

Maria Carolina Santos Cendretti Rodrigues

Professora de Matemática da Prefeitura Municipal de Taubaté

E-mail: ccendretti@uol.com.br



Cesar Augusto Eugenio

Doutor em Educação | Universidade de Taubaté

E-mail: cesar.augenio@unitau.br

DOI: 10.22478/ufpb.2527-1083.2026v14.75058

O Desafio da Inclusão e Aprendizagem de Alunos em Situação de Vulnerabilidade Social sob a ótica de uma Educação Antirracista: Estudo de Caso de Rubens¹²

The Challenge of Inclusion and Learning of Students in Situations of Social Vulnerability from the Perspective of Anti-Racist Education: A Case Study of Rubens

Resumo

Este artigo explora o caso de um estudante de sete anos, matriculado no 2º ano do ensino Fundamental, chamado, para este estudo, de Rubens, que enfrenta desafios educacionais num contexto de vulnerabilidade social, tanto no ambiente familiar como comunitário. Apesar de demonstrar habilidades cognitivas avançadas, especialmente em Matemática, Rubens enfrenta dificuldades significativas em leitura e escrita, além de manifestar comportamento indisciplinado que impacta seu progresso escolar. De abordagem qualitativa, adotou-se o estudo de caso, por se tratar de estratégia que permite uma compreensão aprofundada e contextualizada de fenômenos complexos e singulares, como é o caso do percurso escolar de Rubens. Essa opção metodológica possibilita não apenas a descrição detalhada do contexto em que o aluno está inserido, mas também a análise das interações entre fatores individuais, familiares, escolares e sociais que influenciam seu desempenho acadêmico. Neste estudo, investigou-se as origens e

implicações desses desafios e se propôs encaminhamentos para apoiar o desenvolvimento e a integração escolar do estudante. Rubens foi observado durante 8 aulas, além disso foram feitos registros em diário de campo de informações da documentação escolar específicas do aluno. A análise se fundamentou em teorias sobre autoeficácia, estereótipos sociais e o papel da família e da escola no desenvolvimento infantil, de modo a articular dados empíricos e mobilizar autores no objetivo de compreender os desafios enfrentados por Rubens e buscar estratégias para sua aprendizagem e permanência na escola. Foi possível concluir que, somente com uma educação antirracista e mais afetiva, pode-se garantir uma aprendizagem equitativa e o direito ao sucesso escolar de modo a não naturalizar o sucesso de alguns em detrimento ao fracasso e exclusão de outros.

Palavras-chave: Educação Antirracista. Ensino Fundamental. Equidade. Inclusão.

Abstract

This article explores the case of a seven-year-old student, enrolled in the 2nd year of

¹ Rubens não é o nome real do aluno e foi adotado, somente para este estudo, no objetivo de manter o sigilo sobre o discente. O critério para esta escolha foi: ninguém da turma do estudante poderia ter esse nome ou parecido.

² Este relato de experiência é parte das reflexões realizadas na disciplina obrigatória Ensino Aprendizagem Centrados no Estudante, do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, sob orientação do Prof. Dr. Cesar Augusto Eugenio que assina esta produção.

elementary school, referred to in this study as Rubens, who faces educational challenges within a context of social vulnerability, both in his family and community environments. Despite demonstrating advanced cognitive skills, particularly in Mathematics, Rubens struggles significantly with reading and writing and exhibits disruptive behavior that affects his academic progress. Employing a qualitative approach, the study adopted a case study methodology, as it allows for an in-depth and contextualized understanding of complex and unique phenomena such as Rubens' educational trajectory. This methodological choice enables not only a detailed description of the context in which the student is situated but also an analysis of the interactions between individual, familial, school-related, and social factors that influence his academic performance. The study investigated the origins and implications of these challenges and

proposed strategies to support Rubens' development and school integration. He was observed over the course of eight classes, and additional information was gathered through field notes and school documentation specific to the student. The analysis was grounded in theories of self-efficacy, social stereotypes, and the roles of family and school in child development, aiming to connect empirical data with scholarly literature to better understand the challenges Rubens faces and to explore strategies for his learning and school retention. The study concludes that only through an antiracist and more affective approach to education can equitable learning be ensured, affirming the right to academic success without normalizing the success of some at the expense of the failure and exclusion of others.

Keywords: Antiracist Education; Elementary Education; Equity; Inclusion.

1 Introdução

A educação é um direito fundamental e por isso deve ser acessível a todas as crianças, independentemente de suas condições socioeconômicas, cor, religião e quaisquer outras variáveis. Tal direito, em nossa República Federativa, em sua conjuntura como Estado Democrático de Direito, é previsto em várias leis, desde a Constituição Federal de 1988 em seus artigos 5º e 6º.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]. Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei n. 8069 promulgada em 1990, afirma-se sobre o respeito e garantia aos direitos fundamentais, o que inclui assegurar o acesso à educação, moradia, alimentação, segurança. Em seu Art. 4º compreende-se que a educação é um dever extensivo à sociedade:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Esse compromisso estendido à sociedade em geral enquanto *longa manus* do Estado deve ser lido como um clamor ético pela preservação e proteção da infância e da adolescência, por se tratar de sujeitos em formação para um mundo em constante mudança e cada vez mais exigente, sobretudo em se tratando das demandas relacionadas aos processos de profissionalização que transcendem à configuração tida como clássica, considerando a liquidez das relações que se estabelecem em meio à extinção de algumas profissões e à emergência de outras.

Sem perder de vista a questão do direito à educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei, n. 9394 de 1996, afirma em seu Art. 4º ser dever do Estado garantir: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade”.

Em julho de 2010 foi promulgada a Lei n. 12.288 sob a insígnia Estatuto da Igualdade Racial, dispositivo legal que carrega uma enorme potência equitativa, sobretudo porque admite a existência do racismo e, por isso, compromete Estado e sociedade a lutarem contra este fenômeno que insiste em permear a estrutura das relações sociais.

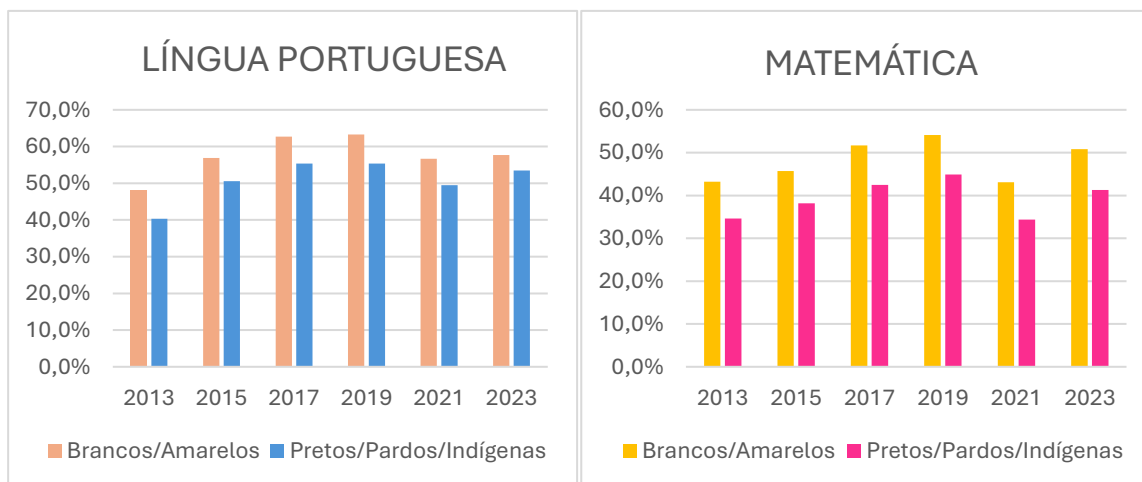
Art. 2º É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais.

No entanto, não obstante a existência de considerável respaldo legal nas instâncias federal, estadual e municipal, balizadas pela Constituição de 1988, em estudo publicado pelo *Todos pela Educação*³ (2025) demonstra-se a desigualdade no aproveitamento escolar entre crianças brancas e pretas, pardas e indígenas entre os anos de 2013 e 2023: “em 2023, 45,6% dos alunos brancos e amarelos alcançaram o nível adequado em Língua Portuguesa, enquanto entre estudantes pretos, pardos e indígenas o resultado foi de 31,5% – uma diferença de 14,1 pontos percentuais”. Percebemos ainda que, no período compreendido pelo estudo, a diferença entre os alunos brancos/amarelos e

³ Todos Pela Educação é uma organização independente, como se autodefinem, entendendo que organização independente faz *advocacy* pela Educação Básica no Brasil. Informações disponíveis em: <https://todospelaeducacao.org.br/>.

pretos/pardos/indígenas persiste praticamente inalterada, conforme os dados dos gráficos abaixo:

Figura 1: Evolução Percentual por Grupo Étnico – 2013/2023



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados em: Aprendizagem na Educação Básica: situação brasileira no pós-pandemia. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2025/04/estudo-aprendizagem-na-educacao-basica-no-brasil-pos-pandemia-todos-pela-educacaodocx.pdf>. Acesso em: 10 de jun. 2025.

Na confirmação empírica desses dados pelos autores, crianças em situação de vulnerabilidade social, principalmente as pretas e pardas, nos limites dessa rede educacional em que estão inseridas, enfrentam, frequentemente, desafios adicionais que podem comprometer seu desempenho escolar e desenvolvimento cognitivo.

Este estudo analisa o caso de Rubens, um menino preto, de sete anos, matriculado e frequente no 2º ano do Ensino Fundamental numa escola pública da rede municipal, que vive num ambiente de vulnerabilidade social e conseqüente dificuldades financeiras, e enfrenta desafios significativos em sua trajetória escolar.

O objetivo do presente estudo é compreender as barreiras que Rubens enfrenta, tanto cognitivas quanto emocionais, por meio do estudo de caso à luz de André (2013), Da Ponte (1994; 2006), Meirinho e Osório (2010), a fim de propor estratégias para que estudantes em situações similares possam trilhar um caminho de sucesso em contrapartida ao percorrido por Rubens.

Organizado em cinco seções, perpassamos os aspectos conceituais do estudo de caso, enfatizamos os caminhos metodológicos, descrevemos o caso de Rubens e chegamos às discussões e posterior conclusões possíveis.

2 Estudo de Caso – do que estamos falando?

Considerando a necessidade de buscar uma interdependência entre os conteúdos acadêmicos e a prática exercida diariamente no ambiente escolar, o estudo de caso se mostra como uma ferramenta importante e acessível para tal correlação. Inicialmente, a fim de dialogar acerca das características de um estudo de caso, apoiamo-nos em Da Ponte (1994) que argumenta sobre essa metodologia. Nas palavras do autor:

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume particularista, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico (Da Ponte, 1994, p. 3).

Atentos às suas vantagens teórico-práticas, optamos pelo estudo de caso, sobretudo pela sua “particularista”, ou seja, pela possibilidade de ajustarmos nossa lente qualitativa para um estudante, conhecê-lo, acompanhá-lo e reconhecê-lo como expressão da desigualdade em que a pedagogia da exclusão vai escondendo por trás dos dados que comprovam o amplo acesso à escola.

Ainda nas palavras de Da Ponte:

Um estudo de caso pode com vantagem apoiar-se numa orientação teórica bem definida; além disso, pode seguir uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes ou uma perspectiva pragmática, tendo em vista proporcionar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente do objecto de estudo (Da Ponte, 2006, p. 3).

Pelas palavras de Da Ponte asseguramos o cuidado em não fazer generalizações indevidas, no entanto, uma vez atentos ao contexto em que o estudante Rubens está inserido, conseguimos entender sobre uma realidade que se estende para além do caso estudado.

André (2013) destaca que o estudo de caso, enquanto método de investigação, constitui uma prática recorrente em diversas áreas do conhecimento. Segundo a autora, em campos como o direito, a administração e a medicina, esse recurso tem sido amplamente utilizado com fins didáticos, seja para ilustrar a

aplicação de determinados procedimentos, seja para promover o debate de temas relevantes em contextos de ensino. Essa característica confere ao estudo de caso um potencial formativo, ao permitir que situações concretas sejam analisadas de forma reflexiva, favorecendo a articulação entre teoria e prática.

Especificamente na educação, essa abordagem foi primeiramente utilizada nos anos de 1960 e 1970, porém com limitações. Somente na década de 1980 o estudo de caso passa a ser encarado como um método de pesquisa educacional, que tem por objetivo observar um “fenômeno particular”, considerando suas particularidades, ressaltando “a necessidade da análise situada e em profundidade” (André, 2013, p. 97).

Ainda no intuito de caracterizar o estudo de caso, os autores Meirinhos e Osório (2010) descrevem-no como uma:

[...] estratégia de investigação, abordando as suas características e problemáticas, visando facilitar sua utilização por parte dos investigadores que queiram construir conhecimento e inovar no âmbito da educação (Meirinhos e Osório, 2010, p. 49).

O estudo de caso se constitui em uma abordagem em que os aspectos estudados são flexíveis. Como se trata do estudo de um ser humano, o ponto de observação pode mudar em poucos instantes e/ou a cada nova interação. O estudo de caso se constitui uma metodologia extremamente pertinente ao ambiente educacional, pois significa estudar o contexto exatamente no local onde ele ocorre.

Para André (2013, p. 97):

O contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo.

Nesse sentido, após uma breve interação com o estudante protagonista deste estudo, evidenciou-se, aos olhos dos pesquisadores, a importância de uma investigação mais aprofundada acerca da diversidade de elementos que compõem o aluno em sua totalidade. Essa complexidade não pode ser compreendida de forma isolada, pois está

profundamente enraizada nas experiências de vida e no contexto social em que o estudante está inserido.

A maneira como cada indivíduo constrói suas experiências e vivências está dialeticamente relacionada ao contexto social em que está inserido. Como destaca Stake (*apud* André, 2013, p. 97), “a realidade não pode ser descoberta, mas sim interpretada e construída” o que reforça a ideia de que o conhecimento produzido nas pesquisas qualitativas emerge da interpretação subjetiva dos fenômenos estudados; mesmo que haja estruturada base teórica, as impressões dos pesquisadores sobre as evidências observadas podem não alcançar a totalidade das percepções de mundo do estudante, no caso, de Rubens.

Sendo assim, o pesquisador não assume uma posição neutra ou distante, tendo total consciência de que tal postura é simplesmente impossível, mas atua como parte integrante do processo investigativo, interagindo com o contexto e com os sujeitos envolvidos, tentando, obviamente, ao máximo, não influenciar diretamente nos processos ou interferir nas opiniões ou na postura do sujeito acompanhado. A relação entre pesquisador e pesquisado é, portanto, marcada por um compromisso de compreensão profunda do ambiente social específico, de suas causas e consequências, por meio de uma escuta sensível e de uma postura participativa.

Essa abordagem é particularmente coerente com o estudo de caso, cuja finalidade, segundo Da Ponte (1994, p. 12), é a “compreensão – não é a comprovação ou falsificação de ‘leis gerais’”. Assim, a escolha por essa metodologia se justifica pelo desejo de compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas próprias vivências, valorizando a singularidade de cada contexto educativo.

Essas experiências são a base que esse indivíduo levará consigo para o ambiente da escola, tornando o alicerce para o seu aprendizado, sendo esse um aspecto de interesse para o pesquisador. Baseado nessa abordagem, o estudo de caso se constitui em uma ferramenta de estudo com potencial mudança em abordagens metodológicas para o objeto de estudo, no caso, o estudante. Nesse sentido “torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações” (André, 2013, p. 97) ou, em outras palavras, não se faz estudo de caso distante, de longe, afastado, pois se trata de um engajamento necessário, de modo que o pesquisador precisa vivenciar os sabores experimentados pelo sujeito estudado além de ter contato olfativo, visual, tátil, auditivo.

De acordo com Stake (*apud* André, 2013, p. 97): “O conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente do de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor”.

Stake (2007), ao tratar dos caminhos do estudo de caso, apresenta a seguinte classificação: intrínseco, instrumental e coletivo. Entendemos que, no caso de Rubens, seria mais produtiva e com resultados mais profícuos a opção pelo estudo de caso intrínseco, uma vez que por meio desta categoria pode-se compreender melhor um caso específico, por ele ser único ou interessante por si só e, neste caso, devido à intencionalidade de se estudar somente um aluno.

Aqui é importante destacar quão necessário é levar em consideração o contexto do estudo e a multiplicidade de elementos que o compõem. Para Meirinhos e Osório (2010), descrever contextos físicos, familiares, econômicos, culturais, sociais e políticos é essencial para o entendimento do caso. Fornecer esses elementos nos permitem aprender a história e a situação do objeto de estudo. É um movimento de aprender que dura todo o acompanhamento.

Neste estudo, em que o contexto é essencial para sua realização, parece importante registrar que entendemos por contexto o conjunto de variáveis que, dialeticamente, moldam e são moldadas pelo sujeito nele inserido. Sendo assim, ao falar de família, escola, comunidade, todas são instâncias desse conglomerado de fatores e atuam de forma distinta e complementar. “Distinta”, pois cada uma tem peculiaridades visivelmente percebidas, e “complementar”, por considerar a totalidade do ser humano. Ou seja, o sujeito ao entrar na escola é sujeito-aluno-filho-sobrinho-neto-fiel de uma igreja-amigo etc., que se faz entre rupturas e continuidades.

Esse estudo, conforme classificação proposta por Yin (*apud* Meirinhos e Osório, 2010, p. 57), configura um estudo descritivo que nas palavras do autor “representam a descrição completa de um fenômeno inserido no seu contexto”. Buscamos, portanto, atuar como um “observador participante”, cuja relação proporciona “maior aproximação à realidade dos dados, uma melhor compreensão das motivações das pessoas e uma maior facilidade na interpretação das variáveis do contexto de estudo” (Meirinhos e Osório, 2010, p. 61). Segundo os autores, esse tipo de observação é a mais utilizada em uma investigação qualitativa.

Yin (*apud* Meirinhos e Osório, 2010, p. 61) explica que:

[...] a observação participante é um modo especial de observação, em que o investigador não é meramente um observador passivo, mas pode assumir uma variedade de papéis no estudo de caso, podendo mesmo participar em acontecimentos a serem estudados.

Essa participação não é, portanto, absoluta, podendo ser exercida em diversos níveis, conforme a situação ou necessidade do momento, sendo mais alta em algumas etapas do estudo e mais baixas em outras, conforme a necessidade verificada, ou seja, trata-se de maior ou menor proximidade com o sujeito observado; em nosso caso, o aluno Rubens.

3 Metodologia

Este estudo adota como abordagem metodológica o Estudo de Caso de natureza qualitativa e interpretativa, voltado à compreensão aprofundada da realidade vivida por um estudante de sete anos de idade, a partir de interações em contextos específicos de sua vida escolar e social. Conforme destaca Da Ponte (2006), o objetivo central de estudos dessa natureza é descrever minuciosamente o contexto e as experiências do sujeito, considerando a complexidade que atravessa sua existência cotidiana.

De acordo com André (2013), um estudo de caso segue normalmente três fases específicas: “exploratória ou de definição de focos de estudo; fase de coleta dos dados ou de delimitação de estudos; e fase de análise sistemática dos dados” (André, 2013, p. 98). Essas etapas foram seguidas de forma flexível, permitindo adequações contínuas aos objetivos e estratégias, como prevê a abordagem interpretativa.

Durante a fase exploratória ou de definição de focos de estudo, foram delineados os principais objetivos da pesquisa, com ênfase na compreensão das experiências e percepções do aluno em seu ambiente escolar e familiar. Essa etapa inicial envolveu a revisão da literatura pertinente, a análise de estudos similares e a definição das questões norteadoras que orientaram todo o processo investigativo.

A fase de coleta de dados ocorreu em diferentes momentos, envolvendo interações espontâneas e planejadas com o aluno, seus professores, equipe escolar e familiares. Essas etapas foram realizadas por meio de instrumentos específicos: um roteiro de observação, entrevistas semiestruturadas com o aluno e com membros da família, além de registros fotográficos cuidadosamente autorizados e contextualizados.

O roteiro de observação foi elaborado para registrar aspectos do comportamento do aluno durante a realização de atividades propostas pelos pesquisadores, bem como a

observação do comportamento do estudante nos espaços e dinâmicas escolares. Essas observações priorizaram uma postura atenta, mas não intervencionista, conforme propõe Da Ponte (2006), respeitando a espontaneidade das situações e mantendo o necessário distanciamento para a produção de uma análise interpretativa consistente. Segundo este autor, na perspectiva interpretativa, a investigação qualitativa se fundamenta na compreensão da atividade humana como uma experiência social na qual cada indivíduo constantemente constrói significados. Em um estudo de caso interpretativo, o objetivo é captar a realidade conforme percebida pelos próprios atores envolvidos, daí a importância de manter o foco durante as oportunidades de observação, interação, acompanhamento de atividades, entrevistas etc. Ainda segundo Da Ponte (2006), a pesquisa interpretativa procede por indução, adaptando seus objetivos e instrumentos ao longo do desenvolvimento, e se baseia em descrições detalhadas que vão além dos fatos superficiais, explorando com profundidade o contexto, as emoções e as interações sociais entre os participantes.

As entrevistas com o aluno buscaram compreender suas percepções sobre a escola, os colegas, os professores e o próprio processo de aprendizagem. A linguagem utilizada foi acessível à faixa etária da criança, a partir da experiência profissional dos pesquisadores, garantindo que suas falas fossem genuínas e representativas de sua vivência. As entrevistas com os avós tiveram como objetivo conhecer o contexto familiar, valores atribuídos à educação, rotinas e aspectos sociais e emocionais que influenciam diretamente o cotidiano do estudante.

A observação de campo foi conduzida com atenção especial ao contexto, conforme recomenda Stake (*apud* André, 2013, p. 100), a fim de proporcionar ao leitor “a sensação de ter estado lá”. Assim, buscou-se descrever com riqueza de detalhes não apenas o espaço físico, mas também os contextos familiar, econômico, cultural, social e político – todos elementos fundamentais para a compreensão integral do sujeito investigado.

A perspectiva interpretativa que orienta este estudo reconhece a atividade humana como uma experiência social carregada de significados. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa foi captar a realidade tal como percebida pelos próprios atores envolvidos. Como destacam Bogdan e Biklen (*apud* André, 2013), a interação entre pesquisador e participantes gera uma multiplicidade de interpretações, exigindo do pesquisador uma escuta sensível e uma postura de abertura ao pensamento subjetivo do outro.

Dessa forma, o estudo não busca generalizações, mas sim compreensões situadas e significativas, capazes de contribuir para a reflexão sobre práticas pedagógicas mais sensíveis às singularidades dos sujeitos, sobretudo em contextos de vulnerabilidade.

4 O Caso de Rubens

A problemática que norteia este estudo de caso tem origem na prática profissional da pesquisadora, conforme destaca André (2013), que reconhece a legitimidade de questões emergentes da vivência cotidiana como disparadoras de investigações significativas. O caso de Rubens emergiu do cotidiano escolar como uma dessas inquietações, exigindo um olhar atento e aprofundado sobre os múltiplos fatores que atravessam o processo de escolarização de crianças em contextos de vulnerabilidade, principalmente por se tratar de uma criança negra e pobre.

Vamos subdividir esta seção em duas outras: na primeira, descrevemos o contexto familiar e social; na segunda, desenvolvemos as questões atreladas às dificuldades de aprendizagem.

4.1 Contexto Familiar e Social

Rubens é um menino negro, de sete anos, aluno do Ensino Fundamental, que reside com a mãe, avós maternos, tio e irmão mais velho em uma comunidade marcada por pobreza, exclusão, marginalização, presença do tráfico de drogas e histórico de encarceramento entre os moradores.

O ambiente social em que Rubens está inserido produz efeitos diretos sobre sua constituição subjetiva e sobre suas possibilidades de aprendizagem. Para Cavalheiro (2012), o racismo pode constituir um histórico de humilhações para as crianças negras. Nas palavras da autora:

Como ao negro estão reservados, na sociedade, papel e lugar inferiores, pode-se afirmar que essa linguagem o condiciona ao fracasso, submissão e ao medo, visto que parte das experiências vividas na escola é marcada por humilhações (Cavalheiro, 2023, p. 98).

Ferreira (2022) corrobora essa situação ao colocar que é indispensável reconhecer que crianças, adolescentes e jovens negros frequentemente enfrentam um ambiente

escolar que não favorece seu bem-estar nem o pleno desenvolvimento de suas capacidades.

A mãe de Rubens enfrenta problemas com o consumo de álcool, o que a torna uma presença instável, e por vezes perigosa, em sua vida. Apesar de ser cuidado pelos avós, a rede de apoio familiar é frágil e não acompanha sua vida escolar. Os avós, embora preocupados, encontram-se sobrecarregados com as demandas domésticas e os cuidados diretos para garantir a manutenção básica da casa, sendo bastante limitado o acompanhamento da trajetória escolar do neto. A família não comparece à escola mesmo quando convocada, revelando uma relação instável com a instituição escolar e, possivelmente, uma percepção superficial sobre o papel da escola na transformação das condições de vida de seus membros.

Na escola, Rubens apresenta comportamento indisciplinado e, às vezes, agressivo. Consideramos “indisciplina” como a negação pelo aluno em participar das atividades propostas durante o processo de ensino de modo a responder negativamente à aprendizagem. Tal negação pode se dar no silêncio quando se espera que se fale e pela fala quando se espera pelo silêncio. É afetivamente ligado a momentos lúdicos, como os vivenciados na creche em etapa anterior a sua escolarização atual, e demonstra resistência a atividades de leitura e escrita que exigem maior concentração. O estudante verbaliza frequentemente o desejo de voltar para a escola onde cursou a Educação Infantil.

A visita à casa de Rubens foi marcada por sentimentos ambíguos. A residência revelava, logo na entrada, sinais claros de escassez de recursos financeiros. A garagem, único ambiente ao qual nos foi permitido o acesso, apresentava muitos objetos fora do lugar, empilhados de forma desorganizada ao lado de um carro antigo, em evidente estado de abandono. Fui recebida com visível desconfiança pelo avô, um senhor de postura rígida, que observava minha presença com resistência e pouco disfarçava o incômodo. Suas palavras foram poucas, mas seus gestos e olhares tornaram evidente que ele não se sentia confortável com a minha visita naquele espaço. A avó, por outro lado, embora mais receptiva, demonstrava-se visivelmente submissa ao marido. Suas respostas eram breves e cuidadosas, como quem teme contrariar. Caminhava com dificuldade, devido a problemas no joelho, e demonstrava preocupação com o neto. A mãe de Rubens não apareceu durante a visita. O ambiente doméstico evidenciava não apenas a precariedade material, mas também um clima de silenciamento, em que a rotina familiar parecia pautada pela autoridade do avô e pela ausência afetiva da figura materna.

Na escola, os reflexos desse contexto são evidentes. Rubens chegava frequentemente sujo, sem o material escolar necessário, e com sinais de desorganização pessoal. Foi constatado por nós que os responsáveis não haviam comparecido à escola para autorizar que o aluno passasse por um processo de avaliação psicopedagógica, solicitado pelas professoras e pela equipe gestora diante das dificuldades de aprendizagem observadas em sala de aula. Ao questionar o avô sobre essa autorização, sua resposta foi ríspida e categórica: afirmou que, para ele, Rubens era “normal” e que não necessitava de nenhum tipo de acompanhamento. Essa postura ilustra não apenas a negação de possíveis vulnerabilidades, mas também a resistência à escuta e à intervenção externa, limitando significativamente as possibilidades de apoio que a escola poderia oferecer.

4.2 Desafios na Aprendizagem

Durante as intervenções realizadas com Rubens, constatou-se que ele não está alfabetizado, encontrando-se no nível pré-silábico de escrita, o que impede sua participação plena nas aulas de alfabetização e letramento. Essa defasagem compromete sua participação nas atividades escolares, sobretudo naquelas que exigem compreensão textual e produção escrita, gerando frustrações constantes. Em contrapartida, demonstra notável capacidade de resolver problemas matemáticos quando assistido individualmente, revelando considerável habilidade em cálculo mental e pensamento lógico-matemático. A resistência às atividades escolares, especialmente as de leitura, é evidenciada por sua declaração de que preferia estar na creche, onde brincava diariamente no parque. Esse desejo revela tanto a valorização do brincar quanto a ausência de prazer nas atividades propostas pela escola atual.

Embora demonstre facilidade em resolver problemas matemáticos quando assistido individualmente, sua falta de foco e dispersão, frequentemente, dificultam seu progresso na disciplina. As interações sociais de Rubens na sala de aula também são impactadas pelos estereótipos sociais que marginalizam alunos negros e pobres, dificultando as oportunidades de aprendizagem e interação positiva com os professores. Baseados nos estudos de Cavalleiro (2023), é possível afirmar que o racismo presente na sociedade se manifesta de forma silenciosa, porém contundente, também no ambiente escolar, contribuindo para a manutenção de práticas discriminatórias e excludentes. A

origem étnica das crianças negras condiciona um tratamento diferenciado por parte de educadores, muitas vezes pautado em estereótipos e expectativas negativas. A ausência de um olhar crítico por parte das profissionais da escola em relação à presença e às experiências dessas crianças evidencia tanto o despreparo quanto o desinteresse em incluí-las de forma positiva no cotidiano escolar. Ainda que interajam com os alunos negros diariamente, as educadoras não demonstram preocupação em conhecer suas especificidades ou compreender suas necessidades. Esse comportamento reforça sentimentos de não-pertencimento, levando essas crianças a perceberem, desde a Educação Infantil, que são tratadas de forma distinta pelos adultos. A linguagem não-verbal, expressa por meio de gestos, tons de voz, atitudes e formas de tratamento, comunica valores preconceituosos e compromete o processo de construção de conhecimento sobre a população negra. Mesmo que inconscientes, essas atitudes deixam marcas profundas nas crianças negras, com potencial para acompanhá-las por toda a vida.

Aqui cabe-nos perguntar: os professores são racistas? A escola é racista? A sociedade é racista? Sem titubear, a resposta é sim para as três indagações. Mesmo que haja professores que lutem para não serem racistas e que já se angustiem com essa questão, a equidade, o antirracismo, ainda é um desafio que precisa ser enfrentado sem melindres. Nessa perspectiva, Garcia (2007, p.61) declara: “Não há equidade no tratamento para crianças brancas e negras no espaço escolar e isso interfere no rendimento do aluno negro”.

Diante desse contexto, percebemos uma tendência, observada também nesse caso, de um processo de responsabilização individual do aluno por seu desempenho, que ignora as barreiras impostas pelo racismo institucional e estrutural e pela exclusão histórica de crianças negras e pobres dos espaços onde se promovem relações de aprendizagem significativas.

4.3 Ainda o racismo

A situação de Rubens expressa, de forma emblemática, como os processos de escolarização podem ser atravessados por múltiplas camadas de desigualdade. Suas dificuldades de aprendizagem, como vimos acima, não podem ser compreendidas apenas por fatores cognitivos e reduzidas à individualidade, mas exigem a análise do contexto familiar, institucional e social em que ele está inserido.

Peter Singer (2018), filósofo comprometido com os debates éticos que atingem os mais diferentes temas e dimensões das relações humanas, afirma categoricamente que não há base científica que justifique o tratamento desigual entre pessoas de diferentes etnias, ou seja, mesmo que, em alguns casos, supostamente, negros obtivessem resultados inferiores aos brancos nos testes de Quociente Intelectual (QI) – testes elaborados por psicólogos brancos para mensurar a inteligência – ainda não haveria um princípio ético que sustentasse o tratamento desigual.

[...] a hipótese genética não significa que devemos reduzir nosso empenho em superar outras causas de desigualdade entre as pessoas: por exemplo, na qualidade da moradia e da escolaridade ao alcance dos menos favorecidos. É preciso admitir que, se a hipótese genética estiver certa, esse empenho não criará uma situação na qual diferentes grupos raciais terão QIs iguais. Mas, não é motivo para aceitar uma situação na qual as pessoas sejam impedidas pelo ambiente de alcançar todo seu potencial. Talvez devêssemos concentrar nossos esforços no auxílio àqueles que partem de uma posição desfavorável, de modo que terminemos com um resultado mais igualitário (Singer, 2018, p. 55).

A ausência de estímulo afetivo e a carência de uma rede de proteção comprometem sua autoimagem e reduzem sua crença da própria capacidade de aprender, como explica Bandura (2006). A teoria da autoeficácia deste autor nos ajuda a entender como a falta de estímulo e apoio emocional adequados e direcionados pode limitar o desenvolvimento do potencial do estudante. Não tem estímulo na escola, pois ali é o preto indisciplinado; não tem estímulo em casa, pois há sérios limites de acompanhamento de sua vida escolar pelos familiares; não há estímulo na comunidade onde mora, pois se difunde a crença de que não é pela escola que o sucesso viria, mas por outros empregos ou pela sorte em algum esporte ou ainda pelo modelo de vantagens financeiras oriundo do tráfico.

Em sua pesquisa sobre o racismo nas escolas brasileiras, Cavalleiro (2023) ressalta a importância de um ambiente educacional inclusivo onde se reconheça e valorize a diversidade. Nas palavras da autora:

É flagrante a ausência de um questionamento crítico por parte das profissionais da escola sobre a presença de crianças negras no cotidiano escolar. Esse fato, além de confirmar o despreparo das educadoras para se relacionarem com os alunos negros, evidencia também seu desinteresse em incluí-los positivamente na vida escolar. Interação com eles diariamente, mas não se preocupam em conhecer suas especificidades e necessidades (Cavalleiro, 2023, p. 98).

Como já dito, o comportamento de Rubens é frequentemente marcado por indisciplina, impulsividade e episódios de agressividade. Rubens, ao vivenciar repetidos fracassos escolares – não atingir o que se espera que os alunos alcancem – e ao receber poucos estímulos positivos de figuras tidas como significativas – professores, equipe gestora, familiares, amigos – tende a desenvolver uma percepção negativa de suas capacidades, o que compromete ainda mais seu desempenho.

De acordo com Gomes (2005), o racismo no Brasil não é um desvio individual ou uma exceção moral, mas uma estrutura histórica e social profundamente enraizada que continua a determinar os destinos de sujeitos negros, como Rubens, a partir da cor da pele. Aprendemos na família, na escola, nos vínculos afetivos e nas instituições sociais a naturalizar a ideia de inferioridade do outro, especialmente do negro, com base em atributos físicos e em sua origem africana. No caso de Rubens, suas dificuldades escolares não podem ser compreendidas apenas à luz da precariedade material, mas também como reflexo de um sistema educacional que, em muitos momentos, falha em reconhecer as marcas do racismo que perpassam as relações escolares. A ausência de políticas afirmativas efetivas dentro da escola, a baixa expectativa em relação ao seu desempenho e o estigma social que o acompanha revelam como a suposta neutralidade das instituições contribui para a manutenção das desigualdades raciais. Como afirma Gomes (2005), a omissão histórica do Estado e da sociedade frente à reparação dos danos causados pela escravidão consolidou práticas que ignoram as reais condições de existência da população negra, perpetuando a negação da cidadania plena a crianças como Rubens, cujas trajetórias são marcadas por exclusões que começam ainda nos primeiros anos de escolarização.

Em meio a este debate fica-nos evidente o quanto a abordagem pedagógica para Rubens precisa ser adaptada para suas necessidades específicas, de modo a incorporar elementos afetivos e novas estratégias que promovam a autoestima e a motivação para aprender. Mesmo que esteja num plano conceitual, a diferença entre promover e resgatar implica, no primeiro, em aceitar que o sujeito talvez não tenha uma autoestima positiva e, no segundo, que ele a tivesse em algum momento, o que seria um argumento muito frágil, pois exigiria outros mecanismos para reconhecer em quais situações sua autoestima já foi elevada para ser resgatada. Por isso, estratégias que promovam e não resgatem, certos de

que a valorização de habilidades já existentes pode contribuir para a transformação de uma autoimagem de fracasso.

Rubens também sofre com os estereótipos atribuídos a sua cor. As expectativas baixas e os olhares de censura contribuem para a marginalização de sua presença na sala de aula, criando um ciclo de exclusão e fracasso escolar. Como aponta Cavalleiro (2023), o racismo institucional presente nas escolas brasileiras contribui para a estigmatização de crianças negras como problemáticas ou incapazes, reduzindo suas oportunidades de participação significativa no espaço escolar. Os estereótipos raciais e sociais que incidem sobre Rubens afetam a forma como ele é visto por seus professores e colegas, dificultando a construção de vínculos positivos e o reconhecimento de suas potencialidades.

Ainda nesse livro, em seu último capítulo, a autora inclui um texto do autor Abdias do Nascimento, que analisa essa questão, por meio de reflexões extremamente pertinentes a esse estudo de caso. Neste sentido salientamos os trechos abaixo:

Não há como negar que o preconceito e a discriminação um problema que afeta em maior grau a criança negra, visto que ela sofre, direta e cotidianamente, maus tratos, agressões e injustiças, que afetam sua infância e comprometem todo o seu desenvolvimento. Tais práticas, embora não se iniciem na escola, contam com o seu reforço, a partir das relações diárias, na difusão de valores, crenças, comportamentos e atitudes de hostilidade em relação o grupo negro. Mesmo considerando os atos do professor como inconscientes em relação às crianças negras, suas atitudes magoam e marcam, provavelmente, pela vida afora (Nascimento apud Cavalleiro, 2023, p. 98-99).

A escola, muitas vezes, responde à indisciplina com punições ou exclusões, sem considerar que tais comportamentos podem ser formas de expressão do sofrimento, da insegurança e da necessidade de afeto. É necessário, portanto, ampliar o olhar e desenvolver estratégias que articulem o ensino ao cuidado, a aprendizagem à escuta e o currículo à vida concreta do estudante.

Algumas conclusões

Rubens é um exemplo de como a vulnerabilidade social pode impactar o desempenho escolar e o desenvolvimento cognitivo das crianças. Seu caso destaca a necessidade de intervenções educacionais que considerem o contexto familiar e

comunitário, bem como a importância de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor que considerem as singularidades dos estudantes em situação de vulnerabilidade.

Esse caso evidencia a importância de que a escola construa uma pedagogia da escuta e do reconhecimento, comprometida com a equidade e com a valorização da diversidade, promovendo estratégias pedagógicas que articulem o cuidado e o reconhecimento das potencialidades dos alunos. Diante disso, é urgente que a escola invista em formações continuadas sobre educação antirracista, implemente práticas pedagógicas afetivas e promova o envolvimento das famílias e da comunidade no processo educativo. A superação das dificuldades de Rubens não será possível sem um trabalho coletivo, interdisciplinar e comprometido com a justiça social.

Rubens precisa ser visto para além de suas dificuldades: sua habilidade matemática, seu interesse por brincadeiras e sua expressividade são pontos de partida para a construção de uma proposta pedagógica mais responsiva, que dialogue com sua realidade e fortaleça sua autoestima. A promoção de uma educação antirracista e afetiva, que envolva a comunidade e que reconheça o direito de todas as crianças a aprender com dignidade e pertencimento, é uma condição essencial para que casos como o de Rubens não se repitam como destino, mas se tornem pontos de inflexão em trajetórias escolares marcadas, até então, pela exclusão.

Este estudo de caso sugere, portanto, que uma abordagem mais afetiva e individualizada pode ser crucial para ajudar Rubens a superar suas dificuldades e alcançar seu potencial acadêmico.

Superar a lógica de exclusão sistemática de alguns alunos, devido à sua cor ou classe social, exige um compromisso intencional com a justiça educacional, por meio de ações que envolvam a escuta sensível, o fortalecimento do vínculo entre aluno e escola, e a valorização dos potenciais de Rubens, ou outro estudante na mesma condição, especialmente no campo da matemática. Reconhecer que o fracasso escolar não reside na criança, mas em um sistema que frequentemente falha em acolher e ensinar de forma justa, é o primeiro passo para garantir seu direito à educação de qualidade.

Referências:

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador: Universidade do Estado da Bahia – UNEB, 2013, p. 95-103.

BANDURA, A. **Autoeficácia: A Exercício da Autocontrole**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais nºs 1/1992 a 135/2024, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão nºs 1 a 6/1994. 67. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2025. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/bitstreams/403b72dc-6dc9-4a3e-bca0-dc481e63575b/download?cb=1748950014633>. Acesso em: 03 de jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Atualizada até 2025). Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: DOU, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 de fev. 2025.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do adolescente**. Lei n. 8069/1990. Brasília (atualizada até 2024). Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca_mdhc_2024.pdf. Acesso em: 02 de jun. 2025.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed, 10ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2023.

DA COSTA, MLF e BORUCHOVITCH, E. A motivação e a aprendizagem em sala de aula. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo: 2006, p. 1-10.

DA PONTE, João Pedro. O estudo de caso na investigação em educação matemática. **Quadrante**, v. 3, n. Lisboa. Portugal: 1994, p. 3-18.

DA PONTE, João Pedro. **Estudos de caso em educação matemática**. Bolema. SciELO. Brasil: 2006, p. 105-132.

DESSEN, MA e POLONIA, AC (2007). A Família e a Escola como Contextos de Desenvolvimento Humano. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo: 2007, p. 21-30.

FERREIRA, Elenice Silva. História da educação, relações étnico-raciais e formação continuada de professores: Desafios e possibilidades. **Acta Historia Educere**, v. 1, n. 03. Bahia: UESB – Universidade Estadual do Sul da Bahia, 2022.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GOMES, Nilma Lino et al. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal**, v. 10639, n. 03, p. 39-62. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EduSer**, v. 2. n. 2. Bragança. Portugal: 2010.

SINGER, Peter. **Ética Prática**. Tradução: Jefferson Luiz de Camargo, 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

STAKE, Robert E. **A arte da investigação com estudos de caso**. Tradução de Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Aprendizagem na Educação Básica**: situação brasileira no pós-pandemia. Abril de 2025. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2025/04/estudo-aprendizagem-na-educacao-basica-no-brasil-pos-pandemia-todos-pela-educacaodocx.pdf>. Acesso em: 12 de maio de 2025.

Recebido em: 25/07/2025

Aprovado em: 27/02/2026