuparem lugares inferiores, marginalizados. Essa segregação atinge a todas as instâncias da sociedade brasileira e suas instituições, e com a escola não seria diferente, já que muitas vezes funciona como espaço de manutenção das ideologias dominantes, no qual as minorias étnicas, culturais e religiosas deveriam ser integradas efetivamente.

A construção da nossa identidade se dá pela interação. É no processo de interação social, no contato com o outro, que nos percebemos como indivíduos que encerram características singulares, possuidoras de semelhanças e diferenças do grupo social ao qual pertencemos. Essa primeira socialização para a criança ocorre na família, porém é durante sua inserção nas instituições escolares que as crianças entram em contato com uma enorme diversidade social. Nessa perspectiva:

[...] a identidade é construída na concretização dos significados e experiências de um grupo com base em atributos culturais inter-relacionados que prevalecem sobre outras fontes significativas, no entanto, sem exclusão destas últimas. O tensionamento das relações estabelecidas do eu com os outros é que vai nortear o autoconhecimento, enquanto elemento primordial para a formação da própria identidade. (SANTOS, 2009, p. 11).

Pensada como espaço privilegiado na construção de saberes, a escola deve fornecer um ambiente capaz de promover, através do debate e da atuação de seus profissionais, o contato dos alunos com elementos, símbolos estéticos e personalidades, que faça referência a sua origem étnica, a fim de resgatar os valores culturais apagados no processo de subjugação dos povos historicamente subalternizados, e minimizar as distâncias ocasionadas pela extrema desigualdade.

Fiquei muito afetada, tocou-me demais essa oficina, em muitos momentos me vi ali naquele lugar de insegurança, tais quais os alunos, desacreditados e tímidos, aliás, nem de longe esse comportamento é sinônimo de timidez, essas são marcas da desigualdade do nosso processo de escolarização e socialização. Esse foi o último dia de oficina com os estudantes.

A escola tinha uma data já programada para fazer a festa de encerramento, e no dia da nossa reunião para tratar dos preparos do 20 de novembro já estava confirmada a festa, algumas professoras que já se sentiam cansadas não concordavam, outras diziam que não tinha nada para festejar. Programei-me para fazer a finalização com os estudantes na semana seguinte ao 20 de novembro, e quando estava nos preparos para a devolutiva e fazendo cartõezinhos com alguns

mimos para os estudantes, fiquei sabendo que não teríamos mais a festa, essa notícia me deixou super mal, foi uma angústia além da conta, já tinha combinado com os estudantes que estaria no dia da festa para uma conversa de despedida.

De última hora resolveram remarcar a festa, mas os estudantes já tinham recebido o aviso que não haveria mais. No dia combinado eu estava lá cedo, ajudei na arrumação das mesas, na arrumação das comidas. O clima era de festejo, as meninas (merendeiras) estavam animadas, cantando na cozinha, apelidando umas as outras e rimos muito. Também tive outros momentos na cozinha que foram de muita prosa boa e aprendizado.

Chegou o momento da festa, som ligado, músicas rolando, exceto aquelas que os estudantes gostam, que dizem ser “baixo astral”, ou seja, que sexualizavam as meninas. A diretora fez uma fala de felicitações referente às festas de final de ano, avisos de matrículas foram dados e cronograma de recuperação foi informado. Servimos os lanches. Nesse tempo eu consegui me reunir com alguns meninos que foram para festa, mas foi o tempo de um abraço e uma foto, estavam agitados dizendo que queriam dançar com as “minas” (como eles chamam as meninas). A coordenadora me chamou para tirar fotos com a gestão escolar, algumas professoras e com a equipe Mais Educação. A diretora disse que gostou da nossa presença na escola e foi uma pena ter sido por pouco tempo, agradei a ela por ter nos recebido, ela também agradeceu a nossa contribuição, eu me coloquei à disposição para o que precisassem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estar na escola é recordar muitas lembranças, algumas fazem bem e me mostram as diversas possibilidades de contribuição naquele espaço, mesmo o tempo não sendo suficiente para a atuação, nem jamais será, afinal, a escola é um espaço dinâmico em que há sempre mais para fazer e inovar. Outras me deixam desconfortável e revoltada, mas lá eu consegui ver a diferença entre a docência e Psicologia, são experiências distintas, de ver e sentir.

Por vezes, sentia que a escola não era mesmo um lugar igual para todos, nem tão pouco atende ao interesse de quem lá se faz presente. E como já dito antes, a escola foi criada para atender os interesses da elite, da burguesia e da classe dominante. Penso como essas crianças, que fazem parte das minorias sociais, sobreviveriam nesses espaços, já que fogem do modelo forjado no preconceito e racismo? Reflexões pertinentes e lembranças emergiram sobre o meu próprio processo de escolarização. Percebi as marcas que ainda carrego desse trilhar, o quanto foi penoso e ainda é o processo de escolarização.

As queixas das professoras eram inúmeras, cercavam-me em busca de respostas, por várias vezes me sentia pressionada, sem saber o que responder, principalmente no início, quando eu ainda estava conhecendo as pessoas e a instituição, tentando me doar para aquele ambiente, na intenção de poder contribuir com seu coletivo e suas representações. Confesso que não foi fácil e, às vezes, eu parava e pensava naqueles textos lidos e discutidos na supervisão, se e como poderiam me socorrer. Ora, que ingenuidade a minha (risos). Claro que os textos nos embasaram para fazermos a nossa prática, mas que escola era aquela? Era o que eu iria saber ou não, mais tarde.

Os estudantes, por vezes, levantavam e iam até a carteira do colega, davam uma volta pela sala, iam perguntar alguma coisa à professora. Às vezes sem êxito, pediam para ir ao banheiro ou beber água, faziam barulho e isso irritava demais as professoras, pois elas achavam que, se a turma não fizesse silêncio, não entenderia o assunto. Sei que às vezes o movimento em excesso pode atrapalhar, mas esses comportamentos poderiam estar indicando algo.

Durante as observações, fui me atentando à dinâmica das aulas, era visível que os professores estavam com o conteúdo preparado, mas não conseguiam alcançar aqueles estudantes, percebi isso com segurança, quando acompanhei uma correção de atividades. Como os estudantes, eu não conseguia entender o que aquela atividade que segue à risca o que vem no livro didático solicitava. Desde o “Seminário Internacional do Fórum de Medicalização”,

que aconteceu em 2018 na Universidade Federal da Bahia (UFBA), eu comecei a me atentar a essa metodologia pedagógica, acredito que ela precise se inovar para alcançar esses estudantes.

No convívio com os estudantes e vendo suas atitudes, achei pertinente trabalhar o autoconhecimento e a autoestima, pois acreditava que se eles fossem ouvidos, para reivindicarem o que e quando percebessem alguma necessidade. Mas tive muita dificuldade em alguns momentos, até percebi minha dificuldade de passar uma instrução, pois eu ficava apreensiva de vê-los angustiados e queria resolver os conflitos no lugar deles e, às vezes, nem eu mesma conseguia. As supervisões me ajudaram muito, e já no finalzinho foi acontecendo, eu consegui lidar melhor com as situações.

Destacarei duas situações nesse sentido: uma foi na semana da avaliação final, que as provas atrasaram por mais de uma hora para chegar à sala, eles me perguntavam o motivo de estar demorando, e me pediam para ir reclamar, orientei que fossem na secretaria perguntar. Eles foram e reclamaram muito, dizendo que a escola era irresponsável e questionaram se isso só acontecia com eles. Um estudante reclamou: “Porque a EJA é tão discriminada? Todos estão fazendo as provas menos a gente?”.

A outra situação ocorreu no dia da festa de encerramento, quando houve um momento delicado entre uma professora e um estudante do EJA III. A professora se sentiu desrespeitada pelo o estudante, que segundo ela disse: “viu aí professora? Passei!”. O estudante tinha sido aprovado pelo conselho. Ele veio aos prantos me pedir ajuda e me disse que não falou nada a professora, então eu disse para ele ir procurar a professora e dizer para ela o que estava me dizendo, que eu poderia ir com ele, mas não iria falar. Ele falou com a professora, mas ela não voltou atrás, e ele teve que fazer a recuperação.

Além da turma que trabalhei fazendo oficinas, tive contato com outras turmas nas primeiras semanas de observação. Com as professoras e professores e a gestão escolar eu tinha uma boa relação, fiquei muito próxima da coordenação. Envolvi-me por completo com a escola, o vínculo de fato aconteceu e eu me senti parte da instituição. Estudantes de outras turmas me procuraram para conversar; as meninas do portão (responsáveis de abrir e fechar os portões para os estudantes) também tiravam dúvidas; as meninas responsáveis pela merenda, que inicialmente senti que não me receberam bem, também conversavam comigo e me chamavam para tomar café junto com elas; e assim fui percebendo como vai se dando a construção do psicólogo escolar.

Foi a partir do meu ingresso na UFRB, durante a graduação no Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) que fui me descobrindo enquanto mulher negra. Passei a buscar

textos e grupos que discutiam sobre raça, assim surgiu meu primeiro artigo que fala sobre mulheres negras. Quando ingressei no curso de Psicologia, logo pensei como seria meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e, estando na e com a escola, percebi a necessidade de discutir sobre racismo, já que ele atravessa o chão da escola e também entendi a importância de o psicólogo escolar trabalhar as questões de racismo que são negligenciadas na educação, mesmo existindo uma legislação de ensino que garante essa discussão na escola.

Não tivemos tempo hábil para trabalhar de forma mais detalhada sobre o racismo na escola, mas acredito que é urgente a discussão sobre esse tema nas instituições de ensino. O psicólogo escolar pode dar suporte e construir junto com a escola uma forma de discutir as desigualdades e o racismo. Nós psicólogos não podemos negligenciar o racismo, precisamos aprender a lidar com ele.

A minha experiência foi de muito aprendizado, expectativas e frustrações, hoje eu entendo que faz parte do fazer, e que estaremos sempre aprendendo. Eu era a única estagiária da manhã e, às vezes me sentia só, era difícil não ter outra colega ali para compartilhar as dúvidas, inseguranças, receios, medos de errar, quando se está sobre pressão. Esse foi um dos meus aprendizados neste estágio, que em alguns momentos o sentir-se só faz parte da nossa prática, que consiste em fomentar o diálogo, o que não é nada fácil. Compreendi igualmente que é importante entender que o nosso tempo não é o tempo do outro.

5 REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Lúcia M. *Oficinas em dinâmicas de grupo: um método de intervenção psicossocial*. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 9-62, 2015.

ALBERTI, R. E.; EMMONS, M. L. *Comportamento assertivo: um guia de auto expressão*. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

BARÓ, Ignacio Martín. O papel do Psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2 (1), p. 7-27, 1996.

BILL, MV. O preto em movimento. 2006. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/mv-bill/630304/>>. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL, 1996. Lei das Diretrizes e bases da Educação Nacional. LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL, 2003. Lei de inclusão no currículo oficial da rede de ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Lei Nº 10639 de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL, 2006. Trabalhando com a educação de jovens e adultos, alunas e alunos da EJA. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf. Acesso em: 22 jan. 2019.

CAMPOS, Eunice Mendes de; GODOY, Iara Aparecida Scheibe Franco de; ZULSI, Rosângela Maria de Borba Crocetti; ROHR, Maria Teixeira. *O enfrentamento do fracasso escolar: problematizando a função social da escola, o currículo, a avaliação e o trabalho docente. Fracasso escolar: contextualização, histórico e teorias*. Cidade: Editora, Ano. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1428-6.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

COGGIOLA, Osvaldo. Título da obra. ANO. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-foi-criada-a-organizacao-das-nacoes-unidas/>> Acesso em: 21 jan. 2019.

COQUEIRO, Edna Aparecida. *Educação para as relações étnico-raciais. A naturalização do preconceito racial no ambiente escolar: uma reflexão necessária*. Curitiba-PR, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2008_u_fpr_socio_md_edna_aparecida_coqueiro.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Representação de Escola e Trajetória Escolar. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 91-111, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100006> Acesso: 17 dez. 2018.

DAVIS, Angela. *Mulher, Raça e Classe*. Tradução Livre. Plataforma Gueto. 2013. Disponível em: <<https://we.riseup.net/assets/165852/mulheres-rac3a7a-e-classe.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2018.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes, 2008.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rabinow, Paul e Dreyfus, Hubert. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

HOOKS, bell. Intelectuais negras. *Estudos Feministas*, n. 2, p. 464-478, 1995.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

GOIZ, Juliana de Almeida. Das teorias racialistas ao genocídio da juventude negra no Brasil contemporâneo: algumas reflexões sobre um país nada cordial. *Aedos*. Porto Alegre, v. 8, n. 19, p. 108-127, dez. 2016.

GOLDESTEIN, Thaís Seltzer. A medicalização e suas várias faces: obstáculos e aprendizagens de um estágio de psicologia escolar. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 7-22, jul./dez. 2016.

MARTINEZ, Albertina Mitjans. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE*. Vol. 13, n. 1, Jan./Jun. de 2009, p. 169-177.

_____. O que fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar. 2010. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1634/1298>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

MARTINS, J. B. Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. *Seminário Ciências Sociais/Humanas*, Londrina, v. 17, n. 3, p. 266-273, set. 1996.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na escola*. 2ª ed. Ver. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2005.

_____. *Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania*. São Paulo, Departamento de Antropologia da USP, 2012.

PACHECO, A. C. L. *Mulher negra: Afetividade e solidão*. Salvador: EdUfba, 2013.

PASSOS, Joana Célia dos Passos. *Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública*. 2010. 339. f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

PATTO, Maria Helena Souza. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 3, n. 1-2, p. 107-121, jan. 1992. ISSN 1678-5177. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771992000100011>. Acesso em: 17 dez. 2018.

_____. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

RIBEIRO, A. A. M.; FAUSTINO D. M. Negro tema, negro vida, negro drama: estudos sobre masculinidades negras na diáspora. *Transversos: Revista de História*. Rio de Janeiro, n. 10, ago. 2017.

SANTOS, Marluse Arapiraca dos. *Representações de gênero e raça no Ensino Fundamental: a construção da identidade do ser “menina negra” e do ser “menino negro”*. Salvador, 2009.

SOUZA, Jessé. *A ralé brasileira: Quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

ANEXOS

ANEXO A – Respostas sobre a escola

| Pergunta: O que você mais gosta na sua Escola? | | Pergunta: O que você menos gosta na sua Escola? | |
|--|---------------------|--|---------------------|
| Categoria | Quantos Responderam | Categoria | Quantos Responderam |
| Aprender, estudar, realizar atividades | 13 alunos | Não gosto da aula/ professora de português | 06 |
| Gostar dos professores | 07 alunos | Não gosto das professoras | 06 |
| Jogar bola, realizar atividade física | 06 alunos | Gritam demais/ xingam demais os alunos | 02 |
| Do intervalo, se divertir | 05 alunos | De ter apenas um horário de educação física | 02 |
| Das amizades | 08 alunos | Ser expulso da sala/ Ser levado para a secretaria | 03 |
| Interesse amoroso nas meninas | 02 alunos | Das aulas de matemática / Inglês | 03 |
| Estrutura da escola (quadro de professores, salas de aulas suficientes e disponibilidade de merenda escolar) | 03 (02 merenda) | Estrutura da escola - Sala muito apertada | 01 |
| | | De ter que respeitar as funcionárias, diretora e professoras da escola | 01 |
| | | Brigas e Apelidos colocados na escola | 04 |
| | | Algumas regras (ir ao banheiro em qualquer horário) | 01 |
| | | Jogar bola | 03 |
| | | Falsidade na sala | 02 |

ANEXO B – OFICINA 01

Oficina 01: 03 de outubro de 2018.

Turma: EJA III MA.

Tema: Autoconhecimento.

Objetivo Geral: Desenvolver o autoconhecimento.

Objetivo específico: Desenvolver a autoconfiança e conhecer suas habilidades.

Conteúdo: O autoconhecimento é fundamental para entendermos quem somos. O processo de autoconhecimento é fundamental em nossas vidas, pois é a partir dele que evoluímos para atingirmos todas as esferas possíveis, para atingirmos o sucesso pessoal. É a partir do autoconhecimento que percebemos os recursos necessários para fazer as mudanças que desejamos, e assim transformar nossa realidade.

Metodologia:

Primeiro momento: 20 minutos.

Foi realizada a dinâmica do nome para entender de a origem e qual importância dos seus nomes, e como eles e elas se conheciam. Pedi para que sentassem em dupla e contassem a história do seu nome para seu par. Em seguida, eles deveriam contar a história do nome de seu colega para toda a turma.

Segundo momento: 10 minutos

Em um pedaço de papel A4 dividido ao meio, escrevi de uma lado: *duas coisas que sei fazer e posso ensinar*; e do outro lado: *duas coisas que não sei fazer e quero aprender*. Em seguida, pedi que escrevessem nesse papel o que sabiam fazer e poderia ensinar a mim ou ao colega e o que queriam aprender conosco. Poderiam colocar mais de uma coisa.

Terceiro momento: 20 minutos

Nesse momento os alunos disseram o que colocaram no papel.

Quarto momento: 05 minutos

Avaliação da atividade: Marcar em um papel que tinha as opções: ótimo, bom, regular, ruim e péssimo, o que acharam da atividade.

Quadro:

| | |
|--|---|
| Duas coisas que sei fazer e posso ensinar | Duas coisas que não sei e quero aprender |
| | |

ANEXO C – OFICINA 02

Oficina 02: 18 de outubro de 2018.

Turma: EJA III MA.

Tema: Gênero, raça e empoderamento.

Objetivo: Discutir e problematizar as questões étnico-raciais, de gênero e empoderamento; Garantir espaço para discutir as questões de racismo, gênero e a discriminação no ambiente escolar; Incentivar, a partir da discussão, reflexões sobre gênero e raça que ajudem a promover a equidade.

Conteúdo: Falar Assuntos relevantes que podem contribuir no processo de socialização e formação dos jovens.

Metodologia:

Primeiro momento: 25 minutos

Levei algumas músicas que falavam da força da mulher empoderada, músicas que falavam do valor do jovem na sociedade, músicas de resistência do homem e mulher negra. Nesse primeiro momento, era para ouvirmos juntos às músicas e acompanhar através das letras impressas.

Segundo momento: 20 minutos

Pedi que a turma circulasse o que achou importante na música e explicassem o motivo.

Terceiro momento: 05 minutos

Levei uma avaliação impressa para eles marcarem as opções: ótimo, bom, regular, ruim e péssimo. Quem quisesse poderia falar o que achou da atividade.

Músicas trabalhadas:

O preto em movimento, de Mv Bill.

100% feminista, de MC Carol (part. Karol Conká).

Não é sério, de CharlieBrown Jr. (part. Negra Li).

ANEXO D – OFICINA 03

Oficina 03: 24 de outubro de 2018.

Turma: EJA III MA.

Tema: Gênero, raça e empoderamento.

Objetivo Geral: Discutir e problematizar as questões étnico-raciais, de gênero e empoderamento; Garantir espaço para discutir as questões de racismo, gênero e a discriminação no ambiente escolar; Incentivar, a partir das discussões, reflexões sobre gênero e raça que ajudem a promover a equidade.

Conteúdo: Trabalhei com músicas que falavam da importância da mulher e do homem na sociedade. Durante as discussões foi colocado o lugar das personalidades que discutem gênero e raça.

Metodologia:

Primeiro momento: 20 minutos.

Dividi a sala em quatro grupos, cada grupo com uma música. Coloquei as músicas para tocar baixinho. Pedi que lessem as letras das músicas, pois seria um bingo e assim ficaria mais fácil acharem as palavras.

Segundo momento: 30 minutos.

Destaquei algumas palavras de cada música e, ao todo, foram trinta palavras. Elas/eles iam dizendo um número de 1 a 30 e eu dizia qual a palavra e perguntava se conheciam e sabiam o significado, ao mesmo tempo em que os alunos iam pontuando. Quem fizesse mais pontos primeiro ganhava. O prêmio foi um pirulito.

Terceiro momento: 10 minutos.

Avaliação da atividade: Falar o que acharam do bingo e da discussão.

Músicas trabalhadas:

Cota não é esmola, de Bia Ferreira.

100% feminista, de MC Carol (part. Karol Conká).

Ouça-me, de Tássia Reis.

Não é sério, de Charlie Brown Jr. (part. Negra Li).

Palavras usadas no bingo:

Racismo, revolução, preconceito, cota, vitimismo, Dandara, TV, lutar, respeitar, silêncio, chance, opressão, feminista, força, independente, justiça, respeito, revolta, mente, grito, sistema, coragem, crespa, oprimida, rainha, capazes, jovem, acreditar, mudar, ignorância e esperança.

ANEXO E – OFICINA 04

Oficina 04: 01 de novembro de 2018.

Turma: EJA III MA.

Tema: Direitos Humanos.

Objetivo Geral: compreender a reciprocidade entre os próprios direitos e os direitos das outras pessoas.

Objetivo específico: Reconhecer que o respeito ou o desrespeito aos direitos interpessoais envolve o pensar, o sentir e o agir; tomar conhecimento da Carta dos Direitos Humanos.

Conteúdo: A criação da Organização das Nações Unidas (ONU) surgiu como resultado de acordos feitos no final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), entre as potências aliadas. “Soviéticos, americanos e britânicos desenharam o mapa político mundial do pós-guerra. A ONU seria a institucionalização desses acordos numa entidade política com poderes mundiais”, afirma o historiador Osvaldo Coggiola (2011), da USP. A ideia era que a organização ajudasse a resolver conflitos e obtivesse cooperação internacional para solucionar problemas econômicos, sociais e humanitários – objetivos semelhantes aos da antiga Liga das Nações, entidade criada ao final da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), mas que não conseguiu cumprir sua missão.

Os Direitos humanos são todos os direitos relacionados à garantia de uma vida digna a todas as pessoas. Os direitos humanos são direitos que são garantidos à pessoa pelo simples fato de ser humana. Assim, os direitos humanos são todos direitos e liberdades básicas, considerados fundamentais para dignidade. Eles devem ser garantidos a todos os cidadãos, de qualquer parte do mundo e sem qualquer tipo de discriminação, como cor, religião, nacionalidade, gênero, orientação sexual e política. Direitos humanos é o conjunto de garantias e valores universais que tem como objetivo assegurar a dignidade, que pode ser definida com um conjunto mínimo de condições de uma vida.

Metodologia:

Primeiro momento: 10 minutos.

Coloquei uma música de meditação e pedi para que eles e elas fechassem os olhos e tentassem se concentrar música. “Tentem elevar seus pensamentos para um lugar tranquilo onde se sintam bem”, eu disse.

Segundo momento: 40 minutos.

Explicação sobre os direitos humanos básicos, falando sobre o direito de ser respeitado, o direito de ser ouvido, o direito de ser levado a sério etc. Em seguida foi explicado como seria conduzida a oficina. Foi entregue para as/os estudantes um cartão com uma lista de direitos interpessoais e uma folha resposta. Pedi para que elas/eles lessem com atenção ao que diz os direitos interpessoais e escolhessem um deles, marcando o número do direito que achassem mais importante. Pedi que se concentrassem no direito selecionado por eles/elas, dando a orientação de que poderiam fechar os olhos e imaginar que na nossa sociedade o direito escolhido era respeitado por todas as pessoas. Pedi que pensassem em vários lugares que eles/elas frequentam, onde todas as pessoas respeitassem os direitos de deles/delas. Pedi também que fizessem o contrário, imaginar uma sociedade onde os direitos não são respeitados. Perguntas que serviram para estimular o debate: Como vocês se sentem? E o que vocês pensam? Como vocês reagiriam? Digam o que sentiram, o que pensaram, e quais ações imaginaram. Partimos para o momento de avaliar os sentimentos, pensamentos e ações.

Terceiro momento: 10 minutos.

Avaliação da atividade. Foi solicitado que marcassem em um papel que tinha as opções: ótimo, bom, regular, ruim e péssimo, o que acharam da atividade.

Folha de resposta com as indicações:

| |
|---|
| <p>Descreva com poucas palavras:</p> <p>a. Sentimentos _____</p> <p>b. pensamentos _____</p> <p>c. ações imaginadas _____</p> |
|---|

Lista de direitos interpessoais:

| |
|--|
| <p>Existem alguns direitos que são inerentes à vida social, que não aparecem na Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas que são decorrentes dela, na medida em que assumem que todos são iguais em dignidade e direitos (Artigo1º). Neste cartão estão listados alguns deles. Cada direito pressupõe um dever.</p> <ol style="list-style-type: none">1. O direito de ser tratado com respeito e dignidade.2. O direito de recusar pedidos (abusivos ou não) quando achar conveniente.3. O direito de mudar de opinião.4. O direito de pedir informações.5. O direito de cometer erros por ignorância e buscar reparar as faltas cometidas.6. O direito de ter suas próprias necessidades e considera-las tão importantes quanto as necessidades dos demais.7. O direito de ter opiniões e expressá-las.8. O direito de ser ouvido e levado a sério.9. O direito de estar só quando desejar.10. O direito de fazer qualquer coisa desde que não viole os direitos de alguma outra pessoa. |
|--|

ANEXO F – OFICINA 05

Oficina 05: 07 de novembro de 2018.

Turma: EJA III MA.

Tema: Empatia.

Objetivo Geral: Fazer o exercício de se colocar no lugar do outro.

Objetivo específico: Fortalecer as relações com os colegas e os demais atores da escola.

Conteúdo: “Podemos definir empatia como sendo a capacidade de compreender e sentir o que alguma pessoa pense e sente em uma situação de demanda afetiva, comunicando adequadamente tal compreensão e sentimento” (PRETTE, 2008, p. 86).

A empatia é dividida entre três componentes: Cognitivo: adotar a perspectiva do interlocutor, ou seja, interpretar e compreender seus sentimentos e pensamentos; Afetivo: experienciar a emoção do outro, mantendo controle sobre ela; Comportamental: expressar compreensão e sentimentos relacionados às dificuldades ou êxito do interlocutor.

A pessoa que recebe uma expressão de empatia sente-se geralmente apoiado, confortado e consolado em sua necessidade de compreensão e afeto (PRETTE, 2008)

De acordo com Prette (2008), a comunicação verdadeira empática pode: Validar o sentimento do outro; Reduzir a tensão, produzindo alívio; Gerar disposição de articular dificuldades ou êxitos; Diminuir o sentimento de desvalia, culpa ou vergonha, recuperando ou aumentando a autoestima; Criar ou intensificar um canal de comunicação entre as pessoas; Predispor à análise do problema e à busca de solução.

Metodologia:

Primeiro momento: 10 minutos.

Coloquei uma música de meditação e pedi para eles e elas fecharem os olhos e tentarem se concentrar música. “Tentem elevar seus pensamentos para um lugar tranquilo onde se sintam bem”, eu disse.

Segundo momento: 40 minutos.

Dividi a turma em grupos, distribui diversas situações do cotidiano escolar e pedi que eles/elas se colocassem no lugar dos diversos atores e, em seguida, falassem o que fariam se estivessem no lugar do outro.

Terceiro momento: 10 minutos.

Síntese da avaliação: o que elas e eles acharam da atividade.

ANEXO G – OFICINA 06

Oficina 06: 08 de novembro de 2018.

Turma: EJA III MA.

Tema: Consciência Negra.

Objetivo Geral: Colaborar na promoção da reflexão e no resgate da identidade negra.

Objetivo específico: Conhecer as músicas e danças de origem africana; construir conhecimentos sobre as tradições e crenças da cultura africana.

Conteúdo: Desde o início da década de 1970, os brasileiros têm comemorado o Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro. A data foi escolhida justamente por ter sido o dia em que Zumbi dos Palmares, símbolo da resistência negra ao regime escravocrata, foi assassinado, em 1695. Seu objetivo é fazer refletir sobre a inserção do negro na sociedade brasileira e sobre a questão da igualdade racial.

Além da festa e da lembrança histórica, a data foi idealizada para marcar e abrir o debate sobre as políticas de ações afirmativas para o acesso da população negra aos diversos espaços da sociedade, incluindo-se as cotas nas universidades. Um Estado democrático de direito deve oferecer a todo e qualquer cidadão: direito à educação (inclusive superior), à saúde, à justiça social, entre outros aspectos. Mesmo que o mito da democracia racial brasileira seja cantado em verso e prosa por todos os cantos desse mundo domesticado, pelo pensamento politicamente correto, precisamos ter consciência de que as feridas abertas por três séculos de regime escravocrata no Brasil ainda precisam ser sanadas verdadeiramente; assim, como o déficit social e a carga de preconceito que o rastro desse longo período nos deixou (GELEDÉS, 2011).

Metodologia:

Primeiro momento: 40 minutos

Apresentei a proposta sobre a semana da consciência negra. Em seguida pedi que fizessem grupos para trabalhar nos próximos encontros. Falei dos possíveis trabalhos que poderiam

confeccionar e apresentar. Pedi para que trouxessem, no encontro seguinte, algumas ideias para serem discutidas no grupo. Passei uma lista para organizar os grupos.

Segundo momento: 40 minutos.

Foram formados os grupos do último encontro, a partir da lista. Também levei algumas ideias como: poemas, dramatização, contos, músicas, danças, personalidades, oficinas de vídeo e fotografia. Eles/elas deveriam escolher o que queriam fazer, pesquisar e levar no encontro seguinte.

Terceiro momento: 40 minutos.

Reunir os grupos.

Quarto momento: 40 minutos.

Semana do Santo Antônio negro: trabalhei com 5 oficinas de produção de cartazes e vídeos. Fizemos pesquisa juntos e discutimos a importância das resistências e das personalidades negras na nossa sociedade e também nossos heróis, como a figura de Zumbi dos Palmares. O 20 de novembro é o dia que celebramos a luta da consciência negra e também de lembrar a resistência contra a escravidão. É o dia que ressalta a luta contra discriminação racial.

ANEXO H – SITUAÇÕES DA OFICINA 05

Situações da oficina 05

Situação 1: A professora Maiara passou horas em casa, preparando uma aula sobre alimentos naturais, levou vários alimentos para deixar a aula mais dinâmica para suas/seus alunos. Quando ela chegou à sala, havia muita conversa entre eles/elas e a maioria não prestava atenção no que ela dizia. Ela não conseguiu dar a aula como planejado. O que você acha que essa professora pensou? Resp.: Que tudo ia dá certo, mas não deu! O que você acha que ela sentiu? Resp.: Ficou triste e com raiva. O que você faria se estivesse no lugar dela? Resp.: Ficaria muito mal.

Situação 2: A professora de inglês passou uma atividade e disse que ia dar nota na próxima aula dela. Alana copiou e respondeu a atividade toda. Na aula da professora de inglês, Alana ficou atenta e esperava pela correção da professora, acabou a aula e a professora não pediu caderno, nem para corrigir nem para dar nota. O que você acha que essa professora pensou? Resp.: Pensou que tava tudo errado. O que você acha que Alana sentiu? Uma pessoa muito inteligente. O que você faria se estivesse no lugar de Alana? Eu ia responder a atividade toda.

Situação 3: Na aula da professora de português, Roberto estava sentado na carteira atrás de Mario, quando de repente Mario recebe um tapa no pescoço. O que você acha que Mario pensou? Resp.: Que o amigo queria brigar com ele. O que você acha que Marcio sentiu? Resp.: Ele sentiu uma dor e raiva no mesmo tempo. Se você estivesse no lugar de Mario, o que faria? Resp.: Se falasse para a direção não ia dá em nada ou ia sair apanhado, então eu tomava minha própria providência.

Situação 4: A professora de artes já está na sala dando aula e Michele chegou atrasada, porque estava jogando futebol na aula de outro professor. Michele quer entrar para assistir a aula de revisão, que é muito importante para fazer a prova. O que você acha que essa professora pensou? Resp.: Pensou que ela não tinha chegado atrasada. O que você acha que a professora sentiu? Resp.: Pena dela. O que você faria se estivesse no lugar da professora? Resp.: Eu deixava entrar também.

Situação 5: Luiza está sentada desde o primeiro horário na carteira que ela escolheu, bateu o intervalo e todas e todos saem, quando sua Luiza volta, Bruna está sentada em sua carteira e diz que não vai sair. O que você acha que Luiza pensou? Resp.: Que demorou de chegar, mas se retava na sala. O que você acha que a Luiza sentiu? Resp.: Triste. O que você faria se estivesse no lugar de Luiza? Resp.: Nada.






Situação 6: Junior está discutindo com Felipe e o chama de burro. Felipe pede para Junior parar, mas ele continua. Junior também não gosta de ser chamado desse mesmo nome. O que você acha que Junior pensou? Resp.: Que porque ele chamou de burro, se ele não gosta de ser chamado. O que você acha que Junior sentiu? Resp.: Raiva. O que você faria se estivesse no lugar de Junior? Resp.: Não chamaria, pois, se eu não gosto de ser chamada de burra eu não vou chamar os outros.

Situação 7: A professora está corrigindo a atividade e os estudantes estão conversando sem prestar atenção. Ela pede que prestem atenção, pois é revisão para uma avaliação. A turma continua sem prestar atenção, ela se irrita e dar um grito chamando a atenção dos estudantes. O que você acha que a professora pensou? Resp.: Que os alunos estavam desrespeitando ela. O que você acha que a professora sentiu? Resp.: Raiva. O que você faria se estivesse no lugar da professora? Resp.: Me retirava da sala de aula.

ANEXO I – FICHA AVALIATIVA

Nome: _____

O que você achou da realização da atividade?

| | | | | |
|---|---|---|--|---|
|  |  |  |  |  |
| Ótimo | Bom | Regular | Ruim | Péssimo |
| | | | | |