

EQUIDADE RACIAL: REFLEXÕES ACERCA DA GESTÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO

COLEÇÃO



Coordenador
VALTER ROBERTO SILVÉRIO

EQUIDADE RACIAL: REFLEXÕES ACERCA DA GESTÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO

Valter Roberto Silvério
Fabiana Luci de Oliveira
Tatiane Cosentino Rodrigues

| ORGANIZADORES |

São Paulo
2019

Editora Intermeios
Rua Cunha Gago, 420 / casa 1 – Pinheiros
CEP 05421-001 – São Paulo – SP – Brasil
Fones: [11] 2365-0744 – 94898-0000 (Tim) – 99337-6186 (Claro)
www.intermeioscultural.com.br

•
EQUIDADE RACIAL: REFLEXÕES ACERCA DA GESTÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO

© Valter Roberto Silvério | Fabiana Luci de Oliveira | Tatiane Cosentino Rodrigues

1ª edição: julho de 2019

•
Produção e capa Intermeios – Casa de Artes e Livros
Revisão Luis
Capa Intermeios – Casa de Artes e Livros

•
CONSELHO EDITORIAL

Vincent M. Colapietro (Penn State University)
Daniel Ferrer (ITEM/CNRS)
Lucrecia D'Alessio Ferrara (PUCSP)
Jerusa Pires Ferreira (PUCSP)
Amálio Pinheiro (PUCSP)
Josette Monzani (UFSCar)
Rosemeire Aparecida Scopinho (UFSCar)
Ilana Wainer (USP)
Walter Fagundes Morales (UESC/NEPAB)
Izabel Ramos de Abreu Kisil
Jacqueline Ramos (UFS)
Celso Cruz (UFS) – *in memoriam*
Alessandra Paola Caramori (UFBA)
Claudia Dornbusch (USP)
Barbara Arisi (Unila)
Nikita Paula (Ancine)

Sumário

- 7 **INTRODUÇÃO**
Valter Roberto Silvério
- 17 **Capítulo 1: PRÁTICAS E DESAFIOS NA AVALIAÇÃO DE PRO-
JETOS: EDITAIS GESTÃO ESCOLAR PARA A EQUIDADE –
JUVENTUDE NEGRA**
Fabiana Luci de Oliveira
Valter Roberto Silvério
- 18 **Elaboração do modelo de avaliação**
23 **Implementação do processo de avaliação**
33 **Balanco do processo de avaliação: aprendizados e recomendações**
- 37 **Capítulo 2: EQUIDADE E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA
VISÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**
Fabiana Luci de Oliveira
- 44 **Perfil dos estudantes**
49 **Percepções do ambiente escolar**
55 **Conhecimento da temática da equidade e da diversidade étnico-
racial**
59 **Trajetória escolar e perspectivas quanto à conclusão do Ensino
Médio**
61 **Conhecimento e avaliação do projeto**
71 **Impactos do projeto**

81	Capítulo 3: GESTÃO ESCOLAR PARA EQUIDADE RACIAL NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO COM AS JUVENTUDEs
	Deivison Mendes Faustino Érica Aparecida Kawakami
83	Conhecendo as experiências em seus contextos
91	Conhecendo as experiências com potencial de inovação metodológica
95	Lições da pesquisa em campo para uma escola com as juventudes
99	Capítulo 4: OS DESAFIOS DA GESTÃO FRENTE À CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA EQUITATIVA
	Valter Roberto Silvério Fernanda Vieira da Silva Santos
191	A implementação dos projetos
105	Os impactos dos projetos
109	A continuidade dos projetos
116	O perfil racial dos estudantes
120	A equidade racial na visão dos gestores
125	As atividades desenvolvidas e o debate sobre equidade racial
131	Breves considerações

Sobre os autores

Valter Roberto Silvério

Professor Titular de Sociologia do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos- UFSCar

Bolsista Produtividade e Pesquisador do CNPq

Vice-presidente do Comitê Científico Internacional para os Volumes IX, X e XI da História Geral da África (GHA) da UNESCO

Autor de vários artigos, capítulos de livros e livros

Full Professor of Sociology - UFSCar (Brazil) / Researcher of CNPq

Member of the International Scientific Committee for Volume IX, X and XI of the General History of Africa - GHA - UNESCO.

Introdução

Valter Roberto Silvério

Quando, em meados de 2014, por meio de uma roda de conversa começamos a discutir o primeiro edital e nos convencemos de que havia a necessidade de conhecermos e estimularmos iniciativas no interior das escolas públicas de ensino médio que lidassem com a questão da equidade, e a pluralidade das formas de ser jovem, não tínhamos a dimensão da importância do tema no âmbito do sistema educacional brasileiro. A importância ficou evidente quando, após algumas reuniões com lideranças representativas da sociedade civil, chegamos à formulação de que os editais deveriam dirigir-se à gestão escolar e ter como foco a juventude negra. Entre 2014 e 2018 foram realizados dois editais, o primeiro no período de 2014-2016 e o segundo no período de 2016-2018.

Assim, no primeiro edital tivemos mais de 120 inscrições e no segundo 185, perfazendo em dois editais mais de 300 projetos de escolas públicas autonomamente e com parcerias com organizações não governamentais (ONGs). Dada a distribuição geográfica nacional das propostas, nos dois editais, todas as regiões do país estavam representadas na fase de seleção. Dentre os projetos selecionados apenas os estados da região Centro Oeste estiveram ausentes em função de critérios técnicos utilizados.

As 185 inscrições no segundo edital, das cinco regiões do país, representaram um incremento de aproximadamente 50% em relação ao primeiro edital. O número é bastante expressivo e representa a mobilização de escolas e organizações sociais comprometidas com a equidade racial na educação e, também, a importância do tema no Ensino Médio.

Os projetos nos dois editais trouxeram como proposta o enfrentamento das desigualdades raciais no ambiente escolar na rede pública de Ensino

Médio, visando promover a melhoria da qualidade da educação dos jovens negros e negras.

Nos dois editais foram selecionados 20 projetos, 10 em cada edital, conforme distribuição apresentada no quadro abaixo:

Quadro de projetos selecionados por região, estado, município e tipo de proposta

Região/Edital (01 ou 02)	Estado	Município	Total Propostas por Região
Norte			04
02	Acre	Epitaciolândia	
01	Tocantins	Cristalândia	
01	Pará	Tracuateua	
02		Belém	
Nordeste			08
02	Alagoas	Maceió	
01	Bahia	Lençóis	
01	Ceará	Acaraú	
01		Iracema	
02	Pernambuco	Recife	
02		Chã de Alegria	
01	Rio Grande do Norte	Apodi	
02		Natal	
Sudeste			05
01	Minas Gerais	Contagem	
02	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	
02	São Paulo	São Paulo	
Sul			03
01	Paraná	Campo Largo	
01	Santa Catarina	Criciúma	
02	Rio Grande do Sul	Alvorada	

Fonte:

A escola enquanto um microcosmo das relações sociais mais amplas é uma daquelas frases que acostumamos a ouvir e repetir automaticamente. Esta simples constatação, no entanto, em sociedades pós-coloniais e complexas como a brasileira envolve o desvendamento da forma como o

processo de modernização, definido aqui como implementação de novas técnicas e tecnologias de produção de bens, reformas institucionais e atualizações normativas, impacta na escola reproduzindo hierarquias com base em diferentes clivagens sociológicas.

Os dois editais organizados (2014 e 2016), construídos por uma parceria entre o Instituto Unibanco, o Fundo Baobá e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) sobre gestão para equidade com foco na juventude negra e dirigidos a escolas do Ensino Médio, tornava-se assim uma oportunidade de dialogar com as escolas públicas espalhadas por todas as regiões do país para saber o seguinte:

- 1) Como as gestões de escolas públicas com Ensino Médio estavam adequando, ou não, suas atividades face às mudanças na LDB provocadas pelas alterações da mesma pela Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana?

O conhecimento da Lei nº 10.639/2003, do Parecer CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004 e da Resolução CNE 001 de 17 junho de 2004¹, a qual homologou o parecer citado, por serem instrumentos normativos resultantes de um conjunto de lutas sociais travadas pelos descendentes de africanos são considerados documentos que registram as lutas da população negra na busca de uma educação pública que considere no plano histórico, científico e cultural a especificidade da contribuição dos africanos e dos negros de um modo geral para a humanidade.

A leitura das respostas obtidas pelo primeiro edital nos deu uma dimensão importante das inúmeras estratégias utilizadas pelas escolas na tentativa de adequarem-se, com seus próprios recursos humanos (e materiais quase inexistentes) e nos permitiu identificar as tendências e contradições em um contexto de profundas mudanças sociais, isto é, de redefinição das clivagens tradicionais (raça, classe, sexo, nação e etnia) e de surgimento de novas (gênero, orientação sexual) que passaram a atravessar o espaço escolar desde os anos 1970.

1. portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf.

Neste segundo livro, nós contemplamos de maneira sintética os resultados dos instrumentos aplicados, das visitas em escolas dos dois editais e, principalmente, a visão dos gestores.

O capítulo 1, *Práticas e Desafios na Avaliação de Projetos: Editais Gestão Escolar para a Equidade – Juventude Negra*, traz reflexões derivadas da avaliação dos 20 projetos, e está estruturado em três seções: 1) “Elaboração do modelo de avaliação”, que traz os aportes teórico-metodológicos do planejamento, descrevendo a concepção desse processo e os instrumentos delineados; 2) “Implementação do processo de avaliação”, apresentando a dinâmica de implementação, assim como as necessidades de ajustes decorrentes do perfil dos projetos; e 3) “Balanço do processo de avaliação: aprendizados e recomendações”, que fecha o capítulo, fazendo um diálogo com outras experiências de avaliação de projetos voltados ao enfrentamento das desigualdades raciais no ambiente escolar, concluindo com sugestões para se obter maior êxito e efetividade nesse tipo de iniciativa.

O capítulo 2, *Equidade e diversidade étnico-racial na visão de estudantes do Ensino Médio*, apresenta a percepção de estudantes do Ensino Médio sobre a temática da equidade e da diversidade étnico-racial, nas escolas contempladas pelo segundo edital. No processo de avaliação foram aplicados dois questionários, um no início e outro ao final do projeto, reunindo informações sobre o perfil socioeconômico dos estudantes; suas percepções sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar; o conhecimento da temática da equidade e da diversidade étnico-racial; suas perspectivas quanto à conclusão do Ensino Médio; além de sua avaliação sobre os projetos e os impactos que essas experiências lhes proporcionaram.

O texto descreve o perfil desses jovens, e sistematiza as respostas obtidas, construindo um retrato de suas visões acerca das relações raciais dentro e fora da escola, estando estruturado em seis seções: (i) perfil dos estudantes; (ii) percepções do ambiente escolar; (iii) conhecimento da temática da equidade e da diversidade étnico-racial; (iv) trajetória escolar e perspectivas quanto à conclusão do Ensino Médio; (v) conhecimento e avaliação do projeto e (vi) impactos do projeto.

No capítulo 3, *Gestão escolar para equidade racial no Ensino Médio: desafios para uma educação com as juventudes*, o foco recaiu sobre a mobilização de quatro escolas públicas de Ensino Médio e organizações não governamentais (ONGs) possibilitada pela visita técnica (*in loco*) entre

os meses de setembro e outubro de 2015. As visitas permitiram tecer considerações mais genéricas a respeito da equidade racial nas escolas de Ensino Médio e, sobretudo, do próprio edital que favoreceu as atividades.

A intenção do capítulo é a de partilhar reflexões que possam contribuir com a formulação de projetos com maior sustentação conceitual, precisão na explicitação do objetivo central, e a reconsideração do lugar que efetivamente as juventudes e a gestão escolar ocuparam no desenho, na garantia de legitimidade e no alcance dos desejos explicitados no projeto. Este itinerário permite revelar não só o que se quer para a escola e para suas juventudes, mas também para esta sociedade fundada em severas contradições e desigualdades que persistem.

No capítulo 4, intitulado *Os desafios da gestão frente à construção de uma escola equitativa*, as visitas, realizadas com base nas experiências escolhidas pelos parceiros durante os meses de julho e agosto de 2018, forneceram parte significativa das informações para avaliação dos impactos (objetivos e subjetivos) dos editais de 2014 e 2016. Os cinco projetos selecionados para a realização de entrevistas com os gestores, dentre os 20, se deu com base nos seguintes critérios: a) que fossem representativos dos dois editais; b) que tivessem sido desenvolvidos exclusivamente pelas escolas e/ou projetos desenvolvidas em parceria com Organizações Não Governamentais (ONGs); c) escolas que majoritariamente atendiam jovens considerados em situação de vulnerabilidade; d) escolas que demonstrassem um nível importante de participação e ou comprometimento da gestão escolar identificado através dos outros instrumentos aplicados no decorrer da execução dos projetos; e) que tivessem de forma objetiva alterado em alguma medida o envolvimento de alunos e professores em torno da execução das atividades prometidas nos respectivos planos de trabalho.

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com dois ou mais gestores simultaneamente (diretores, vice-diretores, assistentes de direção, coordenadores pedagógicos) e professores que atuaram como propositores/coordenadores de projetos de cinco escolas de diferentes regiões do Brasil: Acre (Epitaciolândia), Pernambuco (Chã de Alegria), Rio de Janeiro (Rio de Janeiro), Santa Catarina (Criciúma) e Pará (Belém).

Dada a importância da participação da gestão escolar, nesta introdução, optamos por trazer e comentar os temas com o enquadramento que realizamos nas dimensões contempladas pelo roteiro de entrevistas, como forma de orientar a leitura do capítulo 4, que traz uma transcrição das

entrevistas. As dimensões por nós delineadas a partir das respostas dos(as) gestores(as) são as seguintes: a implementação, os impactos dos projetos, a continuidade dos projetos, o perfil racial dos estudantes, a equidade racial, as atividades desenvolvidas na escola vinculadas à equidade racial e breves considerações.

Em relação às motivações para implementação elas transitam da necessidade de melhorar a autoestima e valorização pessoal dos alunos negros (pretos e pardos), possibilitando uma identificação positiva com sua origem africana e superando a vergonha estimulada pelo desconhecimento presente, tanto na fala e na percepção de alguns gestores, de que alguns alunos inicialmente não queriam o projeto, quanto na forma utilizada para se classificarem nos cadastros escolares como moreno(a) ou moreninho(a), passando por experimentos metodológicos por meio de projetos que buscam estabelecer as conexões do Brasil com a África e pela obrigatoriedade legal com base na alteração da Lei de Diretrizes e Base (LDB) provocada pelas Leis nº 10.639-2003 e nº 11.645-2008², que no entendimento de alguns gestores criou a necessidade da introdução de mudanças curriculares.

Em apenas uma escola se observou, a partir de uma experiência metodológica, uma articulação ideal em termos de implementação que contemplava a melhoria do desempenho dos alunos, o atendimento à obrigação legal com o desenvolvimento de uma metodologia com o objetivo de que eles adquirissem conhecimentos sobre suas origens (africanas ou indígena), criassem novas referências para lidar com as diferenças entre eles nas relações cotidianas e melhorassem seu desempenho escolar com o objetivo de darem continuidade aos seus estudos na universidade³.

2. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

3. Veja-se a dissertação de mestrado intitulada *Projeto Cartografia da Cultura Afro-Brasileira EAUFGA: uma didática da história em interface com a pedagogia decolonial*, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Pará, em 30/08/2018, de autoria de Antonia Marias Brioso Rodrigues coordenadora do projeto **Cartografia da Cultura Afro-brasileira e Indígena durante a vigência do primeiro edital entre 2014 e 2016**. Quando da entrevista em 2018 foi informado que o projeto Cartografia iria transformar-se em um programa oficial da Escola de Aplicação. DIAS, Mário Benjamin; SILVA, M. J. B. . "Cartografia da Cultura afro-brasileira: uma experiência interdisciplinar na Escola de Aplicação da UFPA". In: XV Encontro de Geógrafos da América Latina, 2015, Havana. XV Encontro de Geógrafos da América Latina por uma América Latina unida y sustentable. Havana: EGAL, 2015. v. 1.

Quanto ao impacto do projeto no cotidiano das escolas e no rendimento escolar dos alunos, todos os gestores foram unânimes ao observar que os alunos envolvidos *“melhoraram muito a autoestima e puderam acreditar que eles/elas eram iguais a todas as outras colegas que existiam de outra cor ... E isso fez com que eles/elas estudassem mais e tivessem um futuro melhor”*. Algumas gestoras registram que o envolvimento das meninas é maior do que o dos meninos e que esta diferença repercute no rendimento escolar dos dois grupos em favor das jovens.

Ao contrastar meninos e meninas, as gestoras, notam que existem mudanças na forma como as marcas identitárias passaram a frequentar o cotidiano escolar, *eu tenho um menino que inclusive tá ali fora ... que também não assumia, né? Moreno ... agora tá cheio de cachinho também ... isso é um exemplo, né? Entre tantos ... cheio de cachinho, ele já tinha um tom assim de escrever cordel ... Ai ele fez um cordel belíssimo inclusive pro projeto Nagila ... tá assumindo assim, a cor ... falando dessas questões né? Raciais... de forma geral, assim e muito dos meninos também”*.

Ainda em relação à identidade étnico-racial os gestores também observam mudanças significativas no processo de autoidentificação, *“a mudança deles de visão... visão de cor... visão de que eles eram capazes ... visão de que eles podiam sim aprender, porque eles tinham o mesmo tipo de capacidade e se aceitar como eles eram e saber que tem que ter orgulho daquilo que é”,* ou ainda, *melhorou... melhorou... assim em questão de autoestima também, a gente via muitas meninas com cabelinho alisado que começaram a soltar seus cachos... A liberar seus cachos... a ter mais fala, mais voz... voz ativa, né?”*

A mudança, aparentemente, permitiu um novo comportamento da própria gestão em relação ao reconhecimento, de si mesmo, e de que a maioria dos alunos, também, são negros, em todas as escolas visitadas, e que eles deveriam ter um maior protagonismo em termos de representação nas atividades, como registra uma gestora: *“inclusive ao longo do projeto ano passado, a gente teve um momento que se chamava “Garota Nagila” que foi no festival e a gente só escolheu as meninas negras ... e ... neste ano, né? O ano passado, a menina que foi escolhida a garota mais bonita da escola ... foi uma garota negra ... coisa que apesar de sermos maioria, não acontecia ... não acostumava acontecer”*.

Assim, a continuidade dos projetos é avaliada como necessária por todos os gestores e os contenciosos estão relacionados, principalmente,

aos recursos financeiros, mas também em relação à ampliação da participação dos professores, com exceção de um projeto. O dado negativo apontado pelas gestões são os obstáculos colocados são o uso oportunista e/ou o descaso das secretarias estaduais ou órgãos superiores aos quais a escola está vinculada. Desta forma, a continuidade em quatro projetos, dos cinco visitados, na visão dos gestores depende de recursos externos à burocracia do sistema público educacional. O que nos permite considerar um dos grandes paradoxos, uma vez que era de se esperar que esses órgãos deveriam incentivar as iniciativas até mesmo em função das obrigações legais.

Talvez seja possível constatar que a dificuldade, ou a pouca importância, que as escolas demonstraram em constituírem um perfil de seus alunos, no que diz respeito ao pertencimento étnico-racial, esteja associada ao fato de que esses mesmos órgãos não as cobram para fazê-lo.

Outra fonte de resistência identificada pelas gestões são os pais dos estudantes, que interferem de forma negativa na definição do pertencimento, como podemos observar na seguinte fala com referência ao preenchimento do cadastro do aluno: *“na verdade tem o espaçozinho, né? E às vezes e o pai requer... não é pardo não... É moreninho... escreve aí. Aí você não vai afrontar também na hora da matrícula, né? Quando nós concluímos o projeto ano passado uma necessidade que a gente viu era esse fato de ter uma extensão maior de atenção pro segmento pai, porque quem vem fazer a matrícula do menino não é o aluno, por exemplo, nós tivemos uma reunião...uma das rodas de conversa foi com os pais e aí nós perguntávamos algumas questões e aí a mãe dizia assim...muito evasiva... e eu perguntei assim: você sabia que a sua filha faz parte do projeto? Aí: é... ela me falou que ela ia participar de um projeto.... Você sabia que lá ela se autodeclarou negra? é...se ela pensa que ela é negra...então, a própria mãe não reconhece a filha como negra e não aceita que ela se reconheça como negra”*.

A observação de que existe a necessidade de se trabalhar com os pais e responsáveis a questão do pertencimento apenas confirma a importância, prevista nos dois editais e não atingida por fatores alheios à nossa vontade, de se trabalhar com a comunidade do entorno da escola.

Os projetos estimularam de forma positiva o trabalho orientado pela noção/conceito de equidade racial na visão dos gestores de forma unânime. Como observou um deles trata-se de uma *“quebra de paradigma [que] possibilitou os alunos se verem como iguais primeiro... os afrodescendentes*

se aceitarem enquanto e os outros respeitarem, no primeiro ano de avaliação isso foi uma surpresa pra nós de como vamos pensar o bullying, reduziu drasticamente entre eles e a aceitação. Um caso muito exemplar de uma jovem que alisava o cabelo e o professor de biologia resolveu a questão do fenótipo e ela pegou e aceitou enquanto tal como negra, com o cabelo enrolado e ela tem orgulho de ser o que era, eu acho que isso dá uma ideia da Equidade que o projeto possibilita pra esses alunos, isso é uma coisa antes do projeto e depois do projeto”.

Estimulou, também, que alguns jovens declarassem em debates e discussões estimuladas pelos projetos, como registrou uma professora a fala de um de seus alunos: *professora eu não conhecia a minha biologia e eu não conhecia, né? A minha biografia agora eu sei de onde eu vim, né? E essa identidade, esse empoderamento ele é muito importante para que esses meninos se sintam prontos para lidar com esse mundo do racismo que existe aí fora, porque uma das coisas que o projeto faz é justamente despelar esse mundo.*

Quanto às atividades desenvolvidas, os debates, as oficinas, as visitas, por exemplo, ao quilombo ou a universidade, com foco na equidade racial elas demonstram o uso de várias e diversificadas estratégias como feiras, festivais, formação de grupos de dança, palestras etc.

Ao começar por estas últimas alguns gestores observaram que *“as palestras pros alunos foram muito importante e a apresentação deles a cultura, a cultura negra, eles não tinham nenhum tipo de conhecimento”*. As feiras e festivais estimularam que os próprios estudantes orientados por professores organizassem as atividades para conhecerem a cultura africana por meio, por exemplo, da *dança de negro, né?* Dentre elas desenvolveram *“um documentarizinho aqui na escola e ela pediu pra gente apresentar a dança do Maculelê... inclusive eles estavam ainda agora dançando Maculelê”*.

Ao se referir à contribuição geral do projeto uma gestora argumenta que *“Bom! Eu acho que primeiro lugar é o acesso a essa informação que não é da história oficial que eles começam a se perceberem como tal é o primeiro ponto, o segundo ponto é a mudança de atitude que eles passam a ter com o outro, eu sempre digo isso pra eles assim: vocês são responsáveis a partir de agora em contribuir para a redução do preconceito, do racismo que existe da nossa sociedade, vocês são os homens de amanhã que vão ter essa responsabilidade, porque nós enquanto professores pegamos o tempo da legislação e tamos fazendo uma parte, mas é um trabalho muito árduo de séculos que precisa*

ser recontado, reestruturado toda essa história que foi forjada na sociedade brasileira, converso muito nesse sentido com eles e depois pra mim a maior quebra do paradigma é ir ao Quilombo e eles verem que não é aquilo que o livro de História mostra, né?”

Ou de forma muito persuasiva afirma um gestor: *“Eu acho que o projeto como um todo na forma como ele foi estruturado, ele representa um passo além na formação da cidadania de alunos da escola, seja no combate direto do racismo e também em outras formas de preconceito que estão integradas ao projeto como a misoginia, integrados ao projeto não, integrados ao propósito do projeto com base... como a misoginia, a homofobia e diversas outras questões nesse sentido”*.

Capítulo 1:

PRÁTICAS E DESAFIOS NA AVALIAÇÃO DE PROJETOS: EDITAIS GESTÃO ESCOLAR PARA A EQUIDADE – JUVENTUDE NEGRA

Fabiana Luci de Oliveira
Valter Roberto Silvério

O objetivo deste capítulo é descrever a experiência de monitoramento e avaliação dos projetos desenvolvidos no âmbito dos dois editais “Gestão Escolar para a Equidade – Juventude Negra”, promovidos pelo Instituto Unibanco, em parceria com o Fundo Baobá e a Universidade Federal de São Carlos, em 2015 e 2017.

Em cada uma das edições foram contemplados dez projetos que se propuseram a enfrentar as desigualdades raciais no ambiente escolar, visando à melhoria da qualidade da educação dos jovens negros e negras em escolas públicas de Ensino Médio.

A avaliação foi planejada com o objetivo de verificar a adequação, efetividade e o alcance desses projetos, considerando em que medida suas metas foram alcançadas, com o intuito de subsidiar o aprimoramento e a multiplicação dessas ações.

O capítulo traz reflexões derivadas da avaliação dos 20 projetos, e está estruturado em três seções: 1) “Elaboração do modelo de avaliação”, que traz os aportes teórico-metodológicos do planejamento, descrevendo a concepção desse processo e os instrumentos delineados; 2) “Implementação do processo de avaliação”, apresentando a dinâmica de implementação, assim como as necessidades de ajustes decorrentes do perfil dos projetos; e 3) “Balanço do processo de avaliação: aprendizados e recomendações”, que fecha o capítulo, fazendo um diálogo com outras experiências de avaliação de projetos voltados ao enfrentamento das desigualdades raciais

no ambiente escolar, concluindo com sugestões para se obter maior êxito e efetividade nesse tipo de iniciativa.

1. Elaboração do modelo de avaliação

O modelo de avaliação dos projetos contemplados nos editais “Gestão Escolar para a Equidade – Juventude Negra” foi baseado no arcabouço do Modelo Lógico de Programa, que consiste em um roteiro de funcionamento do projeto proposto.

Um modelo lógico é uma maneira sistemática de apresentar os relacionamentos entre os problemas diagnosticados, os recursos disponíveis, as atividades planejadas, os resultados esperados e os impactos do projeto (W.K. Kellogg Foundation, 2004: 1)⁴.

Nessa linha, o processo de avaliação foi pensado para ser executado em três etapas: *ex-ante*, *pari-passu* e *ex-post*, sob a coordenação da equipe da UFSCar, mas com participação ativa dos envolvidos nos projetos. Portanto, a avaliação foi planejada como um processo participativo.

A fase de avaliação *ex-ante* consiste na verificação de viabilidade e adequação dos projetos a serem implementados, a partir da identificação de prioridades e metas, e da orientação de pequenos ajustes. E, quando necessário, da reformulação de propostas e atividades, e sua tradução em metas tangíveis.

O objetivo da etapa *ex-ante* é identificar o perfil dos projetos e suas metas, e conhecer o que está acontecendo nas escolas (no âmbito de atuação do projeto) no momento imediatamente anterior ao início das atividades, para, assim, verificar em que medida as ações propostas darão conta de tal realidade. É um momento para a adequação das ações e para ajustes das estratégias às demandas existentes no ambiente escolar.

Essa etapa é voltada à identificação de deficiências ou problemas no projeto, e propostas de ajustes, visando melhorar sua consistência global (Ferreira, Cassiolato e Gonzales, 2007: 3).

Para a fase *ex-ante* foram elaborados dois instrumentos. O primeiro, um formulário de *feedback*, consistindo numa devolutiva referente ao escopo dos projetos contemplados, visando à caracterização dos projetos;

4. No original, em inglês: “a logic model is a systematic and visual way to present and share your understanding of the relationships among the resources you have to operate your program, the activities you plan, and the changes or results you hope to achieve.”

a criação de um referencial inicial a partir do qual os resultados e impactos dos projetos possam ser mensurados ao final; e o auxílio e sugestão de ajustes ao escopo do edital (revisão de metas e resultados esperados).

Nesse formulário inicial busca-se identificar: (i) o problema que suscitou a elaboração do projeto (contexto); (ii) a área de ação estratégica na qual a ação está focada (eixo); (iii) o propósito geral e os objetivos específicos que busca concretizar (objetivo geral e metas); (iv) as ações e intervenções que serão priorizadas para alcançar tais objetivos (qualificação da meta); (v) por que essa meta foi estabelecida, ou seja, qual problema ou melhoria visa (diagnóstico); (vi) quais atividades precisam ser realizadas para concretizar a ação (tarefas); (vii) o que será entregue ao se realizar tais atividades (produto); (viii) quais ganhos concretos são esperados, uma vez que a meta seja atingida (resultados); (ix) como será verificado se a meta foi atingida e os resultados alcançados (monitoramento dos resultados); (x) quais as ações esperadas da gestão da escola; e (xi) se e de que forma se dará o envolvimento da comunidade do entorno da escola no projeto.

Esse formulário é basilar, estabelecendo o mapa do projeto. Ele é inicialmente preenchido pelos coordenadores dos projetos, e recebido pela equipe da UFSCar, que estabelece, assim, uma troca para aprimoramento de aspectos que não ficaram explicitados. A ideia é estruturar as propostas, conectando os objetivos estabelecidos às ações e aos produtos a serem entregues, estipulando os resultados que esperam alcançar.

Nesse processo é também negociada a especificação de formas de acompanhamento das atividades e mensuração dos resultados, que devem ser consideradas no (re)direcionamento das atividades planejadas. O formulário é o meio para o estabelecimento de um diálogo, uma troca com a equipe da UFSCar fornecendo sugestões, quando possível, e questionamentos quando faltarem informações. Assim, o formulário de *feedback* é um instrumento essencialmente dialógico.

Quadro 1. Feedback – Glossário para delineamento do projeto (modelo lógico)

Item	Definição
Contexto	Descreve o problema, necessidade ou situação observada que serviu como o ponto de partida para a formulação do projeto. É a situação geradora do projeto.
Objetivo geral	Descreve aquilo que se pretende alcançar a partir do projeto proposto. É um enunciado de caráter geral e abrangente que expressa o propósito de solucionar um problema ou prover uma necessidade descrita na situação geradora do projeto. Expressa a razão de ser do projeto.
Eixo	Descreve a área de ação do projeto. São quatro eixos pré-especificados: Combate às desigualdades – ações que visam combater a exclusão e a produção de desigualdades, enfatizando práticas focadas no desempenho acadêmico de estudantes negros e negras. Valorização da diversidade – ações voltadas a combater as diversas formas de preconceito existentes no ambiente escolar e na sociedade, sobretudo o racismo. Estímulo ao protagonismo juvenil – ações que visam envolver os estudantes no desenho, execução e acompanhamento dos projetos, como parte da construção de uma cultura voltada à participação cidadã nas políticas públicas. Participação da comunidade escolar – ações voltadas à participação dos professores na elaboração do plano pedagógico e à incorporação de sugestões e propostas da comunidade escolar (professores e demais profissionais que atuam na escola, estudantes matriculados e por pais e/ou responsáveis por esses estudantes), estimulando a aplicação da Lei 10.639 e incentivando professores a trabalhar o tema de forma interdisciplinar.
Meta	Descreve um propósito quantificado (intenção) a ser atingido dentro de um prazo especificado. Uma meta é um objetivo específico a ser alcançado em medida e prazo determinados. As metas foram pré-definidas no formulário de inscrição, estando entre elas reduzir evasão escolar, atrair alunos evadidos, diminuir a ocorrência de conflitos raciais na escola; promover o protagonismo juvenil, aumentar a proficiência etc.
Qualificação da meta	Descreve prioridades de ação para especificar a meta (quantifica e qualifica a meta). É um enunciado bem definido sobre o que se pretende realizar (ações e intervenções) para alcançar aquilo que está expresso na meta.
Diagnóstico	Descreve a situação inicial para a qual foi pensada uma ação ou intervenção, visando melhorias ou solução de problemas. Ou seja, explica o porquê da meta estabelecida.

Tarefas	Descreve um conjunto de atividades (ou tarefas) que levarão a um resultado observável ou a um evento (trabalho realizado), podendo ser observadas e/ou medidas em termos de percentual executado.
Produtos	Os produtos correspondem a atividades, eventos e serviços que atingem as pessoas (um público específico: estudantes, professores, comunidade escolar como um todo) que participam do projeto ou são visadas por ele. Um produto é algo que fazemos ou oferecemos, podendo ser oficinas, palestras, workshops, cursos, blogs, materiais didáticos etc.
Resultados	Descreve os benefícios ou vantagens que serão alcançados para as pessoas envolvidas, ou seja, aquilo que pretendemos concretizar ao final de cada ação, indicando os ganhos concretos esperados uma vez que a meta seja atingida. Pode envolver aumento de conhecimento, aprimoramento de habilidades, desenvolvimento de políticas, bem como mudanças de comportamento.
Monitoramento dos resultados	Descreve as ações de acompanhamento da implementação e da realização das ações, verificando se os resultados desejados estão sendo alcançados.
Ações da gestão	Descreve as ações e tarefas específicas da gestão ao longo do projeto. Refere-se ao que, exatamente, os gestores farão.
Envolvimento da comunidade entorno da escola	Descreve ações voltadas à inclusão e participação no projeto das pessoas que residem e/ou trabalham no entorno da escola (ou seja, a vizinhança imediata da escola).

O segundo instrumento é um formulário diagnóstico, buscando caracterizar o ambiente da escola, identificar pontos críticos e aspectos de bom desempenho, criando, assim, indicadores iniciais para serem comparados no início e ao final dos projetos.

Esse formulário diagnóstico contém 29 perguntas, englobando: (i) indicadores objetivos acerca dos dados de fluxo (matrículas, evasão, abandono etc.); (ii) dados do perfil racial dos alunos; (iii) dados de rendimento dos alunos (Ideb e ENEM); (iv) atuação da gestão (se e como trabalha dados de fluxo e perfil dos alunos); (v) detalhamento do envolvimento dos demais docentes e da direção da escola com o projeto e (vi) a existência de eventuais iniciativas já em andamento na escola, voltadas ao Ensino Médio.

O formulário diagnóstico tem um duplo propósito: criar uma linha inicial de comparação e suscitar entre professores e gestores a necessidade de incorporação dessas métricas no planejamento de ações para a equidade racial no ambiente escolar. É crucial incorporar na dinâmica de planejamento avaliações de desempenho, levando em conta o perfil racial dos estudantes.

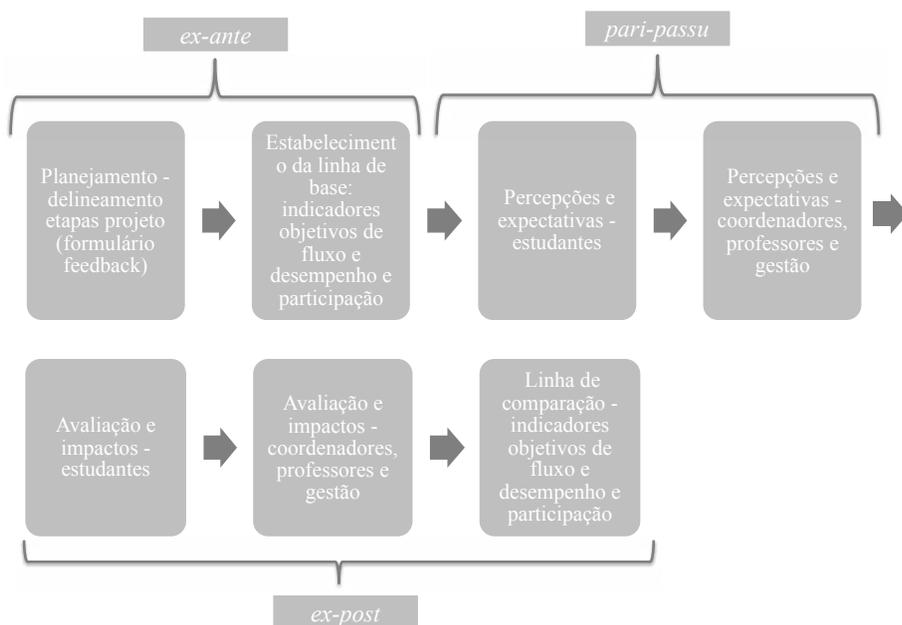
Assim, esse instrumento deveria servir, também, como uma ferramenta de gestão, permitindo a identificação de pontos críticos e aspectos de bom desempenho, atuando como parâmetro no auxílio do planejamento de ações mais efetivas e eficazes, orientando a definição de diretrizes, objetivos e metas ao longo do ano, e formas de acompanhar os resultados dessas iniciativas a partir da observação do desempenho dos indicadores ao longo do tempo.

A segunda etapa, *pari-passu*, consiste em acompanhar a implementação inicial dos projetos, avaliando o envolvimento dos participantes e suas expectativas quanto ao andamento das atividades. Para essa etapa foram desenvolvidos dois questionários: um voltado aos estudantes de Ensino Médio matriculados na escola e outro, aos coordenadores, professores e gestores envolvidos nos projetos. As perguntas visavam capturar as percepções dos respondentes acerca do Ensino Médio e da temática das relações étnico-raciais, suas trajetórias, visões e expectativas com relação aos projetos.

O questionário voltado aos coordenadores, professores e gestores é composto por 39 perguntas, e o questionário voltado aos estudantes é composto por 36 perguntas, ambos buscando mapear o perfil dos respondentes, suas visões e conhecimento sobre diversidade étnico-racial e equidade, assim como seu conhecimento e percepções acerca do projeto e da realidade da escola.

Por fim, a terceira e última etapa, *ex-post*, consiste na percepção dos resultados e impactos do projeto, ao final de sua execução. Para essa fase foram desenvolvidos três instrumentos. O primeiro, um questionário voltado aos estudantes que participaram dos projetos, buscando mapear suas visões acerca das atividades desenvolvidas, atendimento de expectativas e impactos em suas percepções.

O segundo consistiu num roteiro de entrevistas qualitativas voltado aos coordenadores dos projetos, com o objetivo de verificar o atendimento das expectativas, os impactos e o alcance dos projetos. E por fim, também voltado aos coordenadores, um formulário para atualização dos dados da etapa de diagnóstico, com pequenas alterações, criando um ponto de comparação entre os momentos anterior e posterior à realização dos projetos, propiciando, assim, a mensuração de impactos.

Figura 1. Esquema do processo de avaliação

2. Implementação do processo de avaliação

Nesta seção apresentamos a dinâmica do processo de avaliação, as dificuldades enfrentadas e os caminhos que buscamos para lidar com essa realidade.

A implementação do processo de avaliação no primeiro edital trouxe à tona uma série de problemas, advindos, sobretudo, da baixa estruturação dos projetos e da falta de familiaridade dos coordenadores com o tipo de lógica de avaliação adotada, tanto no que diz respeito à terminologia quanto ao padrão de instrumentos utilizados.

O primeiro problema se manifestou logo no processo de tradução dos projetos contemplados para a linguagem e a estrutura do modelo lógico, com os projetos apresentando fragilidades na especificação das metas e dos resultados a serem alcançados para cada um dos objetivos propostos.

As propostas muitas vezes estabeleciam como objetivo, meta e resultado esperado uma mesma ação. Por exemplo, "incentivar o

protagonismo dos alunos”; “combater o racismo no ambiente escolar” ou “fortalecer a autoestima e autoimagem positivas nos alunos” eram listados nesses três campos indistintamente.

Para contornar essa dificuldade, realizamos um workshop de nivelamento com os coordenadores dos projetos, para explicar a terminologia e auxiliá-los na tradução, para o modelo lógico de programa, das ações que haviam sido propostas.

Uma característica que ficou explícita nesse workshop foi que os projetos coordenados por ONGs, em geral, apresentavam menos dificuldade com a linguagem de metas e resultados. Por outro lado, conheciam menos a realidade da escola e tinham mais dificuldade em mapear o perfil dos estudantes.

Dois outras fragilidades foram observadas: a falta de conhecimento mais aprofundado acerca das discussões sobre equidade racial e o debate das relações étnico-raciais, e a falta de experiência com a utilização de indicadores objetivos de perfil e desempenho dos alunos, transparecendo, em alguns casos, desconhecimento das características da própria escola. Dentro os dez projetos contemplados no primeiro edital, cinco não prestaram qualquer informação sobre o perfil racial dos estudantes. Ou seja, metade dos coordenadores dos projetos desconhecia, no início das atividades, a distribuição racial dos estudantes de Ensino Médio na escola onde atuavam.

A dificuldade em preencher os formulários iniciais de diagnóstico (etapa *ex-ante*) nos levou à alteração do processo de avaliação programado para a etapa *pari-passu*, substituindo a aplicação de questionários de autopreenchimento com estudantes, professores e gestores, por roteiros de observação, que foram preenchidos pelos próprios pesquisadores da UFSCar, em visitas a essas escolas. Esse mesmo procedimento se repetiu na etapa *ex-post*, acompanhado das entrevistas já previstas.

Dado esse aprendizado, para o segundo edital solicitamos que os coordenadores do projeto se mantivessem informados sobre alguns dados do ambiente escolar antes de sua implementação. Dessa forma, a ficha de inscrição já solicitava dados como o perfil racial dos estudantes de ensino médio.

No entanto, tal aspecto não foi observado de forma fidedigna pelos coordenadores, que em metade dos casos, novamente, não forneceram informações precisas ou declararam inexistência da informação. As mesmas

dificuldades com relação aos instrumentos e ao conhecimento do debate sobre equidade racial foram diagnosticadas na etapa *ex-ante*.

Ainda assim, no segundo edital, mantivemos a aplicação de todos os instrumentos conforme planejado, embora as respostas tenham apresentado limitações, com muitos campos incompletos, ou preenchidos de forma incorreta.

Se a utilização do formulário diagnóstico não foi feita por todos os projetos contemplados no primeiro edital, no segundo edital, embora todos o tenham utilizado, enfrentamos dificuldades na devolução e no fornecimento completo das informações de diagnóstico, seja por desconhecimento de fontes de informação, ou dificuldades na localização e obtenção das informações relevantes.

Durante as visitas às escolas na fase *ex-post*, para entrevistas com gestão e coordenadores, observaram-se em algumas escolas inconsistências entre o número de participantes declarados no formulário inicial, e os participantes (estudantes e professores) que de fato estiveram envolvidos nos projetos.

Um ponto fraco, presente em todos os projetos nos dois editais, foi o papel secundário das ações ligadas à gestão escolar. Mesmo tratando-se de uma chamada específica sobre gestão para equidade racial no Ensino Médio, a maior parte das atividades esteve relacionada à prática pedagógica, inclusive com baixa adesão da gestão dessas escolas.

Já os pontos fortes e convergentes em ambos os editais se referiam aos objetivos direcionados à efetivação de implementação da Lei 10.639 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Os problemas relacionados à equidade no Ensino Médio que esses projetos visaram enfrentar estavam relacionados ao racismo, à baixa autoestima dos estudantes negros e à falta de protagonismo desses jovens. E entre os resultados esperados, buscaram a conscientização, o empoderamento, o fortalecimento do pertencimento étnico-racial dos alunos e alunas negros e a melhora da autoestima dos jovens negros.

No segundo edital, em que conseguimos implementar todos os instrumentos de avaliação, foi possível comparar as expectativas iniciais e o alcance dos projetos a partir de uma autoavaliação dos coordenadores: oito dos dez projetos contemplados aderiram a todas as etapas da avaliação.

Em cinco dos projetos a percepção foi de que os objetivos planejados e resultados almejados foram pouco ou parcialmente alcançados. A justificativa para o desempenho esteve relacionada à baixa participação e envolvimento da comunidade escolar, sobretudo da gestão, dos professores e dos estudantes.

Outros três projetos avaliaram que alcançaram quase totalmente as expectativas. Os principais resultados percebidos referem-se à sensibilização e conscientização para o tema das relações étnico-raciais, e o reconhecimento de que existe um problema de equidade no ensino relacionado à questão racial.

Quadro 2. Comparativo do planejamento e autoavaliação dos projetos contemplados no segundo edital

ID Projeto	Etapa Diagnóstico		Etapa Avaliação			
	Principal problema relacionado à equidade no Ensino Médio na escola na qual o projeto busca atuar	Principal resultado que o projeto busca alcançar	Principal problema relacionado à equidade no Ensino Médio na escola na qual o projeto atuou	Principal resultado que o projeto alcançou	Autoavaliação sobre alcance dos objetivos	Justificativa sobre o alcance
1	Preconceito e discriminação pela cor é muito forte na escola	Empoderamento étnico, inclusão universidade pública	Racismo e autoestima ("falta de empoderamento étnico")	Empoderamento étnico dos alunos	Parcialmente	Falta de participação dos docentes e alcance baixo dos estudantes.
2	Equidade racial, combate ao genocídio e juventude negra	Valorização juventude negra, e conscientização	Promover e qualificar o debate de enfrentamento da violência contra a juventude em especial negra e periférica	Projeto conseguiu causar um incômodo ou provocação quanto à posição de invisibilidade do tema.	Pouco	Falta de apoio e envolvimento por parte da gestão e docentes
3	Incentivar o protagonismo juvenil	Criação de uma Central de Notícias	Incentivar o protagonismo juvenil	Melhora na autoestima dos alunos participantes	Parcialmente	Baixa participação e envolvimento dos alunos
4	Desinteresse e desinformação do corpo docente e técnico	Conscientização e valorização	Reconhecimento e valorização das manifestações e práticas culturais afro-brasileiras	Despertar da gestão escolar para as questões relativas à população negra, o qual se materializou pela inclusão destas questões no PPP da escola, o que não havia antes.	Quase totalmente	Quantidade de pessoas contempladas e duração do projeto limitaram possibilidades

5	Falta de autoidentificação e ausência de dados perfil racial	Fortalecer ações para autoafirmação identitária de cor e raça	NR	NR	NR	NR
6	Racismo, negar cultura	Ascensão do aluno negro	Violência e discriminação racial sofrida pelos alunos na comunidade, resultando em baixa autoestima e omissão da sua identidade	Maior credibilidade da escola, como instituição que promove a busca pela igualdade de direitos, visto pelo aumento na procura por vagas para ingresso.	Quase totalmente	Maior envolvimento dos alunos negros nas atividades escolares, percepção crítica construtiva dos alunos para os problemas raciais na comunidade e na sociedade.
7	Falta de aceitação por parte dos alunos, com relação a sua raça/cor da pele	A formação da consciência e aceitação da raça/cor da pele.	Aceitação dos próprios alunos em se considerarem negros	Mudança de mentalidade e comportamento acerca da autoaceitação, protagonismo maior na escola	Parcialmente	Forma como os alunos responderam às provocações nas rodas de conversa, pela mudança de comportamento no decorrer do ano letivo.
8	Desigualdade racial dentro do espaço escolar	Reduzir as desigualdades raciais dentro do espaço escolar, promover a negritude, estimular protagonismo	Racismo, o racismo institucional, o sexismo, as hierarquias, os privilégios e silenciamentos submetem estudantes e profissionais a viver num espaço de sofrimento, rejeições e num limite, num ambiente de ruptura com as possibilidades de aprendizado e profissão	Reconhecimento de que o problema existe	Quase totalmente	Atraso no início do projeto.
9	Racismo e sexismo	Preparar escola para enfrentar racismo e sexismo	NR	NR	NR	NR
10	Promoção da equidade, tanto entre os alunos de zona urbana quanto entre os alunos de zona rural	Redução da evasão por meio da promoção de ações que elevem a autoestima dos alunos negros e o aumento de seus níveis de proficiência.	Evasão e autoestima	A percepção por parte de professores e alunos de que o tema em questão é algo vivo e presente não apenas em um currículo de papel mas em um currículo real e cotidiano no qual se moldam as relações étnico-raciais.	Parcialmente	Necessidade de ações que fogem da competência escolar (questões sociais)

Fonte: Formulários *ex-ante* e *ex-post* – Segundo Edital (2017)

Os eixos de ação que obtiveram maior sucesso foram, portanto, o 2 e o 3, da valorização da diversidade, e do estímulo ao protagonismo juvenil. O eixo 4, de participação da comunidade escolar, teve menor fôlego, com destaque em apenas uma das experiências, que promoveu uma revisão do projeto político pedagógico da escola e teve a gestão à frente. Já o eixo 1, de combate às desigualdades, foi o que teve menor atenção, não tendo sido observado impacto perceptível em nenhum dos projetos.

Os principais obstáculos enfrentados durante o processo de avaliação estiveram relacionados às diferenças de repertório dos coordenadores dos projetos, dos docentes e gestores envolvidos em sua execução. Os instrumentos foram padronizados e pressupunham habilidades em lidar com indicadores e com a linguagem de avaliação de projetos. As iniciativas de nivelamento adotadas foram pontuais e de curta duração, e devido à distribuição geográfica dos projetos em todo o país, se deram na maior parte das vezes à distância, o que prejudicou parcialmente a produção dos indicadores de impacto.

Ainda em relação às diferenças de repertório, para além dos obstáculos no uso dos instrumentos, outro que necessita ser considerado é aquele relacionado ao campo conceitual que se refere ao objeto tratado nos editais. A partir de uma observação mais detalhada dos eixos e atividades é possível propor um caminho de superação que conjugue a necessidade de informação, formação e elucidação das implicações do desenvolvimento de projetos que enfoquem a juventude negra no espaço escolar.

Em uma tentativa de sistematização é possível propor uma **tipologia provisória** com base nas atividades associadas aos eixos presentes nos projetos e realizadas durante o seu desenvolvimento. Elas distribuem-se nas seguintes dimensões: **1) formativa; 2) informativa; 3) elucidativa; e 4) participativa (onde localizamos o protagonismo juvenil)**. O termo *dimensão* aqui é utilizado como capacidade de ser útil, de cumprir um propósito ou necessidade ou ter iniciativa.

As dimensões relacionam-se com os eixos que orientaram as propostas que concorreram no processo seletivo do edital e foram aprovadas. Com base nesses projetos é possível relacionar as atividades e seus resultados às dimensões de nossa tipologia provisória. Assim, uma breve descrição de cada dimensão faz-se necessária para avaliarmos a correlação entre a proposição de uma atividade, os meios e/ou instrumentos para desenvolvê-la e se os resultados atingidos possibilitaram atingir os objetivos previamente definidos.

A **dimensão formativa** é aquela que aparece nos projetos sempre referida a propostas de cursos, oficinas, workshops, palestras dirigidas a gestores, professores, servidores e alunos. Diferentemente da dimensão formativa, na qual preocupa-se com a aquisição e ou ampliação de conhecimento, a **dimensão informativa** está relacionada com a cultura geral.

A **dimensão elucidativa**, quando vinculada a um determinado fato ou evento histórico como, por exemplo, a colonização, nos permite compreender como a escravização dos africanos significou o maior, ou um dos maiores deslocamentos migratórios forçados da história da humanidade, com desdobramentos que nos remetem ao surgimento da modernidade ocidental, a formação de sociedades pluriétnicas e a emergência do racismo em decorrência do encontro entre diferentes povos e culturas. A historicidade desse processo, também, permite que se compreenda a natureza e a complexidade social das viagens.

Por fim, a **dimensão participativa** (no sentido de participar ativamente, promover ou fomentar algo conjuntamente), nos remete ao protagonismo juvenil. O termo *protagonismo* deriva do grego *protagonistes*, no qual “protos” significa principal ou primeiro e “agonistes” significa lutador ou competidor. Quando utilizado em relação à juventude o **protagonismo juvenil**, de acordo com o educador mineiro, Antonio Carlos Gomes da Costa (2000), é uma prática educativa desenvolvida para os jovens, na qual ele é o elemento central e deve participar de todas as fases do processo educativo, desde a elaboração, execução e avaliação das ações propostas, com o objetivo de estimular a participação social do jovem na comunidade.

De um modo geral, estamos propondo um enquadramento possível do conjunto das atividades realizadas nos projetos selecionados nas quatro dimensões de nossa tipologia provisória. Deixando claro que uma atividade pode ser enquadrada em mais do que uma dimensão e que nossa proposta de síntese não é exaustiva, mas acreditamos que ela permite uma certa inteligibilidade das potencialidades e dos limites das ações.

No eixo estímulo ao protagonismo juvenil, por exemplo, enquanto prática educativa participativa as atividades pressupõem a equiparação entre os participantes que vão intercambiar experiências distintas de acordo com as diferenças geracionais, étnico-raciais, nacionais, de gênero, de classe social, de acesso à informação e de formação etc. Experiências, como sabemos, são individuais e referidas a coletividades mais abstratas

(pertencer à humanidade, à nação) e a menos abstratas (pertencer a uma comunidade, a escola, a um grupo, a uma família), como membro que participa de forma ativa ou passiva.

Por exemplo, nos projetos desenvolvidos o eixo estímulo ao protagonismo juvenil foi o mais presente, mas quando observamos a correlação entre sua definição teórica e as práticas de fato realizadas nos mesmos, estas últimas dificilmente correspondem ao conceito/definição. Desta forma, nos perguntamos: como poderíamos fomentar, para os próximos editais, a adequação entre definição, conceito e prática?

Um caminho possível é recorrer à dimensão elucidativa, contrastando definições e conceitos de interesse para o bom desenvolvimento dos projetos. Um bom exemplo seria definir a distinção entre adolescência e juventude e os problemas decorrentes dos seus usos indefinidos em projetos e/ou políticas públicas.

Na literatura mais tradicional o termo *adolescência* parece estar mais vinculado às teorias psicológicas, considerando o indivíduo como ser psíquico, pautado pela realidade que constrói e por sua experiência subjetiva. Para as teorias sociológicas e históricas refere-se às relações coletivas às quais o indivíduo está submetido. Deste modo, a juventude só poderia ser entendida na sua articulação com os processos sociais mais gerais e na sua inserção no conjunto das relações sociais produzidas ao longo da história.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), **a adolescência constituiria um processo fundamentalmente biológico**, durante o qual se aceleraria o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade. Abrangeria as idades de 10 a 19 anos, divididas nas etapas de pré-adolescência (dos 10 aos 14 anos) e de adolescência propriamente dita (de 15 a 19 anos). E a juventude, enquanto conceito, seria uma categoria essencialmente sociológica, que indicaria o processo de preparação para os indivíduos assumirem o papel de adulto na sociedade, tanto no plano familiar quanto no profissional, estendendo-se dos 15 aos 24 anos (OMS/OPS, 1985).

Mesmo sem entrar no mérito da distinção proposta pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e seus braços regionais em 1985, os nossos editais em si já propõem, no mínimo, uma reflexão que vai ao encontro das representações correntes sobre juventude, as quais, em geral, tomam os jovens como fazendo parte de uma cultura juvenil “unitária”.

Como podemos deduzir em um edital que, entre os eixos, um privilegia a valorização da diversidade e da diferença, a leitura sociológica da juventude não pode restringir-se apenas às possíveis ou relativas *similaridades* entre jovens ou grupos sociais de jovens (em termos de situações, expectativas, aspirações, consumos culturais), mas também – e principalmente – às *diferenças sociais* que entre eles existem como pertencentes, por exemplo, a classes sociais, grupos étnicos, raciais, religiosos, ideológicos, entre outros marcadores.

De acordo com Pais (1990), a sociologia da juventude tem oscilado entre duas tendências:

- a) Em uma delas, a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada “fase da vida”, prevalecendo a busca dos aspectos mais uniformes e homogêneos que caracterizariam essa fase da vida— aspectos que fariam parte de uma “cultura juvenil”, específica, portanto, de uma geração definida em termos etários;
- b) Contudo, na outra tendência, a juventude é tomada como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis, em função de diferentes pertencas de classe, diferentes situações econômicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais etc. Neste outro sentido, seria, de fato, um abuso de linguagem subsumir sob o mesmo conceito de juventude universos sociais que não têm entre si praticamente nada de comum.

Quando aplicadas aos pressupostos de nossos editais, as observações do autor nos permitem inferir algumas ordens de problemas que se constituem em desafios, conceituais e práticas, a serem trabalhados em editais ou programas futuros, como seguem:

Primeiro, a admissão da existência de uma juventude negra, nacional ou transnacional, nos remete à identificação de sinais diacríticos, isto é, aqueles que nos diferenciam enquanto grupos uns dos outros e que podem ser considerados em uma dada proposta, em especial, quando dirigida ao equacionamento das iniquidades⁵ sociais no espaço escolar.

5. Entendidas aqui como carências determinadas socialmente, que condicionam a existência de pessoas, grupos e populações, as quais são caracterizadas por desigualdade de acesso, ou ao não acesso, a bens materiais e imateriais, patrimônios humanos, responsáveis por proporcionar um

Segundo, se na perspectiva que advoga o compartilhamento por similaridade a fases da vida (adolescência), afirma que alguns elementos são inerentes ou próprio àquela fase; portanto, cabe à sociologia demonstrar que eles, também, podem ser *derivados* ou *assimilados*: quer de gerações precedentes (de acordo com a corrente *geracional* da sociologia da juventude), quer, por exemplo, das trajetórias de classe em que os jovens se inscrevem (de acordo com a corrente *classista*), quer ao pertencimento étnico-racial (de acordo com a sociologia da diferença). Dito de outra forma, existe a necessidade de relativizar as representações vulgares de juventude quando referidas, por exemplo, a uma experiência histórica grupal específica como a da população negra e, simultaneamente, identificar as dissonâncias provocadas por construções unitárias no aprofundamento de discriminações e estigmas sociais que atravessam o chão da escola.

Terceiro, uma constatação importante realizada durante o desenvolvimento dos projetos, válida para os dois editais, é que a escola pública, em geral, funciona a partir de representações vulgares em relação à juventude que atravessam o imaginário social brasileiro. Deste modo, por maiores que sejam os esforços por nós observados, em alguns casos que levaram coordenadores a dedicarem suas horas de descanso em prol da realização de atividades dos projetos, as mudanças positivas ocorridas no clima da escola dificilmente serão rotinizadas em função da ausência do registro adequado do desenvolvimento metodológico. Isto é, caso não haja registro de todos os momentos do projeto e discussão de erros e acertos, não será possível mensurarmos o seu impacto enquanto um dado de realidade. Daí ser fundamental a presença da gestão escolar.

Logicamente, estamos pensando em uma gestão que propicie a circulação da informação, que estimule a formação dos professores e funcionários, que elucide de forma propositiva problemas de qualquer ordem que se coloquem como obstáculo ao desenvolvimento, por exemplo, de projetos, enfim que estimule a participação equitativa da comunidade escolar.

3. Balanço do processo de avaliação: aprendizados e recomendações

O principal aprendizado obtido no processo de avaliação dos dois editais é a necessidade de formação e capacitação dos coordenadores dos projetos, tanto em termos operacionais quanto em termos teórico-conceituais relativos à educação para as relações étnico-raciais.

No que diz respeito aos aspectos operacionais, uma vez que o modelo lógico de programa é planejado como um processo participativo, é requisito que haja domínio da linguagem e dos instrumentos utilizados por parte dos envolvidos.

Ainda que tenhamos desenvolvido materiais explicativos, guias de utilização detalhados e atividades pontuais de conversa (workshop no primeiro edital e reunião de alinhamento no segundo edital), essas iniciativas se mostraram insuficientes, dada a diversidade de repertório dos coordenadores, e a sua falta de experiência com processos avaliativos.

A falta de compreensão e a não apropriação dos instrumentos de avaliação propostos por parte dos envolvidos em cada projeto foram os principais obstáculos para o processo avaliativo. Os instrumentos foram tomados muitas vezes como complexos e impositivos, apesar de sua negociação prévia à implementação dos projetos, na etapa *ex-ante*.

O aprendizado decorrente dessas experiências aponta para a necessidade de conhecer o perfil da equipe de coordenação e execução dos projetos, identificando até que ponto há familiaridade com o trabalho em termos de gestão baseada no uso de diagnósticos e indicadores na formulação e avaliação de projetos, e no caso de ausência dessa experiência, conforme foi observado entre a maior parte dos projetos contemplados nos dois editais, torna-se central a realização de atividades formativas, como workshops e oficinas, voltadas aos coordenadores e equipes envolvidas no desenvolvimento dos projetos, no sentido de orientá-los acerca da lógica de uso (e mesmo da construção) de indicadores no planejamento, implementação, acompanhamento e avaliação dos projetos.

Acreditamos que a oferta de um treinamento direcionado ao uso de indicadores contribuirá de forma decisiva para o sucesso dessas ações e para a maximização dos resultados obtidos com os recursos investidos nos projetos.

Frisamos ser essencial que, para além do uso de indicadores de desempenho direto do projeto (como fluxo interno em termos da alocação de tempo e recursos nas diversas atividades previstas e executadas), sejam levados em conta, desde a etapa de planejamento, passando pela execução até a avaliação de projetos dessa natureza, indicadores externos diversos, tanto objetivos quanto subjetivos.

Entre os indicadores objetivos estão o dimensionamento do público e seu perfil; indicadores de desempenho dos estudantes, como taxas de aprovação, reprovação e abandono no Ensino Médio, entre outros indicadores de desempenho e fluxo escolar. Outros dados importantes são aqueles relativos aos recursos (insumos) disponíveis na escola (quantidade de alunos por sala; quantidade de professores; mapeamento dos equipamentos disponíveis etc.). Tais medidas são fundamentais no momento de planejamento das ações (diagnóstico), e no momento de encerramento, permitindo verificar os impactos do projeto (avaliação).

Já os indicadores subjetivos incluem a percepção prévia da comunidade escolar sobre lacunas na escola e no Ensino Médio, e sondagens posteriores que permitam verificar os impactos das atividades realizadas. Para isso, é fundamental que a equipe conheça a potencialidade de instrumentos de levantamento de informações, sejam mais quantitativos, com uso de questionários, como censo ou levantamento amostral, sejam mais qualitativos, como entrevistas com roteiros estruturados ou depoimentos.

Para isso, voltamos a afirmar, são fundamentais o treinamento e orientação da equipe gestora e executora dos projetos. Portanto, a recomendação é que haja atividade de capacitação para a coordenação dos projetos. Não basta a explicação do que são os instrumentos e indicadores, sendo preciso ir além, na demonstração de sua importância e utilidade para o sucesso das experiências, permitindo, inclusive, a colaboração dos envolvidos na construção dos instrumentos.

Um segundo aprendizado, que dialoga com outras experiências de avaliação de projetos voltados ao enfrentamento das desigualdades raciais no ambiente escolar, como projetos de formação de professores para a educação das relações étnico-raciais (ERER), é que não basta o desenvolvimento de ações pontuais, suscitadas por professores ou grupos isolados (como ONGs e outros movimentos sociais), comprometidos com a temática. É preciso criar condições para a institucionalização dessas iniciativas, e isso passa pelo aspecto operacional do registro das

atividades e da documentação das experiências, de forma a permitir sua reprodutibilidade e aferição de impactos.

Por fim, a formação teórico-conceitual é fundamental para fazer avançar as propostas de atividades que surgem de forma intuitiva e empírica, mas que não avançam em virtude de concepções arraigadas defasadas de juventude e protagonismo, e à falta de repertório relativo à educação para as relações étnico-raciais. E essa formação deve necessariamente envolver a gestão escolar, como espaço de fomento de discussões e circulação de informações.

É fundamental, ainda, repensar a maneira como os conteúdos referentes às relações étnico-raciais integram o Projeto Político Pedagógico das Escolas, para que essas iniciativas não dependam exclusivamente de fomento externo e possam ter continuidade.

REFERÊNCIAS

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. (2000). *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador, Fundação Odebrecht.

FERREIRA, Helder. CASSIOLATO, Martha. GONZALEZ, Roberto (2007). “Como elaborar modelo lógico de programa: um roteiro básico”. Nota Técnica, IPEA. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=605. Acesso em: 28 out 2016.

PAIS, José M. *Análise Social*, vol. XXV (105-106), 1990 (1.º, 2.º), 139-165 - A construção sociológica da juventude—alguns contributos.

W.K. KELLOGG FOUNDATION (2004). *Logic Model Development Guide: Using Logic Models to Bring Together Planning, Evaluation, and Action*. Disponível em: <https://www.bttop.org/sites/default/files/public/W.K.%20Kellogg%20LogicModel.pdf>. Acesso em 11 nov 2018.

Capítulo 2:

EQUIDADE E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA VISÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Fabiana Luci de Oliveira

Este capítulo apresenta a percepção de estudantes do Ensino Médio sobre a temática da equidade e da diversidade étnico-racial, nas escolas contempladas pelo edital “Gestão Escolar para a Equidade – Juventude Negra - 2017”.

No processo de avaliação foram aplicados dois questionários, um no início e outro ao final do projeto, reunindo informações sobre o perfil socioeconômico dos estudantes; suas percepções sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar; o conhecimento da temática da equidade e da diversidade étnico-racial; suas perspectivas quanto à conclusão do Ensino Médio; além de sua avaliação sobre os projetos e os impactos que essas experiências lhes proporcionaram.

O texto que segue descreve o perfil desses jovens, e sistematiza as respostas obtidas, construindo um retrato de suas visões acerca das relações raciais dentro e fora da escola, estando estruturado em seis seções: (i) perfil dos estudantes; (ii) percepções do ambiente escolar; (iii) conhecimento da temática da equidade e da diversidade étnico-racial; (iv) trajetória escolar e perspectivas quanto à conclusão do Ensino Médio; (v) conhecimento e avaliação do projeto e (vi) impactos do projeto.

Convidamos os estudantes do Ensino Médio a responder (auto-preenchimento) a um questionário, contendo 36 questões. O convite foi apresentado aos estudantes da seguinte maneira:

Prezado(a) estudante,

Este questionário traz perguntas que buscam conhecer seu perfil e sua opinião sobre uma série de questões relacionadas ao ambiente escolar. Por favor, responda às questões, marcando com x a resposta mais adequada para o seu caso, ou escrevendo a informação solicitada. Não deixe nenhuma pergunta sem resposta. Sua participação é voluntária e as respostas dadas são anônimas, sendo analisadas em conjunto. Sua contribuição é extremamente relevante para conhecermos melhor o que o(a)s estudantes pensam sobre o ambiente escolar. Agradecemos sua colaboração.

O questionário cobriu cinco aspectos gerais:

1. Dados de perfil: sexo; idade; série do Ensino Médio que frequenta; nível de escolaridade dos pais ou responsáveis; autoidentificação de cor/raça; perfil socioeconômico do domicílio;

2. Percepções acerca do ambiente escolar: identificação da cor/raça predominante dos membros da comunidade escolar; percepção acerca da presença dos temas de diversidade e equidade racial nos projetos e atividades desenvolvidos na escola; importância desses temas no ambiente escolar; assim como a existência de discriminação e racismo na escola, incluindo suas próprias experiências e vivências.

3. Conhecimento da temática da equidade e da diversidade étnico-racial: o que entende por diversidade e equidade racial; imaginário sobre a África e percepções sobre diferenças nos resultados educacionais entre jovens brancos e negros.

4. Perspectivas quanto à continuidade dos estudos: se já abandonou os estudos alguma vez; se pretende completar Ensino Médio; se pretende dar continuidade aos estudos após o Ensino Médio e orientações recebidas na escola nesse sentido.

5. Conhecimento sobre o projeto: o que sabe sobre o projeto, envolvimento e expectativas.

No total, 726 estudantes responderam voluntariamente ao questionário da etapa de diagnóstico.

Tabela 1. Número de estudantes respondentes em comparação ao total de estudantes matriculados no Ensino Médio, conforme declarado no diagnóstico

Rodada 1	Canuto	Carmela	Carmosina	EREM	Esther	IFRS	Maria Teresa	Coeli	R Nzinga	Porvir	Total
Estudantes matriculados no Ensino Médio na escola*	664	1.292	512	402	480	31	240	873	675	550	5.719
Estudantes que responderam ao questionário	41	42	8	100	118	9	14	35	261	98	726

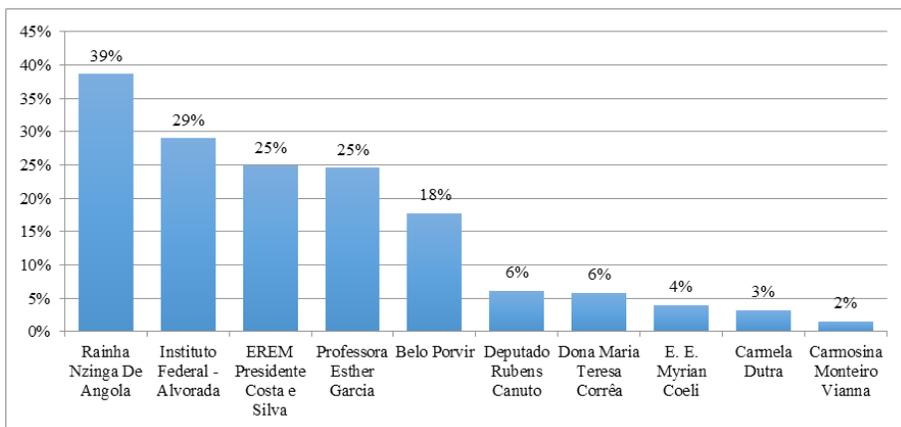
Fonte: Primeira Rodada - Diagnóstico UFSCar, agosto de 2017

* informações prestadas pelos coordenadores no formulário diagnóstico

As maiores adesões de estudantes à pesquisa se deram na escola Rainha Nzinga de Angola, no Instituto Federal, no EREM Presidente Costa e Silva e na escola Esther Garcia.

Nessa etapa de diagnóstico (que se deu logo no início dos projetos – *pari passu*) pudemos ter uma boa dimensão dos níveis de compreensão da temática da equidade e da diversidade étnico-racial nessas escolas, assim como o grau da presença e implementação da temática nessas escolas. Pudemos, ainda, mensurar o conhecimento e as expectativas dos entrevistados com relação aos projetos, e com isso estabelecemos medidas iniciais que serviram como parâmetros qualitativos e quantitativos para detalhar em que medida os objetivos dos projetos foram alcançados.

Gráfico 1. Percentual de adesão à pesquisa (etapa diagnóstico), em relação ao total de alunos matriculados no Ensino Médio, por escola (em %)



Fonte: Primeira Rodada – Diagnóstico. UFSCar, agosto de 2017

Ao final dos projetos, com novas visitas *in loco* nas escolas, foi aplicado um questionário de avaliação aos estudantes, com 19 perguntas, com o objetivo de avaliar o projeto.

O convite para responder à pesquisa foi apresentado da seguinte forma aos estudantes:

Prezado(a) estudante,

Este questionário traz perguntas que buscam conhecer seu perfil e sua opinião sobre uma série de questões relacionadas ao ambiente escolar. Por favor, responda às questões, marcando com um X no quadrado relativo à resposta mais adequada para o seu caso, ou escrevendo a informação solicitada. Não deixe nenhuma pergunta sem resposta. Sua participação é voluntária e as respostas dadas são anônimas, sendo analisadas em conjunto. Sua contribuição é muito relevante para conhecermos melhor o que o(a)s estudantes pensam sobre o ambiente escolar. Agradecemos sua colaboração.

O questionário cobriu os seguintes aspectos temáticos:

1. Dados de perfil: sexo; série do ensino médio que frequenta; auto identificação de cor/raça; participação no primeiro levantamento;

2. Percepções acerca do ambiente escolar: existência de discriminação e racismo na escola; avaliação das atividades desenvolvidas e do ambiente (clima) escolar;

3. Conhecimento da temática da equidade e da diversidade étnico-racial: o que entende por diversidade e equidade racial; percepções sobre barreiras para completar ensino médio.

4. Avaliação do projeto: projeto atendeu às expectativas; aspectos positivos e negativos do projeto.

No total, 566 estudantes responderam ao questionário de avaliação (*ex post*), número um pouco menor comparado à participação dos estudantes na etapa inicial do diagnóstico. Essa redução era esperada, e foi pequena, considerando tanto a desistência de estudantes no início dos projetos, quanto questões organizacionais na aplicação dos instrumentos.

Tabela 2. Número de estudantes que responderam ao segundo questionário (ex-post), por escola

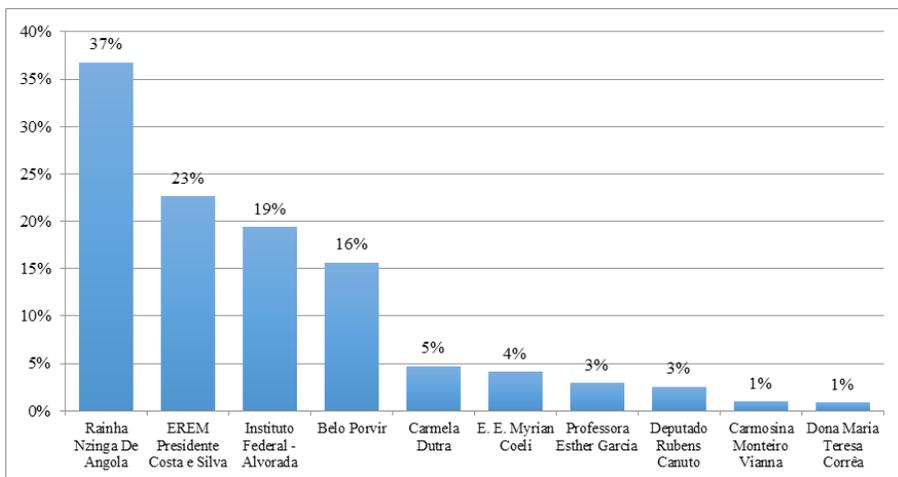
	Canuto	Carmela	Carmosina	EREM	Esther	IFRS	Maria Teresa	Coeli	R Nzinga	Porvir	Total
Estudantes que responderam ao segundo questionário (N)	17	61	5	91	14	6	2	36	248	86	566
Estudantes que lembram de ter respondido ao primeiro questionário (%)	59%	18%	80%	67%	21%	83%	100%	47%	71%	78%	63%

Fonte: Segunda Rodada- Avaliação. UFSCar, novembro de 2017

Novamente, as maiores adesões de estudantes à pesquisa se deram na escola Rainha Nzinga de Angola, no Instituto Federal e no EREM Presidente Costa e Silva. Na Escola Esther Garcia caiu significativamente. É importante ressaltar também, que na primeira rodada muitos respondentes declararam não participar dos projetos, e que na segunda rodada, a grande maioria dos participantes já participava dos projetos.

Com exceção dos respondentes da Carmela, Esther e Coeli, a maioria declarou lembrar de ter respondido ao primeiro questionário de avaliação aplicado pela UFSCar.

Gráfico 2. Percentual de adesão à pesquisa (ex-post), em relação ao total de alunos matriculados no Ensino Médio, por escola (em %)



Fonte: Segunda Rodada - Avaliação. UFSCar, novembro de 2017

Para a classificação econômica dos participantes utilizamos o Critério Brasil, uma estimativa do padrão de renda permanente dos domicílios, desenvolvido pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (Abep)⁶.

Nessa estimativa são considerados a posse de bens duráveis (geladeira, automóvel, TV, microcomputador, etc.), as condições de moradia (número de banheiros no domicílio e pavimentação), o nível de escolaridade do chefe do domicílio e a disponibilidade de água encanada. Com base na pontuação atribuída a 15 itens, estima-se o estrato econômico (A, B, C, DE) e a renda média correspondente, a partir de dados da Pesquisa de Orçamento Familiar (POF) do IBGE.

6. Detalhes sobre o cálculo estão disponíveis em: <http://www.abep.org/criterio-brasil>. Acesso em 18 jan 2018.

Tabela 3. Renda média a partir do Critério Brasil

Estrato socioeconômico	Renda média Familiar em R\$
A	20.888
B1	9.254
B2	4.852
C1	2.705
C2	1.625
DE	768

Fonte: ABEP - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa – 2016
– www.abep.org

Uma vez que nosso universo de pesquisa é restrito, e a quantidade de respondentes por escola é muito variável, optamos por apresentar a classificação econômica de forma mais agregada, juntando os estratos C1 e C2 no estrato C, procedendo da mesma forma no caso do estrato B.

O texto que segue é baseado nos dados obtidos via aplicação de questionários nas etapas *pari-passu* (primeira rodada) e *ex-post* (segunda rodada), e são trabalhados de forma comparativa sempre que pertinente. É preciso ponderar o tipo de comparação passível de ser feita, uma vez que os projetos são diferentes entre si, com públicos de perfis e tamanhos variados, e com datas de início e encerramento diversificados. As escolas e as regiões em que estão inseridas as escolas também guardam diferenças socioeconômicas entre si, e essas diferenças precisam ser levadas em conta na interpretação dos dados.

Visto que a participação dos respondentes foi voluntária, e os questionários não foram identificados por nomes, sendo que não tivemos qualquer controle na seleção dos respondentes (as coordenações dos projetos recrutaram os participantes nos dias agendados para as visitas *in loco*), a comparação entre as rodadas de aplicação não é perfeita, sendo que não necessariamente as mesmas pessoas responderam às duas rodadas, e

nem todos os participantes dos projetos estiveram presentes nos dias das aplicações.

Utilizamos uma pergunta como tentativa de controle (*"Você respondeu ao primeiro questionário aplicado pela UFSCar aqui na sua escola em 'DATA?'"*), mas muitas pessoas podem ter esquecido ou não ter certeza.

Feitas essas considerações, as comparações foram utilizadas aqui com cautela, levando em conta as limitações impostas pelo formato dos projetos e pelo desenho da avaliação. Assim, os dados traçam uma visão panorâmica do desenvolvimento dos projetos, a partir da percepção dos discentes das comunidades escolares envolvidas.

i. Perfil dos estudantes

O perfil dos estudantes foi coletado na primeira rodada de aplicação, sendo que poucas variáveis de perfil foram repetidas na segunda rodada, como a identificação de cor ou raça e a série do ensino médio em que o estudante está matriculado. As demais variáveis não serão reportadas por não terem sido verificadas mudanças substantivas, tendo havido apenas alterações pontuais, em decorrência da mudança no quantitativo de participantes.

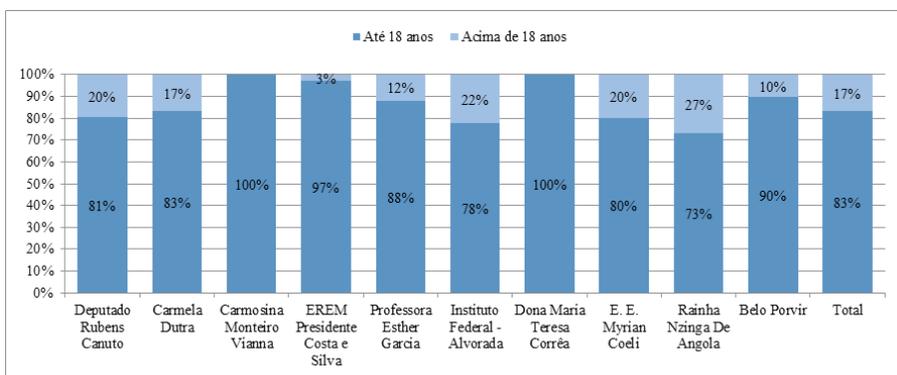
Com exceção dos projetos nas escolas Belo Porvir e Nzinga, onde há equilíbrio de gênero, nas demais escolas a **adesão feminina foi maior**, sendo significativamente maior na Carmela Dutra, na Esther Garcia e no Instituto Federal.

Tabela 4. Perfil de gênero dos estudantes, por escola

	Canuto	Carmela	Carmosina	EREM	Esther	IFRS	Maria Teresa	Coeli	Nzinga	Porvir	Total
Masc	46%		38%	40%	46%	22%	57%	40%	47%	49%	43%
Fem	54%	100%	63%	60%	53%	78%	43%	60%	52%	51%	57%
Sem informação					1%				1%		

No que se refere ao perfil etário, os estudantes estão em sua maioria na idade escolar do Ensino Médio, entre 15 e 17 anos. As escolas Nzinga, Instituto Federal, Myrian Coeli e Deputado Rubens Canuto apresentam um percentual um pouco maior de estudantes acima de 18 anos (entre 20% e 27% dos respondentes nessas escolas declararam idades acima dos 18 anos de idade).

Gráfico 3. Perfil etário dos estudantes



Fonte: Primeira Rodada – Diagnóstico. UFSCar, agosto de 2017

No que se refere ao perfil racial, a maioria dos participantes em todas as escolas se autodeclarou como preto ou pardo. Nas escolas Maria Teresa, Canuto e Porvir, mais de 90% dos participantes se identificaram como negros (pretos ou pardos), percentual que ultrapassou 80% entre os participantes do IFRS.

Nas escolas Carmela, EREM e Nzinga, aproximadamente um quarto dos participantes se identificou como branco.

Tabela 5. Cor/raça dos estudantes

	Canuto	Carmela	Carmosina	EREM	Esther	IFRS	Maria Teresa	Coeli	Nzinga	Povir	Total
1. Diagnóstico	Branca	20%	36%	24%	22%		7%	9%	20%	2%	18%
	Preta/Parda	68%	62%	75%	72%	66%	89%	71%	83%	72%	93%
	Amarela	7%		13%	2%	5%		3%	2%	2%	3%
	Indígena			13%		3%		21%	3%	2%	2%
	Outro	5%	2%	0%	2%	4%	11%	0%	3%	5%	3%
N	41	42	8	100	118	9	14	35	261	98	726
2. Avaliação	Branca	6%	28%		23%	21%		14%	23%	4%	19%
	Preta/Parda	94%	64%	60%	67%	64%	83%	100%	78%	73%	92%
	Amarela		3%	20%	2%			3%	3%	2%	3%
	Indígena		2%	20%	3%	7%		3%	0%	2%	2%
	Outra		3%		4%	7%	17%		3%	1%	2%
N	17	61	5	91	14	6	2	36	248	86	566

Fonte: Primeira e Segunda Rodadas – Diagnóstico e Avaliação. UFSCar, agosto e novembro de 2017

O perfil socioeconômico predominante dos estudantes é no estrato C (53% do total de participantes), com 24% integrando o estrato B, 16% o estrato mais baixo (DE) e apenas 4% no estrato mais alto (A). Em termos específicos, nas escolas Canuto, EREM e Maria Teresa, pouco menos de um terço dos estudantes participantes pertencem ao estrato mais baixo, DE. E, na Myrian Coeli, um quarto dos estudantes participantes pertencem ao estrato DE. Os estudantes da escola Carmosina estão majoritariamente nos estratos mais altos (AB).

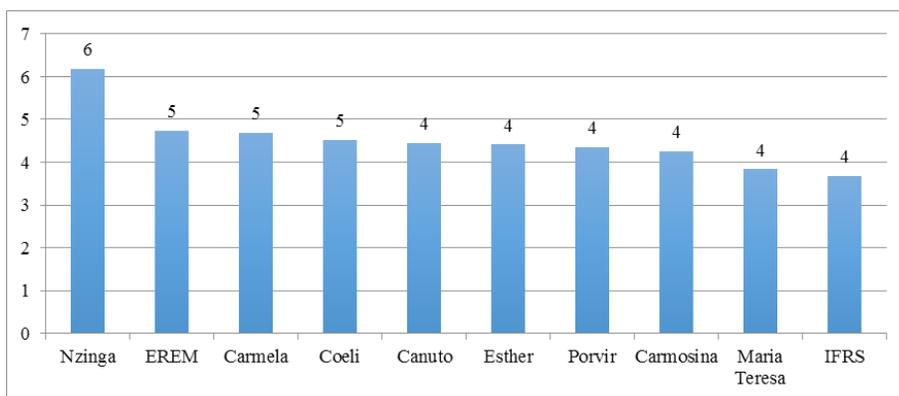
Tabela 6. Classe econômica, de acordo com o Critério Brasil

	Canuto	Carmela	Carmosina	EREM	Esther	IFRS	Maria Teresa	Coeli	Nzinga	Povir	Total
DE	32%			29%	4%		29%	25%	17%	16%	16%
C	55%	56%	33%	63%	47%	83%	57%	54%	51%	53%	53%
B	13%	36%	50%	7%	45%	17%	14%	21%	27%	26%	27%
A		8%	17%		5%				5%	5%	4%

Fonte: Primeira Rodada – Diagnóstico. UFSCar, agosto de 2017

Em termos do tamanho do domicílio, a média de moradores varia de 6 (entre os participantes do Nzinga) a 4 moradores (participantes das escolas Canuto, Esther, Porvir, Carmosina, Maria Teresa e do IFRS).

Gráfico 4. Tamanho médio do domicílio



Fonte: Primeira Rodada Diagnóstico. UFSCar, agosto de 2017

Em termos da escolaridade dos pais dos participantes ou por estes responsáveis, 20% não souberam dizer a escolaridade do pai; 5% declararam que o pai ou responsável não possui escolaridade formal, e 45% declararam que ele tem ensino fundamental completo. Apenas 8% dos participantes declararam ter pai ou responsável com ensino superior completo.

No que se refere ao perfil de escolaridade da mãe ou responsável, 10% não souberam fornecer essa informação; 6% declararam que a mãe ou responsável não tem escolaridade formal e 44% indicaram que ela completou ensino fundamental. O percentual de mães com ensino médio é mais elevado, com 32%, e o percentual de mães com ensino superior é de 9%.

O nível de escolaridade dos pais dos participantes – ou por estes responsáveis – das escolas Esther e Maria Tereza é mais elevado, com maior proporção de pais e mães com ensino médio e ensino superior. Nas escolas Carmela, IFRS e Porvir há maior incidência de mães com ensino médio completo. Nas escolas Carmela, Carmosina e IFRS há maior incidência de pais com Ensino Médio completo.

Tabela 7. Escolaridade dos pais ou responsáveis

Pai	Canuto	Carmela	Carmosina	EREM	Esther	IFRS	Maria Teresa	Coeli	Nzinga	Porvir	Total
Sem escolaridade formal	5%			8%	3%			3%	4%	9%	5%
Ensino fundamental	44%	38%	13%	51%	41%	44%	43%	57%	44%	45%	45%
Ensino médio	27%	48%	75%	22%	25%	56%	21%	23%	22%	29%	26%
Ensino superior	0%	7%	0%	5%	14%	0%	14%	9%	9%	8%	8%
Não sabe dizer	24%	7%	13%	14%	18%	0%	21%	9%	21%	9%	17%
Sem informação	2%			2%	3%				4%		3%
Mãe											
Sem escolaridade formal	7%			10%	3%			9%	7%	3%	6%
Ensino fundamental	49%	29%	63%	51%	41%	22%	43%	43%	46%	38%	44%
Ensino médio	32%	57%	25%	23%	32%	67%	21%	29%	26%	44%	32%
Ensino superior	2%	10%	13%	7%	16%	11%	21%	11%	7%	7%	9%
Não sabe dizer	10%	5%	0%	9%	8%	0%	14%	9%	13%	8%	10%

Fonte: Primeira Rodada – Diagnóstico. UFSCar, agosto de 2017

Ainda em termos de perfil, cabe observar que os projetos envolveram estudantes de todas as séries do Ensino Médio, sendo que predominaram os participantes do primeiro ano nas escolas Maria Teresa, Canuto, Carmela, EREM, Esther e IFRS. Já nas escolas Coeli, Porvir e Nzinga houve maior equilíbrio na participação de estudantes do primeiro e do segundo anos.

Tabela 8. Série em que está matriculado

		Canuto	Carmela	Carmosina	EREM	Esther	IFRS	Maria Teresa	Coeli	Nzinga	Porvir	Total
1. Diagnóstico	1	55%		25%	51%	1%	89%	86%	52%	46%	49%	38%
	2	35%	2%		49%	36%		14%	36%	35%	25%	33%
	3	10%	98%	75%		63%	11%		12%	19%	26%	29%
	N	41	42	8	100	118	9	14	35	261	98	726
2. Avaliação	1	53%	57%	20%	54%	71%	67%	100%	46%	42%	46%	48%
	2	12%	33%		46%	14%	33%		49%	34%	25%	34%
	3	35%	10%	80%		14%			6%	24%	25%	18%
	N	17	61	5	91	14	6	2	36	248	86	566

Fonte: Primeira e Segunda Rodadas – Diagnóstico e Avaliação. UFSCar, agosto e novembro de 2017

ii. Percepções do ambiente escolar

Um dos aspectos de interesse na percepção do ambiente escolar relaciona-se ao perfil racial da comunidade escolar. No que se refere à percepção da cor ou raça do(a) diretor(a) da escola, a maioria dos estudantes identificou como branco(a) o(a) diretor(a) das seguintes escolas: Canuto, Carmela, Carmosina, Esther, Maria Teresa e Nzinga. Já nas escolas EREM e Coeli a maioria identificou o(a) diretor(a) como preto(a). Na Belo Porvir, o(a) diretor(a) foi identificado(a) como pardo(a). E na Alvorada um terço dos alunos classificaram como branco(a), um terço como pardo(a) e um terço como indígena o(a) diretor(a) da escola.

Com exceção do IFRS, cujos estudantes foram identificados como predominantemente brancos, nas demais escolas foi identificada uma proporção equilibrada de estudantes brancos e não brancos. Já os professores são percebidos como sendo majoritariamente brancos, com exceção da escola Belo Porvir, em que há uma percepção mais dividida, com pouco mais de um terço afirmando serem majoritariamente brancos e pouco mais de um terço afirmando haver uma proporção equilibrada entre brancos e não brancos.

Com relação à percepção da cor ou raça dos demais funcionários da escola, há uma diluição maior, indicando maior dificuldade de classificação, provavelmente por haver maior diversidade. As maiores proporções ficam na percepção de equilíbrio entre brancos e não brancos.

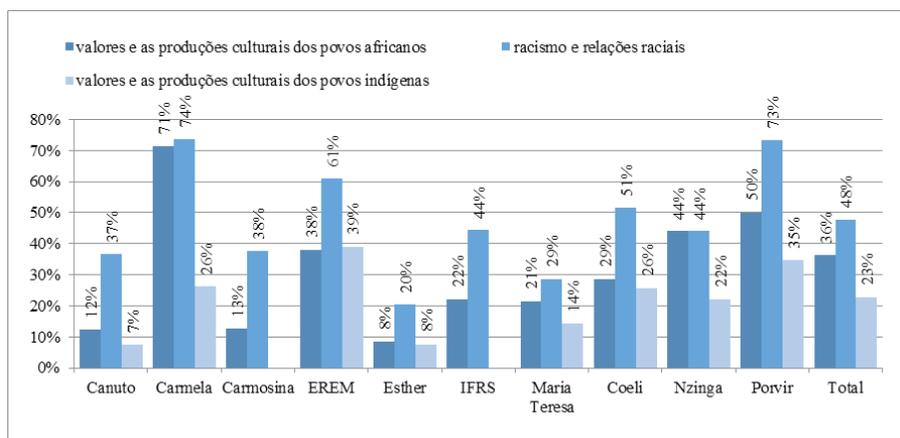
Perguntamos aos estudantes em que medida as aulas e atividades desenvolvidas na escola costumam levar em conta e tratar de valores e produções culturais dos povos africanos, valores e produções culturais dos povos indígenas e debater racismo e relações raciais.

Em todas as escolas, o tema percebido como o menos presente é relativo aos povos indígenas, sendo que 23% do total de estudantes afirmaram que o tema está presente muitas vezes ou sempre. O tema foi declarado como ausente pela totalidade dos estudantes na escola Carmosina e no IFRS.

A temática da cultura dos povos africanos é percebida como sendo muito abordada por 36% dos alunos, com destaque para a escola Carmela, na qual 71% dos estudantes percebem o tema presente com muita frequência. Já nas escolas Esther, Maria Teresa e Canuto a presença desses temas é percebida como mais restrita.

A percepção da presença dos temas contrasta com a percepção de sua importância. Para mais de 80% dos estudantes é importante ou muito importante estudar no Ensino Médio a diversidade racial e cultural entre as pessoas e também a história e a cultura Africanas.

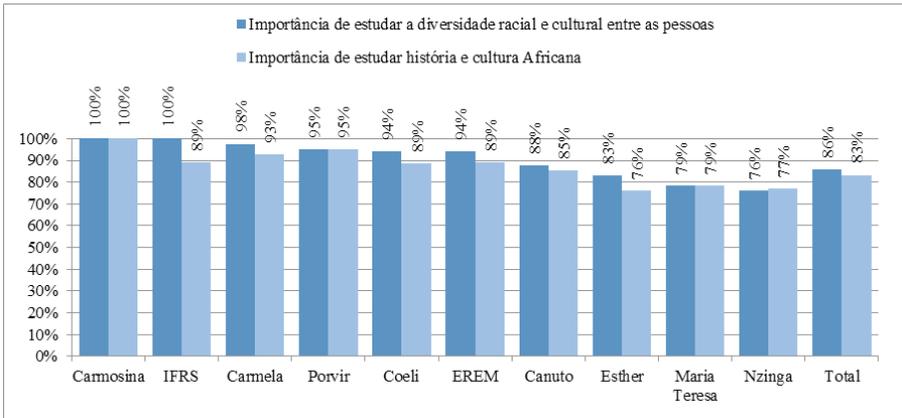
Gráfico 5. Frequência com que projetos e aulas desenvolvidos na escola abordam temas (% muitas vezes/ sempre)



Fonte: Primeira Rodada – Diagnóstico. UFSCar, agosto de 2017

Apenas entre os estudantes das escolas Maria Teresa e Nzinga os percentuais dos que afirmaram ser importante ou muito importante o estudo desses temas foi inferior a 80%. Ainda assim, o reconhecimento da necessidade de abordar a temática da diversidade racial e cultural está presente entre a maioria dos estudantes do Ensino Médio nas escolas pesquisadas.

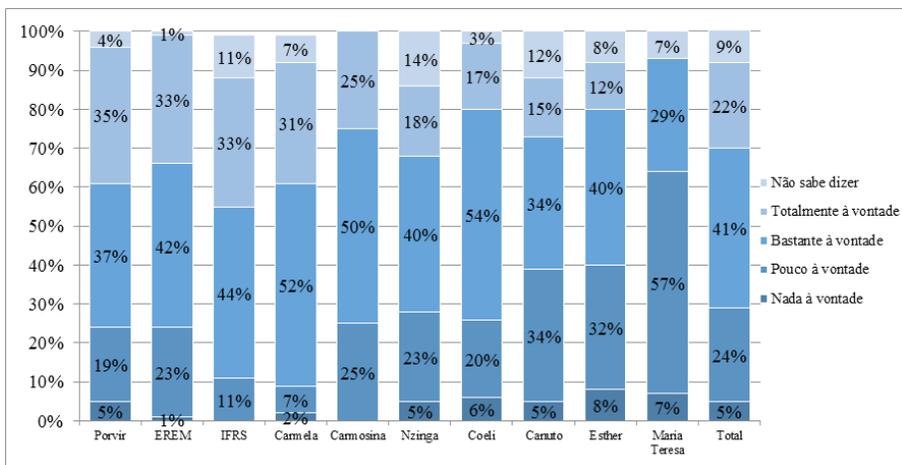
Gráfico 6. Importância de estudar temas (% importante/ muito importante)



Fonte: Primeira Rodada – Diagnóstico. UFSCar, agosto de 2017

Abordamos diretamente o ambiente escolar perguntando aos participantes o quanto eles se sentiam à vontade na escola, e chama a atenção que no geral, pouco menos de um terço dos estudantes declarou sentir-se pouco ou nada à vontade na escola que frequenta. Esses percentuais foram mais elevados nas escolas Maria Teresa, Esther e Canuto.

Gráfico 7. O quanto se sente à vontade na escola que frequenta



Fonte: Primeira Rodada – Diagnóstico. UFSCar, agosto de 2017

Solicitamos a todos os respondentes que indicassem o motivo pelo qual sentiam-se da forma declarada no ambiente escolar. As justificativas na chave positiva, para além das descrições genéricas do “ambiente positivo”, giraram em torno da sociabilidade, da qualidade do ensino e da autopercepção positiva. Na chave negativa, além de uma crítica genérica ao “ambiente ruim”, predominou a autopercepção negativa.

Tabela 9. Justificativa da forma como se sente na escola

	Cinuto	Carmela	Carmosina	EREM	Esther	IFRS	Maria Teresa	Coeli	Nzinga	Povir	Total
Ambiente positivo	17%	38%	25%	32%	25%	56%	21%	43%	22%	29%	27%
Sociabilidade	17%	19%	38%	6%	14%		14%	11%	11%	11%	12%
Ambiente negativo	12%	5%		12%	15%		43%	6%	8%	13%	11%
Qualidade de ensino positiva	2%			16%	3%				7%	13%	7%
Autopercepção positiva	5%	12%		7%				6%	3%	8%	5%
Autopercepção negativa	12%		13%	7%	6%	11%		3%	3%	3%	4%
Organizacional positivo	2%			4%	3%			6%	2%	1%	3%
Organizacional negativo	7%	2%			3%		7%	6%	2%		2%
Qualidade de ensino negativa			13%	1%	3%			3%	2%	1%	2%
Estrutural negativo	2%				3%			6%	1%	2%	2%
Dificuldade de adaptação									1%	2%	1%
Outro									2%	1%	1%
Estrutural positivo									0%	2%	0%
Bolsa família									1%		0%
Dificuldade de acesso		2%							0%		0%
Projeto equidade						11%					0%
Não sabe	22%	21%	13%	15%	25%	22%	14%	11%	34%	13%	24%

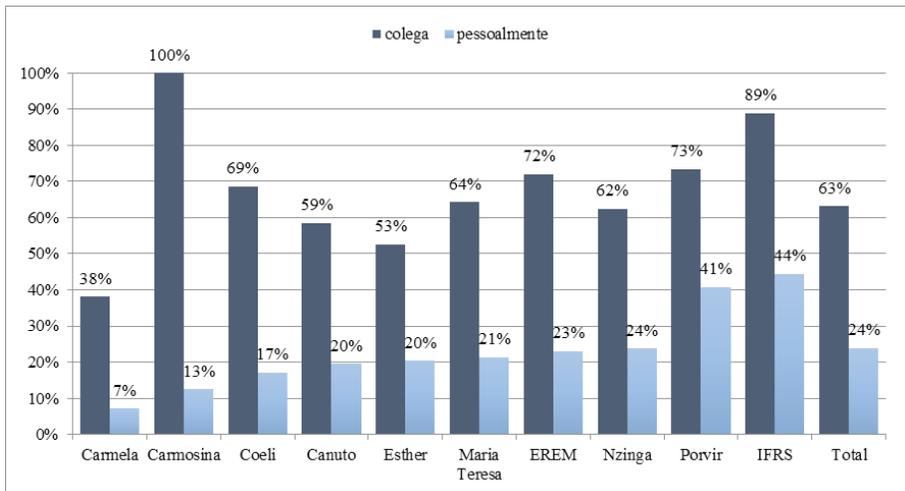
Fonte: Primeira Rodada – Diagnóstico. UFSCar, agosto de 2017

O fato de sentir-se pouco à vontade pode ter relação, também, com a percepção de situações de discriminação racial no ambiente escolar. Perguntamos aos estudantes se já sofreram ou presenciaram situação de discriminação na escola por questões raciais.

Cerca de um quarto dos estudantes respondeu que sofreram pessoalmente discriminação racial no ambiente escolar, e 63% declararam já ter presenciado alguma situação de discriminação racial de outro estudante no espaço da escola.

A experiência de discriminação por parte dos participantes foi mais acentuada na escola Porvir e no IFRS. E a percepção de discriminação de colegas foi declarada por todos os respondentes da Carmosina e pela maior parte dos respondentes do IFRS, do EREM e Belo Porvir.

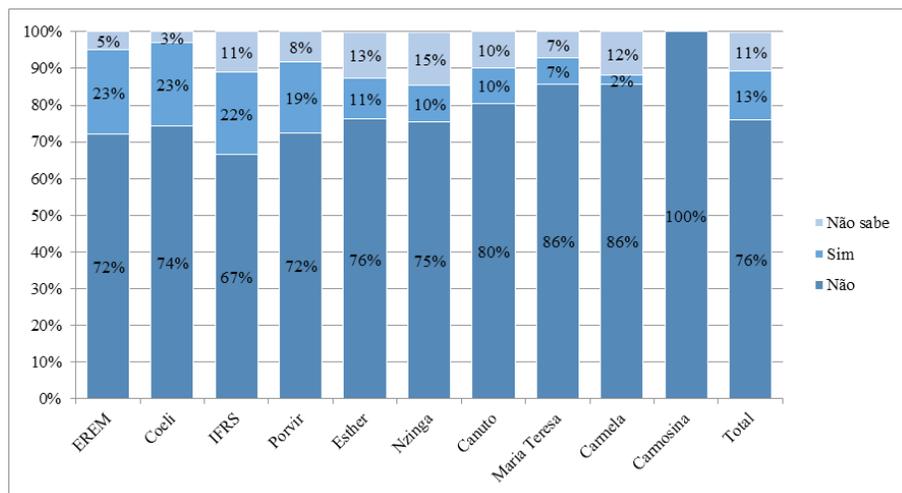
Gráfico 8. Sofreu ou vivenciou discriminação na escola por causa da cor ou raça? (% sim)



Fonte: Primeira Rodada – Diagnóstico. UFSCar, agosto de 2017

Indagados acerca da prática de atitude discriminatória, 13% dos participantes declararam já ter praticado algum ato de discriminação racial no ambiente escolar, sendo que 11% disseram não saber se já o fizeram ou não. Essa percepção é um pouco mais acentuada nas escolas EREM, Coeli, Porvir e no IFRS.

Gráfico 9. Praticou algum tipo de discriminação por causa da cor ou raça?



Fonte: Primeira Rodada – Diagnóstico. UFSCar, agosto de 2017

Por fim, ainda sobre o ambiente escolar, perguntamos aos participantes as matérias ou atividades que mais gostavam na escola. No geral, Matemática, Português, História e Biologia foram as disciplinas mais citadas. Há destaque para Psicologia da Educação e Libras na escola Carmela, e para a realização de projetos no IFRS.

Tabela 10. Matérias e atividades de que mais gosta (primeira menção)

matérias/ atividades	Camilo	Carmela	Carmosina	EREM	Esther	IFRS	Maria Teresa	Coeli	Nzinga	Povir	Total
Matemática	22%	14%	38%	17%	15%		14%	11%	24%	21%	20%
Português	37%	5%	25%	14%	4%	22%	36%	26%	17%	8%	15%
História	10%	5%	38%	27%	12%	11%		11%	8%	14%	13%
Biologia	2%			12%	20%			11%	9%	6%	10%
Física	5%	2%		10%	6%				4%	14%	6%
Ed. Física				1%	3%		14%		8%	13%	6%
Filosofia				4%	15%			3%	3%	1%	4%
Geografia	2%			3%	3%			3%	4%	5%	3%
Inglês				3%	3%		7%	6%	4%	3%	3%
Química	5%			1%	5%		14%	11%	0%	4%	3%
Artes	2%	2%		1%	1%				2%	5%	2%
Psicologia da Educação		29%									2%
Sociologia					3%			3%	1%	2%	1%
Libras		17%									1%
Ciências	5%						7%		0%		1%
Projetos		5%				22%					1%
Outras	4%	15%		2%		33%		9%	1%		0%
Não sabe	5%	5%	0%	5%	10%	11%	7%	6%	13%	2%	8%

Fonte: Primeira Rodada – Diagnóstico. UFSCar, agosto de 2017

iii. Conhecimento da temática da equidade e da diversidade étnico-racial

Para abordar a temática da equidade racial, apresentamos aos estudantes a informação de que do total de jovens brancos entre 18 e 24 anos de idade no Brasil, 66% frequentam a universidade, enquanto essa proporção entre os jovens negros na mesma faixa etária é de apenas 35%. E solicitamos que opinassem sobre o principal motivo pelo qual a maioria dos jovens brancos vai para a universidade enquanto a maioria dos jovens

negros não vai para a universidade. A pergunta foi apresentada no seguinte formato, havendo um espaço para resposta aberta.

“Pesquisas mostram que do total de jovens brancos entre 18 e 24 anos de idade no Brasil, 66% estão na universidade. Já entre os jovens negros dessa mesma idade, apenas 35% estão na universidade. Na sua opinião, qual é o principal motivo pelo qual a maioria dos jovens brancos vai para a universidade enquanto a maioria dos jovens negros não vai para a universidade?”

As respostas foram codificadas em temáticas, sendo que 31% dos estudantes não souberam responder ou deixaram a pergunta em branco. As respostas mais recorrentes remeteram ao racismo (13%) e ao preconceito (11%). Outros 4% remeteram essa diferença ao fenótipo negro, numa possível fala também associada ao racismo e preconceito. Falta de oportunidade, pobreza e desigualdade apareceram entre 9%, 8% e 6% do total de participantes, respectivamente.

Tabela 11. Fatores responsáveis pela diferença de acesso de brancos e negros à universidade

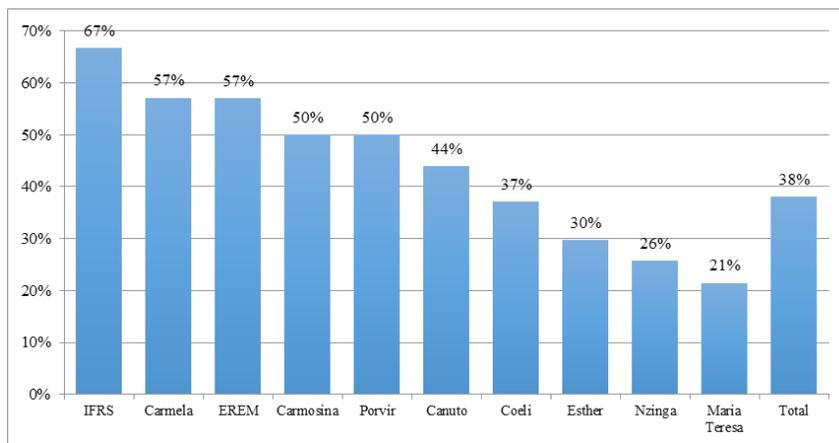
	Camudo	Carmela	Camosina	EREM	Esther	IFRS	Maria Teresa	Coelli	Nzinga	Porvir	Total
Racismo	20%	10%	13%	16%	9%	11%	21%	9%	13%	14%	13%
Preconceito				13%	14%	11%	14%	9%	10%	18%	11%
Falta de oportunidade	12%	24%	13%	8%	9%	22%	7%	17%	5%	10%	9%
Pobreza	12%	14%		2%	5%	11%		6%	7%	20%	8%
Desigualdade	2%	10%	13%	9%	11%	11%	7%	6%	3%	4%	6%
Fenótipo		14%	25%	9%	7%		7%	9%	1%		4%
Falta de interesse	5%			4%	5%			6%	4%	4%	4%
Motivo de ordem pessoal	2%	2%	13%	1%	7%				3%	3%	3%
Sentimento de inferioridade				2%	2%			3%	2%	7%	2%
Trajetória educacional			13%		3%	11%	7%	9%	0%		1%
Trabalho	2%			2%		11%			2%		1%
Falta de apoio	5%				1%				1%	3%	1%
Contexto histórico	2%	5%		2%					0%		1%
Ausência de política				3%				6%			1%
Falta de capacidade	2%			1%					1%		1%
Outro		2%		3%					2%	2%	1%
Não sabe	34%	19%	13%	24%	29%	11%	36%	23%	44%	13%	31%

Fonte: Primeira Rodada – Diagnóstico. UFSCar, agosto de 2017

Perguntamos aos estudantes se conheciam algo da cultura brasileira que tenha sido inspirado na cultura africana, e no geral, pouco mais de um terço (38%) responderam afirmativamente. Uma proporção maior de estudantes das escolas IFRS, Carmela, EREM declararam conhecer elementos da cultura brasileira inspirados nas culturas africanas, sendo que essa proporção foi menor nas escolas Nzinga e Maria Teresa.

As duas principais referências foram a capoeira (35%), e danças africanas (12%). Comida e candomblé vêm na sequência, com 8% e 6% de incidência, respectivamente. Feijoada teve 4% de incidência; “religiões africanas” foi uma referência mencionada por 3% dos respondentes e outros 3% citaram a umbanda.

Gráfico 10. Conhece algo da cultura brasileira que tenha sido inspirado na cultura africana? (% sim)



Fonte: Primeira Rodada – Diagnóstico. UFSCar, agosto de 2017

Tabela 12. Elementos da cultura brasileira inspirados na cultura africana

	Canuto	Carmela	Carmosina	EREM	Esther	IFRS	Maria Teresa	Coedi	Nzinga	Porvir	Total
Capoeira	57%	29%	25%	31%	9%		67%	53%	26%	61%	35%
Danças	10%	4%		21%	9%	17%		13%	6%	18%	12%
Comida	5%	17%		15%	12%			7%	3%	4%	8%
Candomblé	10%			10%	7%				6%	2%	6%
Feijoada			25%	2%	7%				3%	10%	4%
Religião		4%	25%	2%	5%	17%		7%	3%	2%	3%
Umbanda					12%	17%		7%	3%		3%
Turbante		21%							3%		2%
Música		4%				17%	33%		3%		2%
Samba					5%				4%		2%
Maculelê				7%							1%
Outros	5%	21%	25%	5%	19%	0%	0%	0%	16%	0%	9%
Não sabe	14%			10%	16%	33%		13%	25%	4%	14%

Fonte: Primeira Rodada – Diagnóstico. UFSCar, agosto de 2017

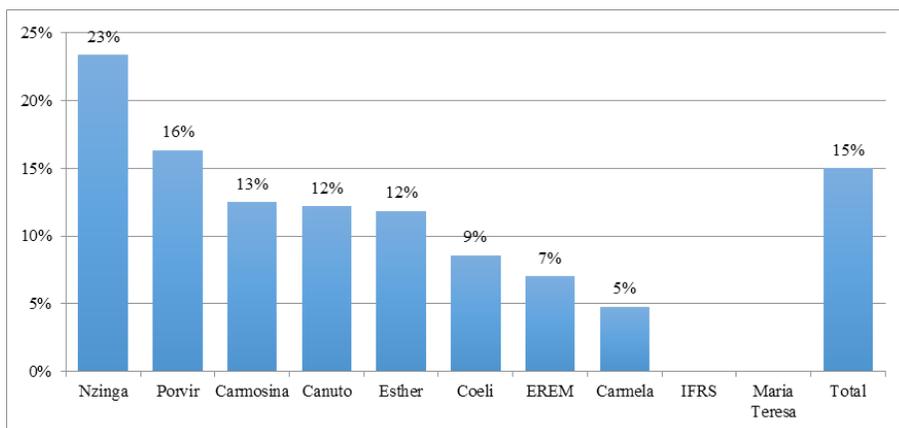
Base: declarou conhecer algo da cultura brasileira inspirado na cultura africana

iv. Trajetória escolar e perspectivas quanto à conclusão do Ensino Médio

Entre os participantes, é significativo o percentual de estudantes que já abandonaram os estudos no passado: 15% do total de respondentes. Esse dado é um pouco mais elevado do que as taxas de abandono reportadas pelo INEP para o Ensino Médio no país, que ficaram em 9,5%, 7,1% e 5,2 para a primeira, a segunda e a terceira séries do Ensino Médio, respectivamente⁷. Apenas no IFRS e na escola Maria Teresa não há participantes que alguma vez já abandonaram os estudos. Na escola Nzinga, quase um quarto dos participantes declararam já ter abandonado os estudos anteriormente. Na escola Belo Porvir esse percentual foi de 16%, seguido por Carmosina (13%) e Esther (12%).

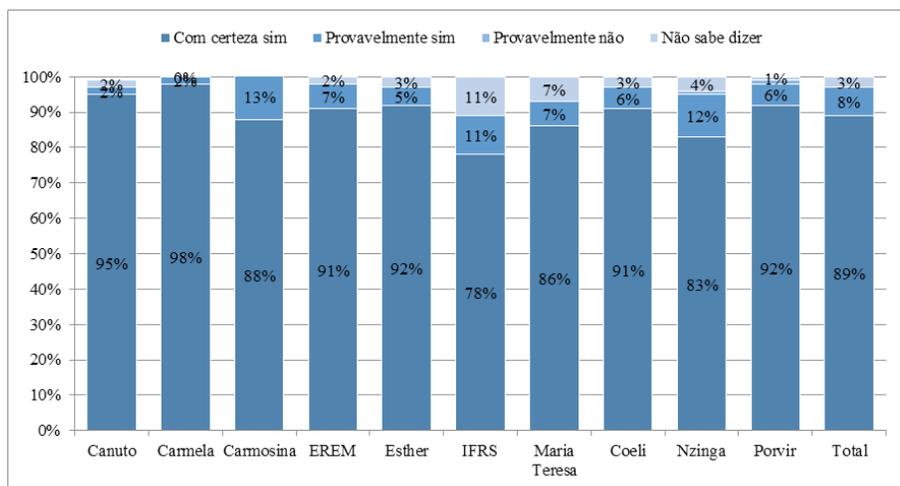
Ao serem indagados acerca da intenção de concluir o Ensino Médio, a grande maioria afirmou que com certeza vai terminar. O menor percentual de estudantes que declararam certeza quanto à conclusão estão no IFRS, com 78

Gráfico 11. Abandonou os estudos alguma vez? (% sim)



Fonte: Primeira Rodada – Diagnóstico. UFSCar, agosto de 2017

7. Informações disponíveis em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206. Acesso em 01 nov 2018.

Gráfico 12. Pretende completar o Ensino Médio?

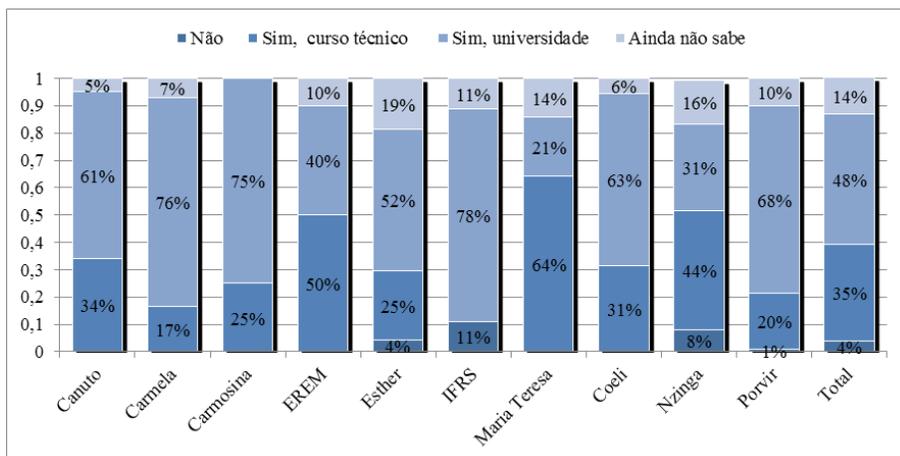
Fonte: Primeira Rodada – Diagnóstico. UFSCar, agosto de 2017

Sobre as perspectivas de continuidade dos estudos após o Ensino Médio, 4% indicaram a não continuidade, sendo que a maioria declarou pretender ingressar em curso técnico após terminar o Ensino Médio (48%).

Para 14% o plano é o ingresso na universidade, sendo esse interesse mais expressivo entre os participantes da escola Esther (19%) e Nzinga (16%).

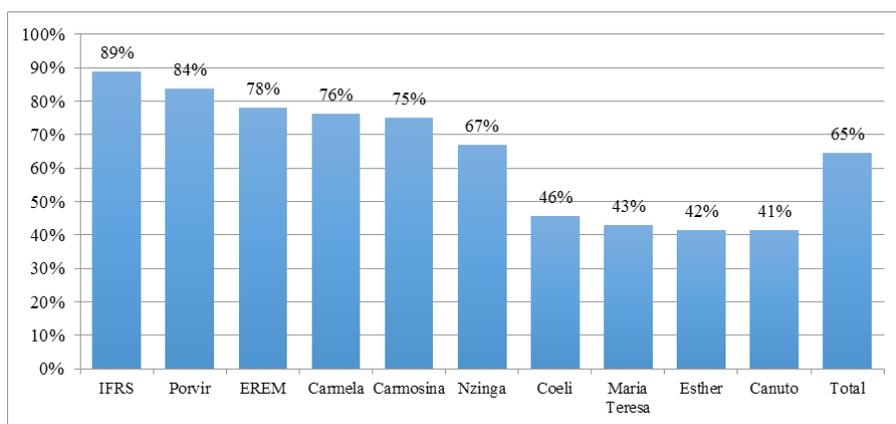
A maioria dos participantes afirmou que a escola oferece informações sobre os caminhos a percorrer para estudar após a conclusão do Ensino Médio, sendo essa percepção menor nas escolas Coeli, Maria Teresa, Esther e Canuto.

Gráfico 13. Pretende dar continuidade aos estudos após Ensino Médio?



Fonte: Primeira Rodada – Diagnóstico. UFSCar, agosto de 2017

Gráfico 14. Escola oferece informações sobre os caminhos para estudar após a conclusão do Ensino Médio? (% sim)



Fonte: Primeira Rodada – Diagnóstico. UFSCar, agosto de 2017

v. Projeto: conhecimento, participação e avaliação

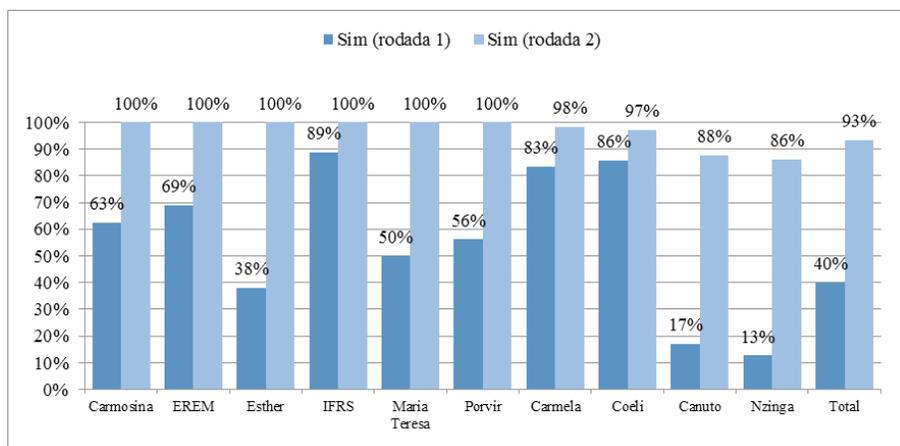
Na primeira rodada de aplicação do questionário ainda havia, por parte dos estudantes, grande desconhecimento dos projetos, mesmo naquelas escolas onde seu início tinha se dado há mais tempo, como o

caso da Nzinga. No geral, apenas 40% dos estudantes ouvidos na etapa de diagnóstico declararam conhecer o projeto em curso na sua escola. Esse percentual variou de 13% (Nzinga) a 89% (IFRS).

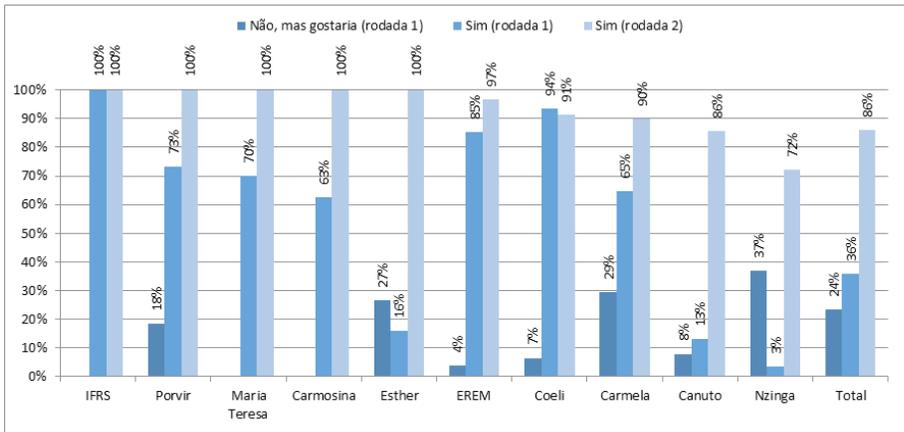
Esse aspecto se alterou ao final dos projetos, na segunda rodada de aplicação dos questionários (avaliação), quando 93% dos estudantes ouvidos declararam conhecer o projeto desenvolvido em sua escola, percentual que variou de 100% a 86% (Nzinga).

O mesmo se aplica à participação no projeto, sendo que na primeira rodada de entrevistas apenas 36% dos estudantes ouvidos declararam estar participando dos projetos, percentual que subiu para 86% ao final.

Gráfico 15. Conhece ou já ouviu falar do projeto?



Fonte: Primeira Rodada – Diagnóstico. UFSCar, agosto de 2017

Gráfico 16. Participa do projeto?

Fonte: Primeira e Segunda Rodadas- Diagnóstico e Avaliação. UFSCar, agosto e novembro de 2017

Àqueles que declararam conhecer ou já ter ouvido falar dos projetos, perguntamos o que sabiam dizer sobre eles. Um quinto dos estudantes que declarou conhecer o projeto disse que se tratava de um projeto de conscientização. Na sequência, com 16% de incidência, apareceram descrições gerais, sobre um projeto acontecendo na escola, sem detalhes sobre seu conteúdo. A discussão do racismo foi mencionada por 7% dos entrevistados; o tema da igualdade foi articulado por 4% dos entrevistados, e a referência à cultura africana, por 3% do total.

Há algumas especificidades locais, como na escola Carmosina, em que 40% dos participantes referiram-se ao tema do genocídio da população jovem negra, e no IFRS, em que a expressão “empoderamento dos jovens negros” foi bastante citada.

Tabela 13. O que sabe sobre o projeto?

	Canuto	Camela	Camosina	EREM	Esther	IFRS	Maria Teresa	Coeli	Nzinga	Povir	Total
Conscientização		3%	40%	21%	20%	33%	33%	26%	9%	40%	21%
Geral	29%	29%		12%	11%	22%	33%	29%	7%	14%	16%
Racismo		23%		4%	9%			3%		14%	7%
Igualdade				4%	2%					16%	4%
Cultura africana	14%	6%	20%	3%				3%	7%		3%
Equidade				7%						4%	2%
Protagonismo				8%							2%
Respeito	14%			3%				7%	2%		2%
Jornalismo					7%						1%
Preconceito		3%		1%				7%			1%
Minorias		3%			4%						1%
Cabelos crespos		6%									1%
Direitos humanos e sociais				1%				3%			1%
Empoderar jovens negros						22%					1%
Genocídio da população negra			40%								1%
Outros	0%	3%	0%	0%	14%	11%	0%	3%	0%	0%	3%
Não sabe	43%	26%	0%	36%	33%	11%	33%	19%	75%	12%	34%

Fonte: Primeira Rodada – Diagnóstico. UFSCar, agosto de 2017

Base: os que declararam conhecer ou já ter ouvido falar no projeto

Na categoria “outros” foram agrupadas as referências ao feminismo e à violência policial, representando agrupados menos de 1% das menções.

Aos estudantes que declararam estar participando do projeto, perguntamos quais as expectativas com relação às atividades. A maioria das respostas remeteram a considerações genéricas positivas (40%), no sentido de que o projeto “seja positivo”, “seja bom” etc. As respostas específicas giraram em torno: do combate ao racismo e à discriminação (10%); da aquisição de conhecimento sobre o tema; e da difusão da cultura negra (2%).

Tabela 14. Quais as expectativas para o projeto?

	Canuto	Carmela	Carmosina	EREM	Esther	IFRS	Maria Teresa	Coeli	Nzinga	Povir	Total
Positiva generalista	20%	51%	60%	45%	42%	33%	70%	51%	26%	40%	40%
Combate ao racismo	30%	9%		10%	4%	11%		3%	2%	24%	10%
Conhecimento	10%			16%	2%			26%			6%
Cultura negra	10%	6%	20%	2%			20%		1%	1%	2%
Continuidade					7%	33%					1%
Autoestima				1%						5%	1%
História negra		6%	20%			22%					1%
Igualdade										6%	1%
Respeito				3%				3%	1%		1%
Entender a diversidade				1%				3%		2%	1%
Equidade				1%						2%	1%
Cultura indígena		3%									0%
Não sabe	30%	26%		20%	44%		10%	14%	70%	20%	34%

Fonte: Primeira Rodada – Diagnóstico. UFSCar, agosto de 2017

Base: declararam estar participando do projeto

Aos que declararam que não estavam participando e nem gostariam de participar do projeto, indagamos o motivo. A maioria (68%) deixou a questão em branco ou respondeu que não sabia no motivo. Cerca de 8% declararam que não havia motivo, e outros 8% disseram que não conheciam o projeto muito bem para saber se queriam ou não participar. Para 5% a falta de interesse foi o motivo determinante, e para 4% a falta de tempo.

Tabela 15. Não está participando do projeto e declarou que não gostaria de participar - justificativa

	Canuto	Carmela	Carmosina	EREM	Esther	IFRS	Maria Teresa	Coeli	Nzinga	Porvir	Total
Não sabe	100%		100%	86%	51%		33%	50%	71%	47%	68%
Não conhece					5%				12%	11%	8%
Nenhum motivo				14%	2%	100%		50%	8%	42%	8%
Falta interesse					16%				4%		5%
Falta tempo		50%			10%				3%		4%
Outras prioridades					6%		33%		1%		2%
Indefinido							33%		1%		1%
Timidez					5%						1%
Não muda a realidade		50%			2%						1%
Vitimização, todos sofrem preconceito					3%						1%
Já conhece tema									1%		0%
Método					2%						0%

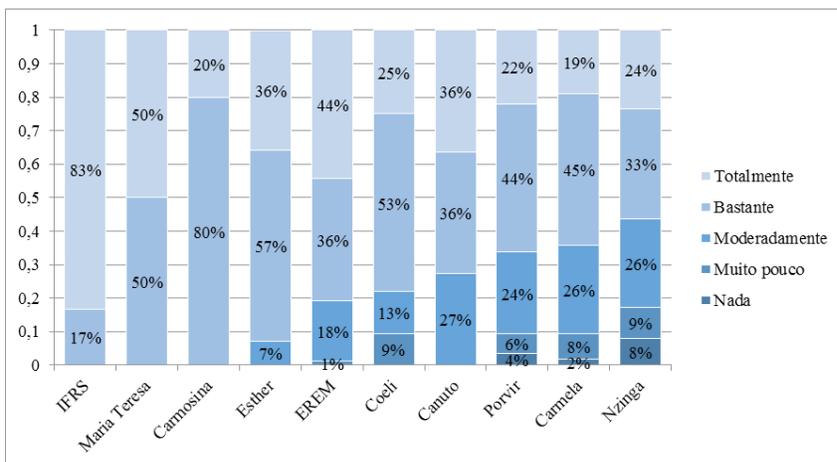
Fonte: Primeira Rodada – Diagnóstico. UFSCar, agosto de 2017

Base: os que declararam que não estão participando e nem gostariam de participar do projeto

Na segunda rodada de aplicação dos questionários, perguntamos aos participantes dos projetos em que medida suas expectativas iniciais foram atendidas. A maioria disse que o projeto atendeu bastante (45%) ou totalmente (19%) suas expectativas. Para 26%, o projeto atendeu moderadamente às expectativas e para 8%, atendeu muito pouco. Outros 2% declararam que o projeto não atendeu nada às expectativas iniciais.

Os projetos em que houve maior atendimento às expectativas foram os realizados no IFRS e nas escolas Maria Teresa e na Carmosina. Já nas escolas Nzinga, Carmela e Porvir, o atendimento às expectativas foi menor.

Gráfico 17. O quanto o projeto atendeu às expectativas

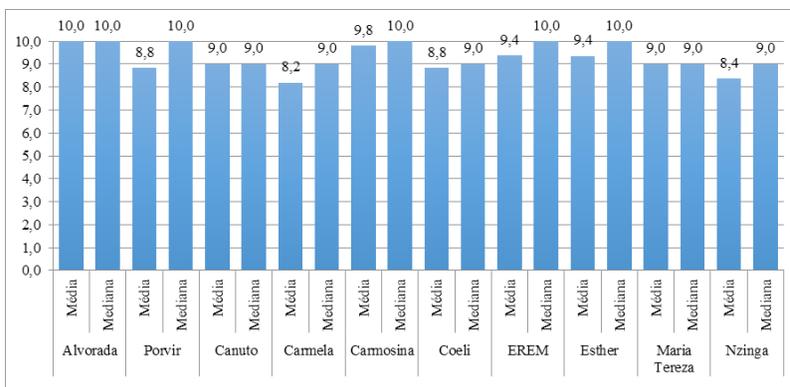


Fonte: Segunda Rodada - Avaliação UFSCar, novembro de 2017

Base: declararam participar do projeto

Solicitamos, também, aos participantes que considerassem as atividades realizadas ao longo do projeto, e que dessem uma nota geral, de 0 a 10, sendo que 0 significa que não gostaram nada de participar do projeto, e 10, que gostaram muito. Em nenhum projeto a nota média foi inferior a 8, sendo que mesmo nas escolas em que o atendimento às expectativas foi considerado mais baixo, a nota média ficou elevada.

Gráfico 18. Notas média e mediana atribuída às atividades do projeto



Fonte: Segunda Rodada - Avaliação UFSCar, novembro de 2017

Base: declararam participar do projeto

Ao serem perguntados sobre qual ideia ou aspecto aprendida durante o projeto foi a mais importante, as noções de igualdade e respeito foram as mais recorrentes (41% do total de menções), seguidas do autoconhecimento e empoderamento (14%), e do conhecimento e conscientização sobre o tema das relações étnico-raciais. As ideias de diferença e equidade foram citadas por 3% dos participantes.

Para a maioria dos participantes (60%), os projetos não apresentaram nenhuma deficiência ou problema. Entre os que declararam perceber algum problema, questões organizacionais como horário, falta de divulgação e baixa participação dos alunos foram os mais citadas.

Questões ligadas a aspectos técnicos e ao espaço físico para a realização das atividades também foram consideradas. Conflitos religiosos foram mencionados pontualmente, sendo mais significativos nas escolas Carmosina (33%) e Esther (20%).

Dificuldades para a compreensão do conteúdo foram mais citadas no IFRS e na escola Canuto. Na Escola Maria Teresa a reclamação foi quanto à desorganização da equipe do projeto – o que transpareceu até mesmo na aplicação dos questionários, pois na segunda visita apenas dois estudantes compareceram.

Por fim, solicitamos aos participantes que indicassem a atividade de que mais gostaram de realizar no projeto, e as referências mais recorrentes foram a prática de danças, hip hop e capoeira.

Tabela 16. Ideia ou aspecto mais importante que aprendeu durante o projeto

	Canuto	Carmela	Carmosina	EREM	Esther	IFRS	Maria Teresa	Coeli	Nzinga	Povir	Total
Igualdade e respeito	67%	18%		52%	8%	17%		37%	45%	47%	41%
Autoconhecimento e empoderamento	17%	38%		12%		67%		3%	13%	7%	14%
Conhecimento, conscientização sobre o tema	8%	3%	40%	14%	8%			13%	19%	12%	13%
Existência do racismo		28%	20%	4%		17%		10%	6%	9%	9%
Diferença, equidade			20%	15%							3%
Amizade, socialização	8%		20%	1%	31%			7%	2%		3%
Melhor comunicação com amigos e familiares					31%		100%			3%	2%
Outro		10%		1%	23%			20%	4%	12%	8%
Não sabe		5%						10%	11%	10%	6%

Fonte: Segunda Rodada - Avaliação UFSCar, novembro de 2017

Base: declararam participar do projeto

Tabela 17. Maior deficiência ou problema do projeto

	Canuto	Carmela	Carmosina	EREM	Esther	IFRS	Marina Teresa	Coeli	Nzinga	Povvir	Total
Nenhum	70%	57%	67%	64%	60%	50%		59%	61%	60%	60%
Horário e quantidade de encontros				28%		17%		23%	2%	8%	8%
Baixa participação e falta de divulgação	10%	9%			10%	17%		9%	8%	5%	7%
Desorganização da equipe do projeto							100%		6%	3%	4%
Problemas técnicos, espaço físico		17%							3%	3%	4%
Dificuldade de compreensão do conteúdo	10%	4%		4%		17%			2%	3%	3%
Conflito religioso		4%	33%		20%				3%		3%
Outro		4%		4%	10%			5%	5%	8%	5%
Não sabe	10%	4%						5%	11%	10%	7%

Fonte: Segunda Rodada - Avaliação UFSCar, novembro de 2017

Base: declararam participar do projeto

Cerca de 8% dos participantes disseram ter gostado de todas as atividades dos projetos, e outros 8% remeteram a atividades envolvendo filmes e vídeos. Algumas atividades específicas locais tiveram grande menção: o jogo dos privilégios, na escola Carmosina; o fanzine, na escola Esther; atividades ligadas a penteados e turbantes na escola Carmela.

Tabela 18. Melhor atividade do projeto

	Canuto	Carmela	Carminópolis	EREM	Esther	IFRS	Maria Teresa	Coeli	Nzinga	Porvir	Total
Dança afro, grafite, hip hop, capoeira, maculele	75%	2%		31%				43%		24%	26%
Todas as atividades	8%	5%		5%	7%	17%		11%	10%	8%	8%
Videos, filmes	8%	5%	40%			17%		25%		22%	8%
Turbante, penteados	8%	44%							1%	1%	7%
Roda de conversa, debates		2%		3%	7%	50%		14%	6%	6%	6%
Visitas externas				23%			100%				6%
Fanzine		5%			36%			14%	2%	1%	4%
Fotografia					7%	17%			1%		1%
Jogo dos privilégios			40%								1%
Uso da internet					14%						1%
Nenhuma									1%		0%
Outra		28%		35%	14%			25%	27%	24%	26%
Não sabe		9%	20%	4%	14%			11%	8%	14%	9%

Fonte: Segunda Rodada - Avaliação UFSCar, novembro de 2017

Base: declararam participar do projeto

vi. Impactos do projeto

Uma vez que os projetos lidaram com temáticas de valorização da cultura africana e afrobrasileira e empoderamento dos jovens negros, foram pensadas questões para observar o impacto das atividades nas percepções e no imaginário dos estudantes sobre esses temas.

O primeiro desses aspectos diz respeito à percepção da existência de racismo no Brasil e na escola que frequentam.

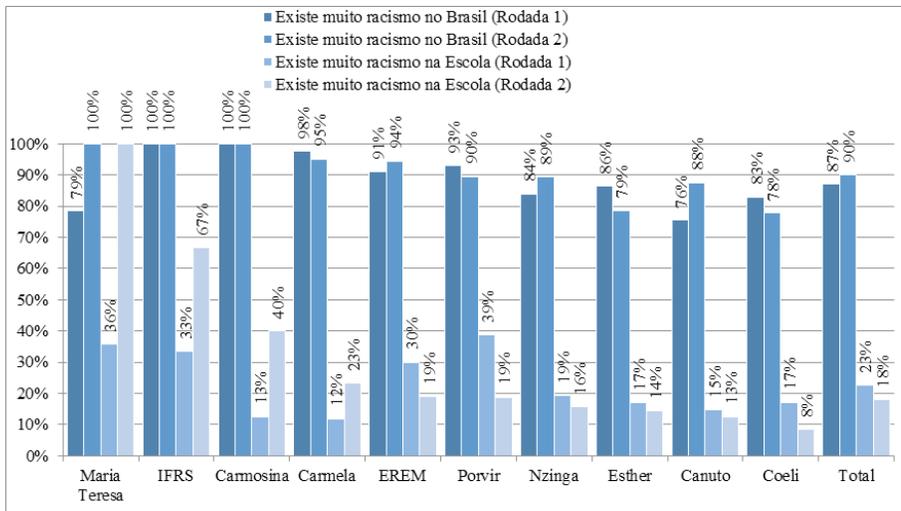
A noção de que existe muito racismo no Brasil é compartilhada, e essa percepção aumentou ligeiramente entre as duas rodadas da entrevista, tendo aumentando bastante em algumas escolas e em outras oscilado pouco, seja para cima ou para baixo.

Já com relação ao racismo na escola, a percepção de sua existência era baixa no começo, e diminuiu um pouco mais na segunda rodada, tendo aumentado apenas no IFRS. Note-se que na escola Maria Teresa houve

aumento, mas como a redução de participantes ouvidos foi drástica, não consideraremos como um termômetro de impacto.

Esses dados podem ser lidos como um indicativo de que o projeto teve impactos positivos, seja porque nas escolas em que houve diminuição da percepção de racismo pode ter havido maior conscientização das pessoas, seja pela percepção por parte dos estudantes de nuances do racismo até então desconhecidas, que eram menos visíveis e se tornaram mais visíveis após as intervenções do projeto (racismo estrutural).

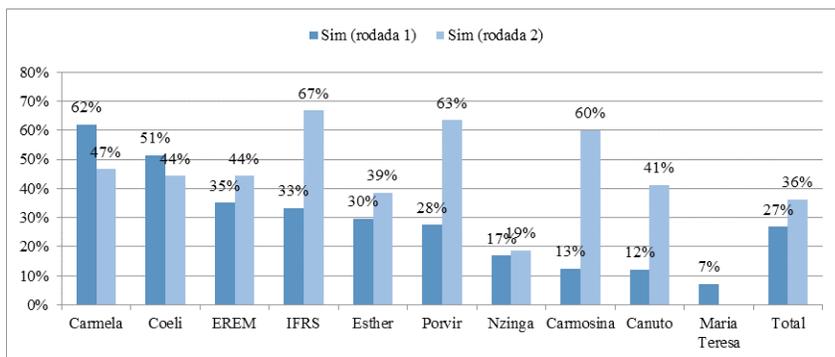
Gráfico 19. Existência de racismo no Brasil e na escola em que estuda (% concorda)



Fonte: Primeira e Segunda Rodadas- Diagnóstico e Avaliação. UFSCar, agosto e novembro de 2017

Outro aspecto trata da noção de diversidade étnico-racial. Perguntamos aos estudantes se conheciam ou já tinham ouvido falar em diversidade étnico-racial. No geral o conhecimento é baixo, tendo 27% dos participantes declarado conhecê-la na primeira rodada, percentual que subiu para 36% na segunda.

Gráfico 20. Conhece ou já ouviu falar em diversidade étnico-racial? (% sim)



Fonte: Primeira e Segunda Rodadas- Diagnóstico e Avaliação. UFSCar, agosto e novembro de 2017

As compreensões sobre o significado de diversidade étnico-racial não mudaram significativamente entre as duas rodadas, girando em torno da concepção de pluralidade de povos, culturas, raças e etnias, diversidade de cores e diferença de povos, culturas, raças e etnias.

Tabela 19. O que você entende por diversidade étnico-racial? (I)

	Canuto	Carmela	Carmosina	EREM	Esther	IFRS	Maria Teresa	Coeli	Nzinga	Povvir	Total
Rodada 1 (<i>pari-passu</i>)											
Pluralidade de povos, culturas, raças, etnias	13%	42%	71%	20%	26%			23%	4%	2%	17%
Diversidade de cores	13%	23%	14%	22%	12%	33%		5%	10%	25%	16%
Diferença de povos, culturas, raças, etnias					5%				13%	4%	5%
Preconceito/ racismo					7%				7%	10%	5%
Igualdade	13%							14%	6%		3%
Convivência, tolerância	13%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	5%	1%	10%	3%
Miscigenação, mistura, junção de raças		8%		2%					1%		2%
Conhecimento das diferentes culturas e raças					2%			5%	1%		1%
Valorização de povos, culturas, raças, etnias					2%				1%		1%
Não sabe	50%	27%	14%	56%	47%	67%	100%	50%	54%	48%	49%

Fonte: Primeira Rodada – Diagnóstico. UFSCar, agosto de 2017

Tabela 20. O que você entende por diversidade étnico-racial? (II)

	Canuto	Carmela	Carmosina	EREM	Esther	IFRS	Maria Teresa	Coeli	Nzinga	Povir	Total
Pluralidade de povos, culturas, raças, etnias	14%	14%	67%	26%	17%	50%		63%	6%	21%	21%
Diversidade de cores		14%		16%	33%	50%		6%	9%	13%	13%
Igualdade	14%	7%		9%				6%	4%	9%	7%
Preconceito/racismo	14%	0%	0%	2%	0%	0%	0%	6%	4%	11%	6%
Diferença de povos, culturas, raças, etnias	14%	3%		7%				6%			3%
Miscigenação, mistura, junção de raças	14%				17%					7%	3%
Conhecimento das diferentes culturas e raças		7%							2%		1%
Convivência, tolerância		3%							2%	2%	1%
Equidade									2%		1%
Respeito, equidade		7%						6%	2%	9%	4%
Valorização de povos, culturas, raças, etnias	14%										1%
Não sabe	14%	45%	33%	40%	33%	0%	0%	6%	70%	29%	41%

Fonte: Segunda Rodada – Avaliação. UFSCar, novembro de 2017

Ao serem perguntados sobre a primeira imagem que vinha a sua cabeça quando pensavam na África e nos africanos, a principal ideia articulada pelos estudantes foi relacionada ao fenótipo (19% do total de menções), seguida da ideia de fome. Sofrimento e pobreza foram também recorrentes, com 14% e 12% de menções, respectivamente. A escravidão foi citada por 4% dos estudantes. Menções que remetem a uma chave mais positiva foram menos citadas, com a mais frequente sendo a cultura, mencionada por 3% dos estudantes. Aspectos como resistência, alegria, ancestralidade, igualdade e danças, apareceram com 1% de incidência.

Tabela 21. Imaginário sobre a África e os africanos (I)

Rodada 1 (<i>pari-passu</i>)	Canuto	Carmela	Carmosina	EREM	Esther	IFRS	coeli	Maria Teresa	Nzinga	Povir	Total
Fenótipo	12%	31%	25%	36%	10%	11%	29%	14%	15%	16%	19%
Fome	39%	14%	13%	16%	12%		14%	17%	15%	17%	16%
Não sabe	10%	7%	0%	15%	20%	0%	7%	9%	20%	8%	15%
Sofrimento	12%	10%	13%	11%	16%		36%	6%	15%	13%	14%
Pobreza	10%	17%	13%	10%	15%	22%		11%	10%	13%	12%
Escravidão	5%	2%		2%	5%	11%	7%		2%	11%	4%
Cultura	2%	0%	0%	2%	4%	11%	0%	14%	4%	2%	3%
Natureza		10%			2%				3%	2%	2%
Preconceito								9%	2%	5%	2%
Desigualdade social					2%	11%	0%	3%	2%	2%	2%
Miséria		2%			2%				2%	2%	1%
Desnutrição				1%	3%		7%		1%		1%
Resistência	2%			1%	1%			6%	1%	1%	1%
Vestimenta			13%			22%			2%		1%
Alegria	5%				3%				1%		1%
Ancestralidade					2%	11%		3%	1%		1%
Igualdade					1%			6%	1%		1%
Danças		5%							2%	2%	1%
País				3%	1%				0%		1%
Capoeira				1%				3%	1%		1%
Outros	2%	2%	25%	1%	3%	0%	0%	0%	2%	4%	2%

Fonte: Primeira Rodada – Diagnóstico. UFSCar, agosto de 2017

Na segunda rodada de entrevistas, ao final dos projetos, permaneceu dominante entre os estudantes o imaginário mais negativo da África, remetendo à fome, à pobreza, ao sofrimento. Mas as menções positivas dobraram, havendo maior incidência de representações ligadas à beleza, à luta e a diversidade, diminuindo também as referências ao fenótipo.

Tabela 22. Imaginário sobre a África e os africanos (II)

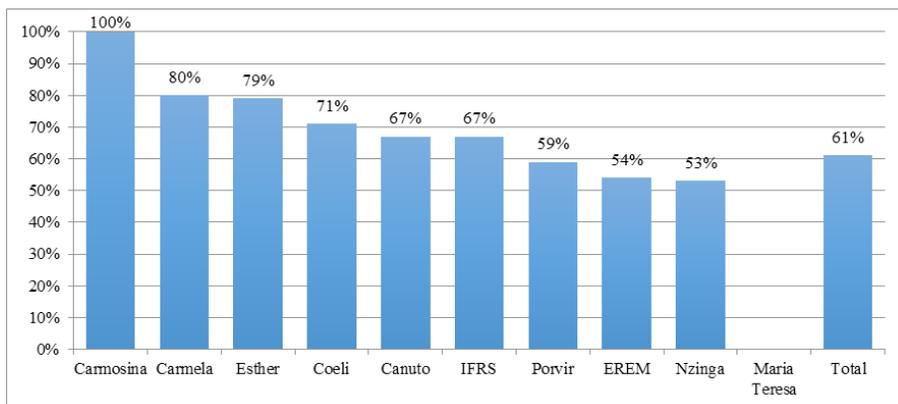
Rodada 2 (ex-post)	Canuto	Carmela	Carmosina	EREM	Esther	IFRS	Coeli	Maria Teresa	Nzinga	Porvir	Total
Fome	35%	28%		17%	36%		28%		21%	30%	24%
Fenótipo		2%		33%			11%	50%	7%	24%	13%
Pobreza	12%	8%	20%	16%	14%	17%	19%		12%	11%	13%
Sofrimento	18%	3%		3%		17%	3%		9%	2%	6%
Cultura		10%	40%	8%			3%		4%	4%	5%
Escravidão			20%	8%					3%	8%	4%
Miséria		8%		1%	21%				2%	6%	4%
Danças		2%	20%	1%	7%		6%		4%	2%	3%
Natureza		3%		1%	14%		6%		4%	1%	3%
Alegria		2%		1%					2%	1%	2%
Luta	6%						3%		3%		2%
Preconceito	6%			1%			3%	50%	2%	1%	2%
Colorido	6%	2%		1%		17%	3%				1%
Beleza	12%					17%			0%		1%
Igualdade		2%							1%		1%
Vestimenta		3%		1%					0%		1%
Ancestralidade						17%			1%		1%
Diversidade						17%	6%				1%
Outros		8%	0%	1%	0%	0%	6%	0%	1%	2%	4%
Não sabe	6%	16%		7%	7%		6%		23%	7%	15%

Fonte: Segunda Rodada – Avaliação. UFSCar, novembro de 2017

Perguntamos aos estudantes se acreditavam que existiriam barreiras que estudantes com o perfil deles precisariam ultrapassar para conseguir completar o Ensino Médio. Mais da metade dos participantes responderam afirmativamente, sendo que a totalidade dos estudantes na Carmosina, 80% na Carmela, e 79% na Esther, responderam afirmativamente. As menores proporções foram observadas nas escolas EREM e Nzinga, em que pouco mais da metade dos alunos respondeu afirmativamente. Novamente cabe ressaltar que na escola Maria Teresa apenas dois estudantes responderam ao segundo questionário, e ambos afirmaram não haver barreiras.

As principais barreiras identificadas pelos estudantes são três: o desânimo, a falta de qualidade do ensino público e o preconceito e racismo existentes. Na escola Coeli foi significativa também a menção aos conflitos familiares.

Gráfico 21. Existência de barreiras para completar o Ensino Médio (% sim)



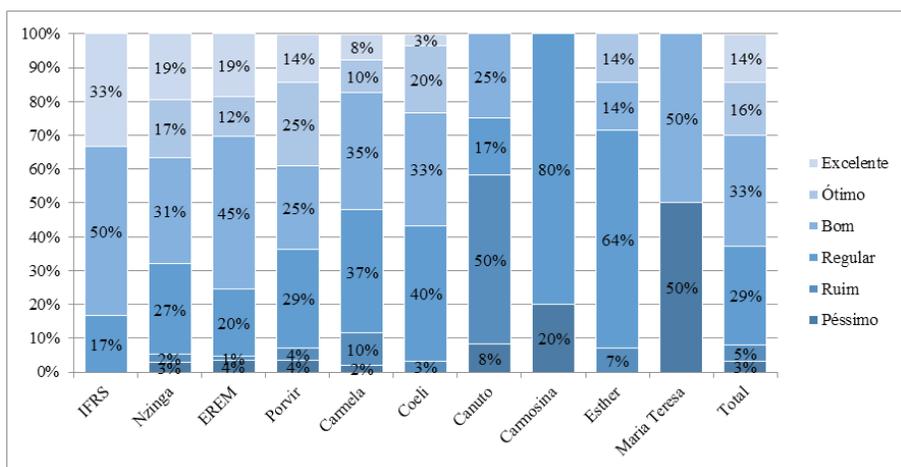
Fonte: Segunda Rodada – Avaliação. UFSCar, novembro de 2017

Tabela 23. Qual é a principal barreira?

	IFRS	Porvir	Canuto	Carmela	Camosina	Coeli	EREM	Esther	Nzinga	Total
Vencer o desânimo,		40%	38%	39%	20%	16%	54%	64%	52%	43%
Falta de qualidade da educação pública		16%		31%	20%	53%	21%	27%	19%	23%
Preconceito, racismo	100%	30%	50%	17%	60%	16%	8%	9%	17%	21%
Conflito familiar		2%				16%			5%	3%
Falta de respeito por parte dos professores				6%			3%			1%
Outro		2%	13%	6%			5%			3%
Nenhuma		2%					3%			1%
Não sabe		8%		3%			8%		7%	5%

Fonte: Segunda Rodada – Avaliação. UFSCar, novembro de 2017

E por fim, indagamos acerca do clima geral na escola. A maioria dos estudantes (63%) avalia o clima como estando entre bom e excelente. Nas escolas Porvir, Nzinga, IFRS e EREM estão os maiores percentuais que avaliam como ótimo ou excelente. Já nas escolas Camosina, Canuto, Esther e Carmela estão as menores proporções de ótimo e excelente, predominando a visão como clima regular.

Gráfico 22. Avaliação do clima ou do ambiente geral da escola

Fonte: Segunda Rodada – Avaliação. UFSCar, novembro de 2017

Considerações finais

O processo de avaliação dos projetos apoiados pelo edital “Gestão Escolar para a Equidade – Juventude Negra - 2017” permitiu apreender as percepções de estudantes de Ensino Médio quanto às relações raciais dentro e fora da escola.

Os estudantes ouvidos são majoritariamente negros (75% se identificaram como pretos ou pardos), estão no perfil etário correspondente à idade escolar do Ensino Médio (83% têm até 18 anos), e pertencem ao estrato econômico identificado como nova classe média ou classe C (53%). Cerca de 15% dos estudantes ouvidos já abandonaram os estudos alguma vez, e 89% deles têm a certeza de que vão completar o Ensino Médio.

A percepção predominante entre esses estudantes é que as atividades desenvolvidas no Ensino Médio abordam muito pouco as temáticas da diversidade e da diferença, seja no que se refere ao racismo e às relações raciais, seja no que se refere aos valores e culturas dos povos africanos ou indígenas. Esses assuntos permeiam pouco os conteúdos discutidos no Ensino Médio, embora a grande maioria dos estudantes entendam que esses temas sejam importantes e devam ser incorporados nas atividades e nas aulas.

Chama atenção, também, que a principal identificação positiva dos estudantes com a escola seja como um espaço de sociabilidade, e que nesse espaço um quarto dos estudantes relataram já ter vivenciado situação de discriminação racial pessoalmente e a maioria (63%) já presenciou algum tipo de discriminação racial de outro estudante.

A existência de racismo e preconceito é um dos fatores mobilizados pelos estudantes para explicarem o porquê de a maioria dos jovens negros não alcançar o ensino superior. Fatores como falta de oportunidade, pobreza e desigualdade social aparecem com menor incidência em suas considerações. O racismo e o preconceito estão também entre as três principais barreiras postas aos estudantes negros para a finalização do Ensino Médio, junto com o desânimo e a falta de qualidade do ensino público.

O racismo vivenciado dentro das próprias instituições de ensino ajuda a compreender o porquê de o combate ao racismo estar entre as principais expectativas dos estudantes com relação aos projetos. Os projetos são vistos como projetos de conscientização e sensibilização da temática das relações étnico-raciais na escola, e de combate ao racismo e promoção da igualdade.

Entre os aprendizados mais importantes da participação nos projetos as ideias de igualdade e respeito foram as mais recorrentes, citadas por 41% dos estudantes, vindo em segundo lugar a promoção do autoconhecimento e do empoderamento (14% de menções).

O projeto impactou também no conhecimento dos estudantes acerca do que é diversidade étnico-racial. Se no início dos projetos 27% sabiam definir esse conceito, ao final dos projetos o percentual passou para 36%, sendo que as concepções giraram em torno das ideias de pluralidade de povos, culturas, raças e etnias, diversidade de cores e diferença de povos, culturas, raças e etnias.

O imaginário sobre a África é predominantemente negativo. No início e ao final dos projetos, as ideias mais recorrentes remeteram à fome, pobreza e ao sofrimento. Mas houve uma diferença em termos da incidência de imagens positivas. Dobraram entre a primeira e a segunda rodadas as representações ligadas à diversidade, luta, resistência, cultura e alegria, tendo reduzido significativamente, também, referências ligadas ao fenótipo.

Dessa forma, pudemos verificar impactos positivos do projeto em termos de sensibilização dos estudantes na temática das relações étnico-raciais.

A percepção desses estudantes de Ensino Médio acerca da equidade e da diversidade étnico-racial na escola reforça diagnósticos que vêm sendo conduzidos em GOMES e JESUS, 2013; RODRIGUES, OLIVEIRA e SANTOS, 2016, de que a aprovação da lei 10.639/2003 não foi suficiente para incorporar de forma substantiva a temática das relações étnico-raciais e da cultura africana e afro-brasileira no ensino público.

REFERÊNCIAS

GOMES, N.L.; JESUS, R.E. "As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei no 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa". *Educar em Revista*, n. 47, p.19-33, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n47/03.pdf>. Acesso em: 27 out 2018.

RODRIGUES, T. C.; OLIVEIRA, F. L. SANTOS, F. V. S. "Desafios da implementação da Lei no 10.639/03: um estudo de caso de municípios do estado de São Paulo". *Revista de Educação*, n. 21, p. 281-294, 2016. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3435>. Acesso em: 27 out 2018.

Capítulo 3:

GESTÃO ESCOLAR PARA EQUIDADE RACIAL NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO COM AS JUVENTUDES

Deivison Mendes Faustino⁸
Érica Aparecida Kawakami⁹

A mobilização de escolas públicas de Ensino Médio e Organizações Não Governamentais pelo Edital “Gestão Escolar para Equidade – Juventude Negra” (1ª edição), promovido pelo Instituto Unibanco, em parceria com o Fundo Baobá e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), resultou na seleção de 10 projetos de intervenção em escolas de diferentes estados do país. A análise desses projetos, possibilitada pela visita técnica (*in loco*) entre os meses de setembro e outubro de 2015 nos permitiu tecer considerações mais genéricas a respeito da equidade racial nas escolas de Ensino Médio e, sobretudo, do próprio edital que favoreceu as atividades.

Nossa intenção, neste capítulo, é a de partilhar reflexões que possam contribuir com a formulação de projetos com maior sustentação conceitual, precisão na explicitação do objetivo central, e a reconsideração do lugar que efetivamente as juventudes e a gestão escolar ocupam no desenho, na garantia de legitimidade e no alcance dos desejos explicitados no projeto. Este itinerário permite revelar não só o que se quer para a escola e para suas juventudes, mas também para esta sociedade fundada em severas contradições e desigualdades que ainda persistem. Aliás, é bom lembrar,

8. Doutor em Sociologia, é Professor do Departamento de Saúde, Educação e Sociedade da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

9. Doutora em Sociologia, é Professora do Instituto de Humanidades e Letras da Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB-BA)

como o faz Juarez Dayrell (2016, p. 251) que aqui nem todos têm acesso aos mesmos recursos materiais e simbólicos para se construírem como humanos.

O Edital “Gestão Escolar para Equidade – Juventude Negra” buscou apoiar iniciativas de gestão escolar comprometidas com o enfrentamento às desigualdades raciais e elevar os resultados educacionais de jovens negros e negras. Na ocasião, foram inscritos mais de 120 projetos oriundos de escolas públicas de Ensino Médio e de organizações sem fins lucrativos (parceiras de escolas públicas) de todo o Brasil. Na primeira etapa, foram selecionados 49 projetos que, posteriormente, foram avaliados pelo Comitê de Seleção. Dentre estes, 10 receberam apoio técnico e financeiro para a implementação das suas ações. Os projetos contemplados provinham dos estados do Pará (2), Ceará (2), Rio Grande do Norte (1), Bahia (1), Minas Gerais (1), Tocantins (1), Paraná (1) e Santa Catarina (1).

O referido edital se inscreve no cruzamento de duas importantes questões da educação brasileira: de um lado, os esforços pela aplicação das prerrogativas previstas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, de 2004 (DCNERER) e, de outro lado, os intensos debates em relação à função do Ensino Médio no âmbito da educação básica (SILVA, 2015). Paralelamente a esses dois vetores, agregaram-se outros dois, de fundamental importância à educação pública que são as possibilidades de protagonismo juvenil no interior das instituições escolares e o papel da gestão escolar para fomentá-la e viabilizá-la.

Durante a execução dos projetos, as instituições e organizações receberam visitas da equipe técnica composta por pesquisadores da UFSCar e representantes do Instituto Unibanco. Após análise que considerou o potencial de inovação tecnológica e de replicabilidade dos projetos visitados, definiu-se uma amostra com quatro projetos que receberiam uma segunda visita técnica, que avaliou o alcance dos projetos na realidade social da comunidade-alvo. Para tanto, foi elaborado um roteiro de questões orientadoras assentadas em algumas dimensões: da presença e papel dos gestores da escola; participação, protagonismo e identidade dos jovens; relação com e impacto na comunidade do entorno; inovação metodológica e conhecimentos gerados; implementação de Diretrizes (da Educação Quilombola, da Educação do Campo, da Educação das Relações Étnico-raciais), estratégia de sustentabilidade e continuidade das ações e objetivos do projeto.

Os principais meios utilizados para o levantamento das informações em cada contexto foram: entrevista não estruturada com gestores da escola, coordenadores do projeto e professores; rodas de conversa com jovens e com professores; técnica da tempestade de ideias (*brainstorming*) com as/os jovens, cujos temas disparadores variavam conforme o contexto para se ajustar ao que pudesse ser mais significativo para cada grupo; observação de atividades em curso e análise de materiais como informativos, planos de curso, imagens distribuídas pela escola, fotografias, produções dos jovens (redações, contos, documentários, peças teatrais) e outros registros.

Nosso ponto de partida será a discussão de como os objetivos inicialmente traçados pelas escolas e por associações ou organizações não escolares, suas parceiras, se desdobraram e ganharam concretude em diferentes localidades e estados brasileiros. Nossa discussão tem em vista eixos estruturantes que devem sustentar as práticas educativas escolares contemporaneamente, como as pesquisas na área apontam (GUIMARÃES; DUARTE, 2011; ARROYO, 2014; DAYRELL, 2016; PARO, 2017, para citar algumas): gestão escolar participativo-democrática; construção e fortalecimento do protagonismo juvenil; promoção da justiça social com a desmontagem das hierarquias sustentadas em diferentes categorias sociais como raça, classe, gênero, religião, região; produção e apropriação de conhecimento como patrimônio coletivo; conexão entre as experiências socioculturais das juventudes e a definição dos currículos escolares; criação de espaços de operação das redes de sociabilidades juvenis na escola; a noção de coletivo como organizador do trabalho com as juventudes; articulação com as comunidades dos entornos. Sobretudo, nossa discussão considera a Lei nº10.639, de 2003 e as Diretrizes Curriculares (DCNERER) para sua implementação.

Conhecendo as experiências em seus contextos

Para começar, como os proponentes expressaram os desejos que tinham para essas escolas, em termos de formulação dos objetivos? O que pretendiam alcançar?

Os objetivos gerais que orientaram as ações em cada um dos 10 projetos e explicitaram as suas metas para a escola foram expressos por meio da intenção de:

1. Contribuir para que os jovens reconheçam a sua identidade étnico-racial. (associação quilombola – PA)
2. Estimular os estudantes a reconhecerem a importância da cultura africana e afro-brasileira na formação do Brasil e os estudantes afrodescendentes a reconhecer sua identidade negra. Disseminar a metodologia para outras escolas públicas e formar uma rede de multiplicadores. (escola de aplicação – PA)
3. Promover o conhecimento da história do Brasil, com ênfase na valorização do negro como sujeito da história, bem como a reflexão sobre a discriminação racial. Busca-se reduzir os índices de preconceito e discriminação racial dentro e fora da escola e contribuir para a implementação da lei 10.639/03 na escola. (escola da rede estadual – TO)
4. Formar gestores, professores e alunos em relação à origem africana da comunidade local e as “etnociências”, trabalhando de forma interdisciplinar com História, Física, Química, Biologia e Agroecologia. (escola da rede estadual – RN)
5. Promover o reconhecimento das desigualdades raciais na escola de Ensino Médio de Lençóis. (associação – BA)
6. Efetivar a Lei 10.639/03 na escola, criando condições de implementação em suas ações cotidianas e promovendo atividades educativas e culturais que fortaleçam a identidade da juventude negra na escola e seu entorno. (escola da rede estadual – CE)
7. Promover a participação dos jovens negros e negras nos colegiados escolares, almejando que estes assumam posições de liderança e protagonismo na unidade escolar. (escola da rede estadual – CE)
8. Diminuir a desigualdade na proficiência e desempenho em português e matemática entre os alunos afrodescendentes e os demais alunos. (escola da rede estadual – MG)
9. Desenvolver a liderança de 40 jovens negros, ou seja, despertar e potencializar o protagonismo das juventudes residentes em territórios de alta vulnerabilidade [...], para que eles atuem como agentes de intervenção e sejam catalisadores de processos de enfrentamento da exclusão e racismo no ambiente escolar e na comunidade. (ONG – PR)
10. Estimular o empoderamento de 30 jovens negros e promover a reflexão sobre o racismo na comunidade escolar. (ONG – SC)

Um primeiro aspecto para o qual nos voltamos diz respeito ao caráter genérico conferido a alguns desses objetivos. Em outros casos, ao sobrepor resultados aos próprios objetivos, estes acabaram setornando imprecisos. Os objetivos 1, 2 e 6, por exemplo, ao destacarem o “reconhecimento das identidades negras” por parte dos jovens da escola parecem não considerar, como informam as próprias Diretrizes, que a identidade resulta de um complexo processo de produção social que, em nossa sociedade, está assentado em profundas iniquidades, hierarquias e desqualificação do patrimônio material e imaterial de base africana, bem como das corporalidades da diáspora africana ressignificadas racialmente¹⁰ no Brasil.

Promover o reconhecimento identitário, portanto, depende da “divulgação e produção de conhecimentos, formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial” (DCNERER), ou seja, deve resultar de ações sistemáticas que possibilitem a construção de vínculos de pertencimento a uma história, a culturas e a um conjunto de conhecimentos que foram ou distorcidos ou silenciados ou tão parcializados que perderam seu valor na narração da história “única” que nos deram a conhecer¹¹. Como nos alerta Michel Apple (1996, p. 25),

nessa sociedade, como em todas as outras, apenas certos significados são considerados “legítimos”; apenas certas formas de compreender o mundo acabam por tornar-se “conhecimento oficial”. Isso não é uma coisa que simplesmente acontece. Nossa sociedade é estruturada de tal modo que os significados dominantes têm mais possibilidades de circular. Esses significados, obviamente, serão contestados, serão resistidos e algumas vezes serão transformados, mas isso não diminui

10. Assim como outros autores, fazemos uso da expressão racialização para nos referirmos ao processo de marcação da inferiorização racial no corpo.

11. Autores como Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses falam em termos de “ausências” e “epistemicídio”, para designar o genocídio de conhecimentos ancestrais, não ocidentais, perpetrado pela primazia do saber ocidental europeu em definir o que seria conhecimento universalmente válido. Para isso, todo um repertório vocabular colonial foi inventado, e vem informando tanto a produção de conhecimento (científico ou não), quanto imaginários e relações sociais. Muitas dessas ideias são como “etiquetas coloniais” inventadas para se referir à África e constituem no imaginário “a caricatura do continente construída pelas fantasias epistêmicas ocidentais”, como escreve Maria Paula Meneses (2010).

o fato de que culturas hegemônicas têm maior poder para se fazerem conhecidas e aceitas.

O objetivo 5, tal como expresso, indica muito mais um ponto de partida e não de chegada e nos faz pensar sobre a relevância de produzir dados sistemáticos sobre a escola em todas as dimensões que a constituem – em nossas visitas, pudemos constatar que nem todas as escolas dispunham de informações cruciais sobre seus estudantes, sequer de dados de desempenho, articulados com outras variáveis – para compor um quadro mais preciso de onde seria necessário intervir e por quê.

A própria noção de juventude e protagonismo nos pareceu carregada de certa fragilidade em alguns projetos porque se referia a uma juventude abstrata e a uma naturalização do protagonismo junto às juventudes. Juárez Dayrell (2016, p. 87-88) problematiza o protagonismo juvenil como categoria inata à juventude e discute sua elaboração como um princípio ético-político que o leva a estabelecer relações com as e os jovens a partir das suas experiências concretas, compreendendo-as/os muito mais como “sínteses singulares e complexas de múltiplos pertencimentos socioculturais e condições históricas”, sujeitos que interpretam e agem sobre seu mundo e dão um sentido à sua vida. Para o pesquisador, essa concepção tem uma implicação pedagógica, que é a de construir as ações *com* as/os jovens e não só *para* elas/eles – “desde o seu planejamento até a sua avaliação” – que o autor e seus colaboradores vêm chamando de *pedagogias da juventude*.

Acontece que não há uma única forma de se constituir como sujeito, experimentador, transgressor e produtor de cultura; uma delas, ao contrário, quando fruto das recorrentes interdições impostas pelas profundas desigualdades sociais, provoca rupturas nas possibilidades de ser, é uma forma que desumaniza, para falar ainda com Dayrell (2016).

Quando a escola não sabe bem quem são as/os jovens que a constituem, de onde vêm, o que querem, o que fazem para muito além da escola, como e com quem significam seus mundos, o que transgridem, o que os oprime; quando a escola não escuta seus gritos, seus cantos, seus desejos, seus devaneios, não vê o que inventam, o que subvertem, o que consertam, o que afoagam – esses jovens não existem para a escola ou são “copresença inferiorizante”, como diz Miguel Arroyo. Para ele, esse jovem, definido pela falta, pela miserabilidade, pela degradação, pela sujeição à criminalidade, pelo desinteresse, “tem sido um traço estruturante de nosso

sistema político, social, cultural e até de educação básica e superior que os classificam como subcidadãos” (ARROYO, 2014, p. 194). Em parte dos projetos aqui considerados, as/os jovens não pareciam ter nem mesmo um corpo, um rosto, uma cor.

A partir das visitas técnicas, reconhecemos que, de modo geral, os projetos contribuíram com a inserção ou presença temas referentes às Diretrizes Curriculares (DCNERER) na escola, no entanto, o impacto em cada contexto variou de acordo com o envolvimento dos sujeitos no projeto, conformando duas categorias diferenciadas: os projetos coordenados por organizações ou associações externas e os projetos coordenados pela própria equipe gestora ou docente da escola.

Em relação ao primeiro grupo, composto pelas coordenações dos projetos em Campo Largo (PR), Tracuateua (PA), Criciúma (SC) e Lençóis (BA), observamos a realização de momentos pedagógicos de diálogo e reflexão sobre a EREER junto à equipe escolar.

Nas experiências protagonizadas pelas ONGs de Campo Largo e Criciúma, observamos que os projetos contribuíram para a inserção e visibilidade das proposições constantes das Diretrizes Curriculares (DCNERER) na escola; entretanto, os dados levantados nas visitas sugeriram que a EREER estava concentrada nas atividades relativas ao projeto e não propriamente como eixo estruturante do currículo e das práticas pedagógicas da escola.

Em Criciúma (SC), a experiência desenvolvida pela ONG na escola apontou três elementos que se interrelacionavam: a formação de professores, a articulação com outros projetos da escola e com a comunidade do entorno. Em relação ao primeiro elemento, as atividades de formação de professores foram o ponto alto para garantir a sustentabilidade do projeto e a criação de condições institucionais para inserção da EREER na escola. Em relação ao segundo, destacou-se a parceria do projeto com o programa *Mais Educação*, do governo federal, que ocorria na escola por meio de oficinas culturais realizadas no contra-turno. Vale mencionar que a gestora da escola, em Criciúma, identificou a necessidade de contemplar a EREER no Projeto Político Pedagógico, o que viria a contribuir para o enraizamento do objetivo do projeto e fortalecimento do trabalho que duas professoras já vinham realizando na escola.

O projeto em Campo Largo (PR) teve como estratégia de gestão democrática o foco nas/nos jovens, reservando raras atividades com a

equipe docente. Este fato agregou uma baixa capilaridade do objetivo na instituição escolar, circunscrevendo os debates acerca da ERER no âmbito das atividades do projeto. A experiência desenvolvida pela ONG ressaltou o seu potencial de inovação metodológica ao enfatizar o protagonismo juvenil na escola. Embora não se tenha observado em que momento essa perspectiva se articularia com os conhecimentos tradicionais da comunidade (como previam), observamos que as metodologias aplicadas iam no sentido de criar, entre os jovens, um grupo de multiplicadores que continuassem o trabalho após a finalização do projeto. A ONG apostava no fortalecimento político dos estudantes como elemento-chave para a promoção de uma gestão escolar democrática. Entretanto, esse foco fez com que eles dedicassem pouca atenção aos demais sujeitos da escola (em especial professores) e à gestão; ainda assim, a estratégia se mostrou fecunda. Uma das fragilidades do projeto dizia respeito à não mobilização de estratégias de monitoramento e avaliação das ações.

O projeto em Tracuateua (PA) previa a formação de professores da rede municipal em Educação Quilombola a qual foi finalizada no interior da própria comunidade quilombola. Na ocasião, os professores puderam se aproximar da realidade do quilombo e de metodologias diferenciadas utilizadas pelas lideranças quilombolas na formação de sua juventude. Entretanto, o projeto acabou por se desviar dos objetivos inicialmente definidos, concentrando-se no ensino fundamental e não no ensino médio.

Em Lençóis (BA), a associação que coordenou o projeto tinha forte presença na cidade e atuação tanto com a juventude negra e quilombola quanto com a temática da ERER, antes mesmo do Edital. No entanto, o fortalecimento da gestão escolar para equidade, tema do Edital, não havia sido alcançado até o momento da visita, embora estivesse previsto de modo particularmente interessante: pelo fortalecimento, primeiro, dos jovens da escola.

Já no segundo grupo, avaliamos que a presença da gestão escolar na coordenação do projeto favoreceu a sua institucionalização e posterior sustentabilidade. A experiência em Cristalândia (TO), iniciada a partir da participação de uma professora da escola em um curso de formação de professores, é ilustrativa de um acúmulo institucional, uma vez que o projeto já existia na escola há 11 anos. O projeto articulou a pesquisa e a experiência como elementos de significação positiva da cultura afro-brasileira. A escola se valeu de linguagens que favoreceram a identificação

das/os jovens com o projeto, com a criação de uma página do projeto no Facebook e de uma camiseta especial para quem dele participasse (confeccionada com as cores da “libertação africana” e o símbolo do projeto), os quais ficavam dispensados do uso do uniforme escolar. O fato de as/os jovens participantes serem do segundo ano gerava uma grande expectativa nos menores quanto ao momento em que viriam a participar do projeto e “mereceriam a camiseta” (como nos relatou um jovem). As observações que fizemos sugeriram uma mudança na percepção das/os jovens em relação à autoimagem e à cultura escolar, uma vez que elas e eles passam a representar referências positivas para os estudantes mais novos, os quais começam a observar e intervir em situação de preconceito que ocorrem no cotidiano escolar.

Em Acaraú (CE), o projeto estava inserido no Projeto Político Pedagógico da escola, como resultado do objetivo que tinham as gestoras, antes mesmo do Edital. O trabalho com o projeto ganhou em densidade temática e visibilidade porque, além da presença efetiva da gestão para garantir a formação dos professores e jovens, por meio de oficinas, aulas de campo, entrada curricular e avaliação sistemática, era acompanhado da orientação da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CRED 3), da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, para integração da temática em todos os componentes curriculares. A versão 2015 do projeto, com apoio vindo do Edital, possibilitou a formação ampliada para todos os professores, de todas as disciplinas, e a compreensão das gestoras de que equidade para juventude negra seria equiparar os resultados desiguais frente aos indicadores educacionais, do ponto de vista racial.

Na escola de Contagem (MG), a realização do projeto permitiu ampliar a temática junto a professores de distintas áreas do conhecimento e ganhou visibilidade entre os estudantes da escola, do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio, como objetivo dos coordenadores do projeto, que incluíam o professor de Física, as de História e Espanhol e a gestora da escola. Embora o desconhecimento das Diretrizes fosse evidente entre os docentes e a equipe de gestão, notamos o envolvimento de todos os professores em torno do projeto – ainda que com níveis de apropriação diferenciados da proposta.

O projeto em Apodi (RN) previa a parceria com a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e pesquisas na comunidade, com a proposta de, a partir dos conhecimentos tradicionais levantados, constituir

uma “farmácia viva” na escola, que viria a ser referência para essa mesma comunidade. No entanto, o que observamos é que as ações do projeto foram formuladas e estavam sendo executadas por três graduandas do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) da referida universidade, coordenadoras do projeto na escola, supervisionadas por um professor orientador, com pouca participação dos professores da escola no planejamento dessas atividades.

Em Iracema (CE), o projeto esteve sustentado em um conjunto de atividades que se articulavam pela temática, contudo, mantinham uma relação difusa entre elas. De todo modo, as inúmeras atividades em torno da afirmação da identidade negra deram ampla visibilidade à temática na escola. Na caminhada do 7 de Setembro na cidade, as/os jovens sugeriram participar representando o projeto, vestindo a camiseta desse projeto. A escola parece ter acertado quando definiu que as atividades do projeto teriam lugar entre concursos de redação, contos, cinema, desenhos e fotografias, uma vez que a participação dos jovens negros aumentou. A incidência do projeto sobre a própria gestão escolar pôde ser identificada como processo que permitiu o reconhecimento do papel da gestão não apenas como aquela que viabiliza a formação dos professores e o alcance e fortalecimento dos objetivos traçados conjuntamente ou sensibiliza para o trabalho na temática, mas como aquela que deve garanti-los. O gestor da escola, nesse sentido, avaliou acertadamente que uma falha do projeto foi não ter priorizado a formação dos professores para efetivamente trabalharem nessa temática. Juntos, observamos que o projeto manteve o foco nas atividades, sem conseguir construir uma base forte de conhecimento na temática para sustentar essas atividades, ou seja, elas não são resultado de objetivos mais amplos e assentados em conhecimentos que os professores e jovens construíram, mas como objetivos em si. Ainda assim, o projeto teve a adesão dos professores, não com uma entrada curricular ou no PPP da escola.

A experiência da escola de aplicação em Belém (PA) revelou o envolvimento da equipe docente nas atividades do projeto e o conhecimento destes em relação às DCNERER. Esses dois aspectos tiveram impacto positivo na forma como esses professores desenvolviam suas atividades em sala de aula. A escola apostou na constituição de grupos de estudos que reuniam as/os jovens da própria escola em torno de temas de interesse comum entre elas/eles e professores, tendo atraído inclusive a participação de uma professora do Departamento de Letras da UFPa. O

resultado foi a construção de um processo colaborativo que possibilitou ampliar a formação dos jovens nas disciplinas que constituem o currículo, aumentando seu desempenho acadêmico, bem como melhorar a dinâmica de grupos de estudos, orientados por professores, que traziam novas referências para mediar a construção de conhecimentos que o grupo partilhava. Destacamos aqui o trabalho de dois professores de Física que consideraram a experiência da aula de campo junto a um dos quilombos da região, para abordar, a partir da produção de farinha de mandioca e de tacacá (alimento de origem indígena presente na culinária da região Norte), conteúdos curriculares como força, osmose, composição da matéria. Além disso, promoveram a aproximação e a comparação entre os saberes ditos tradicionais e ditos científicos. Já a professora de Biologia, além de abordar a evolução do gênero *homo*, considerou a aula de campo junto ao quilombo para promover entre as/os jovens a pesquisa dos componentes químicos presentes nas ervas medicinais utilizadas nas tradições de matriz africana. A professora de Língua Portuguesa retomou as narrativas locais para identificar palavras africanas e indígenas presentes nos falares do Pará. A relação entre cultura indígena e cultura afro-brasileira é outro aspecto que mereceu destaque no âmbito daquele projeto.

As experiências com potencial de inovação metodológica

Como mencionamos, a última etapa de avaliação definiu quatro experiências com potencial de inovação metodológica para uma segunda visita técnica junto aos projetos de Acaraú (CE), Criciúma (SC), Cristalândia (TO) e Belém (PA). As observações nesse segundo momento permitiram a compreensão mais densa dos desdobramentos dos projetos em cada um dos contextos, tendo em vista seus pontos fortes e os desafios a serem enfrentados ainda para sua efetiva consolidação na escola.

Os projetos com maior incidência na escola foram aqueles protagonizados por sujeitos que eram partícipes da própria equipe docente. Além desse aspecto, parece ter pesado sobre o sucesso das ações, aquelas iniciadas antes mesmo do Edital, na medida em que a continuidade ao longo dos anos possibilitara a capilarização do tema na escola e o seu ingresso no PPP.

Quanto às fragilidades que identificamos, uma delas refere-se à compreensão difusa dos alicerces que definem a gestão escolar no

Ensino Médio. Os projetos contribuíram para uma autoimagem positiva e valorização da cultura e religiosidade afro-brasileira, no entanto, não estamos seguros de que tenham provocado o fortalecimento da gestão escolar para a definição de objetivos, estratégias e ações de promoção da equidade racial em seus contextos. De fato, os projetos não estimularam nas escolas uma discussão mais aprofundada e fundamentada em dados sobre como assegurar equidade para a juventude negra. Faltava-lhes o conhecimento das Diretrizes (DCNERER), das discussões conceituais em disputa acerca do tema, do que significa equidade. Os conhecimentos que as escolas construíam nos pareceram ser muito mais um *corpus* de saberes e experiências que professores iam tateando, construindo lenta e individualmente.

A relação curricular com a África veio menos por meio do reconhecimento da força de sua presença constituinte – histórica e produtiva, política, cultural e social – do Brasil, tampouco dos conhecimentos legados e atualizados, e mais como uma referência cultural direta, sem considerar a diáspora, mas África como um antepassado imediato, fixo e genérico.

De modo geral, o foco dos trabalhos residiu na valorização da *diversidade* na perspectiva dos encontros multiculturais, enquanto um valor positivo e em se trabalhar a positividade de ser negro e negra; e menos com uma preocupação em se desfazer lugares sociais, históricos, epistemológicos e culturais de privilégios da branquitude, este entendido como sistema que os perpetua material e simbolicamente, como analisam Maria Aparecida Bento (2002) e Isildinha Nogueira (1998).

Outra fragilidade diz respeito à inexistência de uma sistemática de monitoramento e avaliação das ações relativas aos objetivos traçados (com exceção do projeto de Acaraú-CE), de modo que seus gestores não haviam considerado indicadores de desempenho, acesso, permanência e conclusão na elaboração dos projetos, tampouco para seu monitoramento e avaliação ao final.

Quanto à relação com a comunidade, ousamos dizer que ela não só não foi efetiva, como também não foi considerada estruturante da gestão democrática na escola. Vitor Paro (2017) tem dito que, sendo estruturante da gestão democrática, ela não deve ser entendida como concessão ou permissão, deve ser incitada, perseguida, forjada, de modo que a escola venha a garantir sistematicamente condições para que essa participação aconteça nos momentos de planejamentos diversos, avaliações, tomadas de decisões.

Em geral, as histórias da comunidade também não entraram nos currículos para fortalecer identidades, reavivar memórias, provocar pertencimento, indagar as narrativas históricas que foram tornadas hegemônicas. Para o historiador Joseph Ki-Zerbo (2010, p. 38), o acervo da tradição oral é “repositório e vetor do capital de criações socioculturais acumuladas pelos povos [...] um verdadeiro museu vivo”. Nessa mesma perspectiva Amadou Hampaté Bâ (2010) escreve que a tradição oral é *tradição viva*. Para ele, ela é totalidade.

A tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial. Fundada na iniciação e na experiência, a tradição oral conduz o homem à sua totalidade e, em virtude disso, pode-se dizer que contribuiu para criar um tipo de homem particular (p. 169).

Os conhecimentos das histórias locais (como as das comunidades quilombolas do entorno e dos nomes dos riachos e comunidades que margeiam as escolas), no entanto, não foram mobilizados para se pensar quem são ou como se constituíram social e culturalmente como uma comunidade, um município. Além disso, houve pouquíssima articulação com as/os jovens que já eram lideranças (políticas ou culturais) nas comunidades do entorno das escolas. Quando o diálogo se estabelecia ele não era estruturante das intervenções que se dariam na escola. Do mesmo modo, a relação entre movimentos sociais, produção de conhecimento e escola era uma relação ausente.

Identificamos também, excesso de atenção às atividades em detrimento das estratégias de formação dos professores, da garantia de protagonismo das/dos jovens, embora em todos os projetos tenhamos notado preocupação da gestão em assegurar que as atividades fossem realizadas e viabilizar a visibilidade da temática na agenda da escola, o que de fato aconteceu – a ERER ganhou visibilidade e as/os jovens, de modo geral, passaram a se reconhecer como parte de uma juventude negra.

É preciso mencionar que essas quatro experiências tinham marcas que as tornavam singulares e que devem ser consideradas na análise da

replicabilidade dos projetos: em Acaraú estávamos diante de uma escola de tempo integral, considerada escola-modelo; em Belém, diante de uma Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará; em Cristalândia, tratava-se da experiência da única escola de ensino médio naquele pequeno município, com características das áreas de campo; em Criciúma, o projeto era coordenado por uma ONG externa à escola, com longa data de atividades de protagonismo juvenil, mas pouca experiência com a ERER.

Devemos considerar, ainda, a persistência do racismo e sua operação cotidiana sobre o alcance dos objetivos que, muitas vezes, eram por ele estrangulados ou se fragilizavam em atividades dispersas, em uma gestão de assistência e não de concepção e formuladora de uma política de PPP – como mediação para a realização dos fins educativos, como argumenta Vitor Paro (2010, 2017), ao examinar as problemáticas que se colocam à efetiva participação da comunidade escolar na sua gestão democrática, com vistas à formação das “personalidades humano-históricas” e nos rumos da escola.

A operatividade do racismo institucional se efetivava tanto no tratamento superficializado da temática, não considerando a análise dos efeitos contemporâneos do racismo histórico e cotidiano que sustenta as relações sociais e instituições no Brasil, quanto no conteúdo que reduzia a estética negra ao cabelo crespo “em sua forma natural” na mulher negra, como também no maior enfoque dado à temática indígena na semana dedicada à Consciência Negra, na escola em Belém¹². O racismo institucional se materializava ainda na expressão de contrariedade dos funcionários evangélicos em Cristalândia que pedem à gestora para não dar continuidade à oficina de religiosidade de matriz africana e nas narrativas recorrentes e apaziguadoras de que “todas as religiões merecem respeito”, “todos somos humanos” e têm o Brasil como “lugar da miscigenação harmônica”.

Embora houvesse a referência ao antirracismo, ele não pautava a produção de conhecimento e de práticas efetivas na escola. Assim como a ideia generalizada de África não impactava efetivamente novas constituições curriculares, assim é que nenhum dos projetos objetivou mudanças epistemológicas, tendo em vista os conhecimentos já produzidos nessa área. Como nos ensina Maria Paula Meneses (2010),

12. O ponto alto das apresentações foi a oficina de pintura indígena, os contos indígenas, a física dos conhecimentos indígenas.

os silêncios paradigmáticos sobre a complexidade do passado e do presente africano resultam na exclusão epistêmica das realidades social, política e econômica africanas do cânone das ciências sociais e humanas, exclusão esta que se realiza através da particularização, da periferização e patologização do fenômeno africano (p. 4).

Lições da pesquisa em campo para uma escola *com as* juventudes

Pensamos, a partir dos dados observados, que o incentivo remunerado a projetos políticos pedagógicos de equidade racial é uma estratégia vigorosa, uma vez que o histórico de invisibilidade das desigualdades raciais no Brasil resulta também, frequentemente, na invisibilidade deste debate no currículo escolar.

Acreditamos que um protótipo metodológico de gestão escolar voltada à equidade deva considerar os seguintes itens:

- Professorases que conheçam muito bem o objetivo do edital e que tenham condições de tomar decisões sobre o seu desenho na escola, em termos de tempo, espaço e conteúdos, que tenham garantida a formação continuada na temática e que haja investimento na formação para a pesquisa;
- que se reúnam periodicamente para avaliar os resultados parciais e replanejar os rumos do projeto com as/os jovens;
- que as/os jovens possam interagir com o produto de sua aprendizagem, seja apresentando seminários para outros jovens da escola, seja liderando caravanas no município, seja organizando e apresentando salas temáticas, participando efetivamente dos espaços de avaliação coletiva e de tomada de decisões coletiva;
- que o espaço da escola seja ressignificado e, portanto, reapropriado como local de vivência dos grupos e que o espaço de aprender não seja privilégio da escola, como de fato não é, que os jovens possam aprender por meio do corpo, em espaços de dança, música e teatro, em aulas de campo, de experimentação, de visitação, de coleta de dados, que, aliás, possam produzir dados (documentários, apresentações em *power point*, páginas na internet, como vimos) sobre sua própria escola, seu bairro, seu município;

- que a escola de Ensino Médio seja o espaço da captura e enquadramento da experiência humana, do imprevisível, do inédito, do extraordinário e não seja o tempo da produtividade, das respostas rápidas, fugazes e superficiais, da individualização;
- que os jovens tenham metas a alcançar, tendo seus professores como orientadores, que as histórias e cultura locais estejam presentes curricularmente na formação dos jovens e que seja estabelecida ou fortalecida a relação com a(s) comunidade(s) do entorno.

Esses elementos estiveram presentes nas diferentes experiências que visitamos, mas esparsas, de modo que conseguir agregá-las pode significar um salto em termos de projeto possível para o Ensino Médio no Brasil.

Cabe destacar que é imprescindível considerar as políticas de formação docente para o Ensino Médio, as taxas de evasão, os sentidos que podem ser produzidos contemporaneamente na escola para os projetos de futuro desses jovens¹³ e que têm a ver com protagonismo, com as multilinguagens e com a condição de professores, jovens e comunidade tensionarem o próprio currículo, entendido aqui como um *produto* sociohistórico. Concordamos com Tomas Tadeu da Silva (2013, p. 8), para quem o “processo social de fabricação do currículo” coloca em movimento interesses, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle que interseccionam eixos de diferenciação como classe, raça, gênero e nação, de modo que “o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos *considerados socialmente válidos*”.

Consideramos, por fim, que a viabilização e o sucesso de um projeto em educação, de largo alcance no tempo e nos seus objetivos, não pode depender exclusivamente do interesse, esforço e competência dos professores, dos gestores, os jovens e suas famílias. Deve tratar-se de uma política institucional para a educação em termos mais amplos, com metas bem traçadas e com financiamento específico condizente com a formação contínua e para a execução e avaliação contínua das ações – em que os envolvidos se constituam enquanto pesquisadores-sujeitos dos projetos e não seus objetos.

13. Dayrell (2016, p. 268) nos alerta, contudo, que a construção de “projetos de vida” é outro desafio a ser enfrentado na formação das/dos jovens.

Como já argumentaram outros autores que vêm se dedicando ao trabalho com as juventudes, projetos que as tenham no centro de seus objetivos educacionais devem ainda promover na escola tempos e espaços de sociabilidades diversas, de construção de pertencimento e de engajamento¹⁴, de reconhecimento de quem são e das infinitas possibilidades de serem, de experiência ética, política e estética, de apropriação criativa e subversiva das tecnologias como linguagem de existência contemporânea – *com* elas e eles.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. "Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas". In: COSTA, Marisa Vorraber (org). *A escola básica na virada do século*. Cultura, política e educação. São Paulo: Cortez, 1996. p. 25-43.

ARROYO, Miguel. "Jovens, seu direito a se saber e o currículo". In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla (Orgs.). *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 157-205

BENTO, Maria Aparecida Silva. "Branqueamento e branquitude no Brasil". In: *Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Orgs). Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 maio 2004a. Seção 1, p. 19. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução no 1, de 17 de junho de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para

14. Aqui estamos pensando com Bell Hooks (2013, p. 273) sobre a sua proposição da pedagogia engajada. Para ela, a "sala de aula, com todas suas limitações, continua sendo ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permite encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade".

o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2004b. Seção 1, p. 11

DAYRELL, Juarez. "Juventude e cultura: o Projeto de Formação de Agentes Culturais Juvenis". In: *Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG* / Juarez Dayrell (organizador). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. p. 79-121

GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin; DUARTE, Aldimar Jacinto. "Juventude e educação. Novos processos de socialização". *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 143-155, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>

HAMPATÉ BÂ, Amadou. "A tradição viva. (vol. I)". In. Joseph Ki-Zerbo (Org.) *História Geral da África*. Brasília: UNESCO, 2010. p. 1167-212.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013.

KI-ZERBO, Joseph. "Metodologia e pré-história da África (vol. I)". In. Joseph Ki-Zerbo (Org.) *História Geral da África*. Brasília: UNESCO, 2010. p. 31-57.

MENESES, Maria Paula. "Outras vozes existem, outras histórias são possíveis". In. GARCIA, Regina Leite (org.) *Diálogos Cotidianos*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2010. p 247-265.

NOGUEIRA, Isildinha B. *Significações do corpo negro*. Tese de Doutorado, USP, 1998.

PARO, Vitor Henrique. "A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola". *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>

_____. *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Cortez, 2017. 4ª edição

SILVA, Monica Ribeiro da. "Currículo, Ensino Médio e BNCC: Um cenário de disputas". *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul/dez. 2015.

SILVA, T. T. da. Apresentação. In. GOODSON, YVOR F. *Currículo: teoria e história*. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Capítulo 4:

OS DESAFIOS DA GESTÃO FRENTE À CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA EQUITATIVA

Valter Roberto Silvério
Fernanda Vieira da Silva Santos

Durante os meses de julho e agosto de 2018, finalizando o processo de coleta de informações para avaliação dos impactos (objetivos e subjetivos) dos editais de 2014 e 2016 intitulados “Gestão Escolar para a Equidade – Juventude Negra”, os pesquisadores da UFSCar com base em uma escolha prévia dos parceiros (Instituto Unibanco, Fundo Baobá e do Neab/UFSCar) selecionaram cinco dos 20 projetos contemplados nas duas edições para a realização de entrevistas com os gestores das escolas contempladas com base nos seguintes critérios:

- a) que fossem representativos dos dois editais;
- b) que tivessem sido desenvolvidos exclusivamente pelas escolas e/ou projetos desenvolvidos em parceria com Organizações Não Governamentais (ONGs);
- c) escolas que majoritariamente atendiam jovens considerados em situação de vulnerabilidade;
- d) escolas que demonstrassem um nível importante de participação e ou comprometimento da gestão escolar identificado através dos outros instrumentos aplicados no decorrer da execução dos projetos;
- e) que tivessem de forma objetiva alterado em alguma medida o envolvimento de alunos e professores em torno da execução das atividades prometidas no plano de trabalho.

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com dois ou mais gestores (diretores, vice-diretores, assistentes de direção, coordenadores pedagógicos) e professores que atuaram como propositores/ coordenadores de projetos de cinco escolas de diferentes regiões do Brasil: Acre (Epitaciolândia), Pernambuco (Chã de Alegria), Rio de Janeiro (Rio de Janeiro), Santa Catarina (Criciúma) e Pará (Belém). Sempre que possível, como forma de sentir a recepção por parte dos alunos, os pesquisadores realizaram as entrevistas conversando “informalmente” com os estudantes. O quadro abaixo mostra os projetos que foram escolhidos para entrevistas.

Quadro das escolas e projetos selecionados

Escola	Nome do projeto	Principal objetivo	Eixo(s) do projeto	Execução
Edital 2014				
Escola Estadual de Educação Básica Rubens de Arruda Ramos Criciúma/ SC - Urbana	ONNIM	Implementação das diretrizes da Educação das relações étnico-raciais	Formação de professores	Organização Não-Governamental (ONG) Anarquistas Contra o Racismo (ACR)
Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA) – Urbana	Cartografia da Cultura Afro-brasileira e Indígena	Realização pedagógica da prática real da interdisciplinaridade	Formação de grupos de estudos e pesquisas com professores e alunos do segundo ano a partir de áreas de interesse comum	Coordenação pedagógica
Edital 2016				
Escola de Referência em Ensino Médio - Presidente Costa e Silva Chã de Alegria/PE – Rural/ Região da Mata	Nagila - nascido em uma Jornada	Instigar a liberdade de expressão dos jovens para quebrar o silêncio racial decorrente de um racismo internalizado.	Estímulo ao protagonismo juvenil - empreendedorismo	Instituto de Apoio ao Desenvolvimento e Inclusão Social - IADIS
CIEP - Centros Integrados de Educação Pública RAINHA NZINGA DE ANGOLA Cidade: Rio de Janeiro/ RJ – Urbana	Um olhar para a consciência	Incluir no currículo escolar a temática da diversidade cultural	Valorização da diversidade e Estímulo ao protagonismo juvenil	Coordenação Pedagógica
Escola Estadual de Ensino Médio Belo Porvir Cidade: Epitaciolândia/AC – Rural/Fronteira	Nos varadouros da equidade racial – Epitaciolândia/ AC	Reduzir evasão escolar e aumentar a proficiência em Matemática e Língua Portuguesa	Combate às desigualdades	Coordenação pedagógica

O roteiro de entrevistas¹⁵ buscou contemplar os seguintes aspectos: implementação, execução, continuidade, características do perfil racial dos estudantes e atividades que promoveram a temática sobre Equidade Racial, a partir da visão da Gestão. Composto por 15 questões, os gestores foram desafiados a identificarem os principais aspectos dos projetos desenvolvidos em suas escolas, além de caracterizarem as condições que mais bem representavam o trabalho desenvolvido em suas respectivas escolas. Buscamos então, categorizar pontos-chave e relevantes presentes nas falas dos gestores e coordenadores como apresentados a seguir, não identificando a escola/projeto específico.

Com relação à implementação do projeto uma das questões envolvidas contemplava a participação do gestor na execução, pois alguns dos projetos selecionados tiveram parcerias com ONGs que trabalhavam com a temática racial, portanto a questão buscou observar a participação direta ou indireta do gestor. Um fato recorrente das falas dos representantes das cinco escolas foi a participação da gestão escolar (direção e coordenação) em boa parte do desenvolvimento dos projetos, o que não tinha sido captado de forma plenamente adequada pelos outros instrumentos aplicados durante o desenvolvimento dos projetos.

Em seguida, com base na transcrição das gravações, organizamos pelas dimensões presentes no roteiro de entrevistas algumas falas dos gestores que são significativas e permitem acompanharmos suas visões em relação aos aspectos acima mencionados. Quanto ao envolvimento na execução do projeto e o conhecimento do perfil do alunato em sua maioria os gestores indicaram que seus estudantes eram negros que não se reconheciam enquanto tal.

Implementação dos projetos

Com relação à implementação do projeto uma das questões envolvidas contemplava a participação do gestor na execução, pois alguns dos projetos selecionados tiveram parcerias com ONGs que trabalhavam com a temática racial, portanto a questão buscou observar a participação direta ou indireta do gestor. Um fato recorrente nas falas foi que em todas as escolas a participação da direção e coordenação esteve presente em boa

15. Veja o roteiro em anexo ao final do capítulo.

parte do desenvolvimento dos projetos, interpretando que este atingiria boa parte da população de suas escolas, já que em algumas falas os gestores indicaram que, em sua maioria, seus estudantes eram negros que não se reconheciam enquanto tal.

Escola A

Assessora da Direção: O projeto, ele teve a base de inserir os alunos negros, né? Dentro da realidade deles mas com o foco de autoestima, de valorização pessoal, né? Olhando nesse contexto social da sociedade, então esse foi o maior interesse enquanto escola.

Diretora: É e quando a ONG apresentou o projeto pra gente, ela veio com o objetivo realmente de elevar de mostrar caminhos pra esses alunos, as possibilidades, né? Mostrar a posição dele na sociedade quando o aluno ... é... quando a gente foi apresentar pro aluno isso, a gente notou que alguns alunos negros não queriam...

Assessora de direção: Então, a minha parte é mais centrada neles ... na conversação, né? E que eles nessa questão de instigá-lo, né? Do porquê de ser negro ... quando que é eu sou negro? Por que que eu sou negro? A importância de ser negro, né? Que negro não é o fato de ser ... ah eu tenho que ter vergonha de ser negro ... e sim ter orgulho, né? Então, a posição no projeto era mostrar e levar pra eles que a gente tem que ter orgulho da nossa família, a gente tem que ter orgulho da nossa origem, que é importante essa valorização, né? Até pra mostrar pra sociedade que nós somos iguais, que nós temos os mesmos direitos e deveres diante da Constituição e não é essa questão de Ah! Eu sou negro ... não vou dizer que eu sou negro ... não vou assumir que eu sou negro ... tenho vergonha, então a nossa posição como nós temos mais é ... intimidade com eles, né? Estamos em contato diariamente ... é abordar, né? Abordá-los e convencê-los e mostrar essa importância ... essa foi minha fala maior ... minha presença maior no projeto ... foi isso de estar conversando com eles.

Escola B

Coordenadora: Então, ***o projeto como um todo, ele inicia a partir de uma experiência metodológica que eu desenvolvi em 2010-2011, então no projeto Conexão África-Brasil, essa metodologia foi compartilhada, foi socializada numa formação nossa em 2012, né? E daí o projeto passa a ser interdisciplinar e eu acho que dez professores resolvemos então começar a trabalharmos no projeto e em 2015, né?*** Informados pela secretaria, o diretor adjunto também... está conosco desde 2012, nosso vice-diretor, diretor adjunto também mandou pra mim o edital do Baobá e daí escrevi, né? Junto com uma bolsista que nós tínhamos e nós fomos contemplados, né? Nós estávamos... vocês estavam na gestão? 2015?

Diretor Adjunto: Já

Coordenadora: Já, né? O diretor adjunto e o diretor geral entraram com essa assessoria, né? Com o dinheiro que custou a mim, entrando com aquilo que nós não dávamos conta de pagar, né? Com o pouco recursos que nós tínhamos contando com esse dinheiro, mas ***o diretor adjunto e o diretor geral que é o nosso diretor eles entraram, né? Nos dando apoio também... mas ficou mais à frente mesmo da administração, eu que estava na coordenação do projeto e mais dois bolsistas.***

Escola C

Diretora: Bom, primeiramente o projeto ele veio de uma ONG, né? Foi uma ONG que procurou a gente, apresentando a proposta e colhendo dados e informações nossas que pudessem subsidiar a escrita do projeto, né? A construção do projeto em si, então quando a ONG nos procurou... é... quando a ONG nos procurou mostrando o que era que eles tinham nas mãos e como que a gente poderia completar, ***a gente viu que nossa escola caberia completamente na ideia do projeto, porque nós somos mais de 70% da população de descendência negra e a gente vê assim muitos problemas de autoestima, por parte dos estudantes ...é...pouquíssima gente aqui se dizia negra... inclusive eu, né?*** A gente tem o hábito de dizer que é moreno... e quando o projeto

nos foi apresentado, que a gente viu o contexto histórico em que a gente estava situado inclusive até a praça da nossa igreja da nossa cidade chamava-se “Negro David Pereira do Rosário”, que inclusive foi um escravo... ex-escravo... que fundou a povoação.... Então isso também foi o princípio aqui de que grande parte do nosso povo seja negro, então a gente viu que cabia que dava para a gente se encaixar e foi fornecendo dados... oferecendo dados aos Instituto...dados esses que deu para construir o projeto.... E a participação da gente ela foi total... assim... a gente não deixou a ONG entrar aqui e ficou afastada...ficou de fora.... Deixando eles.... A gente selecionou os alunos, a gente fazia o acompanhamento das notas dos estudantes que eram participantes do projeto, então a cada período ... a cada certo período, o pessoal dava então, **a cada período a gente tinha que oferecer informações ao pessoal do ONG que eles encaminhavam pra vocês sobre as notas dos estudantes, então a gente fazia esse papel de colher informações na secretaria, né?** De colher dados no posto dos professores, né? Pra passar para o Instituto... é... que mais que posso falar?

Escola D

Coordenadora: atualmente eu trabalho na Coordenação Pedagógica da Escola, desde 2015 e ao elaborar o projeto, eu trouxe na verdade para o projeto muitas ações que eram executadas dentro da disciplina de História e tentei trazer pra construção de um projeto que pudesse aumentar a prática real da interdisciplinaridade dentro da escola, visto que entendi que era um tema que precisa... a legislação, ela prevê essa necessidade, ela determina essa necessidade de a escola trabalhar essa interdisciplinaridade e essa aplicação efetiva do tema da cultura afro-brasileira dentro do desenvolvimento nosso enquanto cidadão. Então na posição de coordenadora pedagógica eu pude trazer essas ações que eram realizadas somente dentro do espaço de sala de aula pra que pudessem ser aplicados por todos.

O que verificamos nas falas foi a questão da identidade negra e a autoestima dos alunos, os gestores apontaram que a maior parte de seus estudantes eram de origem negra e não se reconheciam. Tendo o foco

nesses estudantes, os projetos possibilitaram o diálogo acerca da temática racial nas escolas participantes.

Para Gomes (2003) é por meio do corpo e da manipulação do cabelo que podemos discutir modelos sobre a cultura negra no Brasil. O corpo negro e o cabelo foram colocados como processos discriminatórios ao longo da história, sendo constantemente apontados “como o outro me enxerga” revelando assim, uma maneira tensa e conflituosa desta construção identitária.

Nas diferentes culturas, as práticas que, a princípio, podem parecer insignificantes, traduzem mensagens, normalmente inconscientes, sobre o que é certo e o que é errado, o que é considerado “coisa dos homens” e o que é “coisa dos bichos”; o que é igual e o que é diferente, o que é respeitoso e o que é profanação, o que é nobre e o que é indigno, o que é considerado. (GOMES, 2003, p. 79).

Impactos dos projetos

Sobre os impactos da realização dos projetos para as escolas e para os estudantes, os gestores reafirmam a importância da construção da identidade negra e como essa construção influencia no ensino e aprendizagem dos alunos, principalmente por se tratarem de escolas situadas em regiões com alta **vulnerabilidade social**, indicando que o projeto auxiliou de alguma maneira nas notas desses estudantes:

Escola A

Coordenadora: *Elas passaram a acreditar nelas... Passaram a melhorar muito a autoestima e puderam acreditar que elas eram iguais a todas as outras colegas que existiam de outra cor ... E isso fez com que elas estudassem mais e tivessem um futuro melhor pra elas também.*

Entrevistador: Isso tem impacto nas notas?

Coordenadora: Teve, com certeza

Entrevistador: Tá ... *E a gente tá falando de quantos alunos mais ou menos?*

Coordenadora: *Do projeto foram quase 200, não foi?*

Escola B

Coordenadora: *Porque como o nosso foco é mais na questão trabalho, questão de elencar eles ... levar eles pra universidade, né? Nosso maior objetivo da nossa escola, como eles estão inseridos num contexto de risco social ... é nós temos acho que oitenta por cento ... mais, né?*

Diretora: Uns oitenta por cento

Coordenadora: Dos nossos alunos são de risco social, de áreas evadidas, né? E eles... tem esse outro também, né? Indicador com que faz com que eles se ... não queiram se identificar muito, né? Então a busca constante nossa ... a gente não fica muito preocupado na questão "Ah! Quem é que tem o preconceito contra quê? E quem tá fazendo contra nós?" Mas sim, nosso foco é eles são negros, eles são de risco social... então nós vamos elevar a autoestima, ao direito a universidade ... mostrar caminhos, né? De que não tenha violência, porque lá onde eles vivem a violência é constante, porém existe outras possibilidades de vida, né?

Escola C

Diretora: *A mudança deles de visão... visão de cor... visão de que eles eram capazes ... visão de que eles podiam sim aprender, porque eles tinham o mesmo tipo de capacidade e se aceitar como eles eram e saber que tem que ter orgulho daquilo que é.*

Entrevistador: E o tema do projeto casava com isso, né?

Diretora: Casava com isso, porque *assim embora eu seja muito branca eles me questionaram: Ah! A senhora diz isso porque a senhora é branca...minha sorte é que ela é branca e não é negra... eu falei*

assim: Não é porque eu sou branca, você sabe porque que eu estou dizendo isso? Porque todos nós somos seres humanos, nós temos todos a mesma capacidade de aprendizagem...temos os mesmos direitos ... o meu direito e o seu é igual ... tudo que eu posso você pode! ... então eu tive que ensinar a eles a sonhar.

Escola D

Coordenadora: Melhorou... melhorou... assim em questão de autoestima também, a gente via muitas meninas com cabelinho alisado que começaram a soltar seus cachos.... A liberar seus cachos... a ter mais fala, mais voz... voz ativa, né? Dentro da escola, de dizer o que tá pensando... ai a gente via que era uma minoria branca que dominava ... pequena ... por exemplo, quando se fazia o concurso de beleza aqui na escola, geralmente se escolhia as menininhas brancas daqui da sala, por que eram consideradas as meninas mais bonitas.

Entrevistador: Sim

Coordenadora: Inclusive ao longo do projeto ano passado, a gente teve um momento que se chamava “Garota Nagila” que foi no festival e a gente só escolheu as meninas negras ... e ... neste ano, né? O ano passado, a menina que foi escolhida a garota mais bonita da escola ... foi uma garota negra ... coisa que apesar de sermos maioria, não acontecia... não acostumava acontecer

Entrevistador: Certo mas assim, tem uma coisa interessante que vocês tão falando das meninas e dos meninos?

Coordenadora: Bom, **eu tenho um menino que inclusive tá ali fora ... que também não assumia, né? Moreno ... agora tá cheio de cachinho também ... isso é um exemplo, né? Entre tantos ... cheio de cachinho, ele já tinha um tom assim de escrever cordel ... Aí ele fez um cordel belíssimo inclusive pro projeto Nagila ... tá assumindo assim, a cor ... falando dessas questões né? Raciais... de forma geral, assim e muito dos meninos também ... Que também a participação dos meninos foi menor, né?** A gente tem menos meninos na escola do que menina ...

Entrevistador: Tá ... mas assim, quando vocês dizem é menor é 70-30%
....

Coordenadora: mais ou menos isso ... porque em geral, ***as meninas são mais participativas mesmo nas coisas da escola ... nas ações da escola ...***

Nesse sentido, compreendendo que estamos em um contexto de relações de poder, a diferença entre esses sujeitos se apresenta na forma de classificação e hierarquização. “Somos educados pelo meio sociocultural a enxergar certas diferenças, as quais fazem parte de um sistema de representações construído socialmente por meio de tensões, conflitos, acordos e negociações sociais” (GOMES, 2003, p. 77).

Sendo a escola principal difusora dessa representação sobre o negro de forma negativa, mas potente se também for entendido que os diferentes povos, categorizando desta maneira hierarquizada uma determinada população e que esse fenômeno gerado, o racismo, ele interfere na construção da autoestima, tendo o educador papel fundamental nessa desconstrução desta imagem negativa, por meio dos movimentos negros e pela comunidade negra, a discussão sobre a cultura negra de forma positiva pode ser trabalhada em sala de aula (GOMES, 2003, p. 77).

A autora mostra ainda que difundir práticas culturais da população negra em sala de aula é uma escolha política, com isso os educadores não podem associar essas questões de uma maneira folclórica, mas sim, utilizando métodos como dados sobre as desigualdades raciais enfrentadas no país por essa população.

As disputas de poder entre diferentes grupos e povos são o que nos difere do fator biológico. “A natureza é interpretada pela cultura. Ao pensarmos dessa forma, entramos nos domínios do simbólico. É nesse campo que foram construídas as diferenças étnico/raciais”. (GOMES, 2003, p. 78). Essa construção das diferenças étnico-raciais perpassa pela chave da cultura possibilitando assim, o educador a identificar a importância de essa temática ser debatida em sala de aula, principalmente para a construção identitária desses estudantes.

A cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse “nós” possibilita o posicionamento de negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade. (GOMES, 2003, p. 79).

Desta forma, a identidade foi foco na construção e desenvolvimento dos projetos, especialmente nas atividades sobre a cultura negra, possibilitando aos estudantes o contato com uma representação positiva desta identidade.

Nesse sentido, a cultura é capaz de aproximar ou distanciar os sujeitos, podendo tanto unir quanto dividir. Isso porque o modo como percebemos os outros está relacionado à imagem que temos de cultura. Se considerarmos que a cultura se resume às normas culturais dominantes de um grupo social, esperamos que todos os sujeitos sejam idênticos a nós. (NASCENTE, FERRARINI e BRITO, 2013, p. 148).

A continuidade dos projetos

No aspecto da continuidade dos projetos, os gestores demonstraram interesse e apontaram também avaliações e algumas mudanças nesta continuidade, como podemos ver a seguir:

Escola A

Entrevistador: A continuidade... vocês estão institucion[aliz]ando o projeto... eu tô percebendo que existe todo um trabalho já... porque é anual, tá no PPP e tal ...

Coordenadora: *Tá no PPP, tá no nosso currículo*

Diretora: Ah sim! Esqueci de falar isso...fala aí... que é a parte do currículo

Entrevistador: Então há interesse de dar continuidade, então eu queria que você falasse um pouco ... desse então uma nota de zero a dez e falasse do currículo ... isso é extremamente importante.

Diretora: Do currículo?

Entrevistador: Em relação à continuidade, de zero a dez

Diretora: Continuidade, dez

Coordenadora: *Continuidade é dez, a gente pretende continuar...*

Entrevistador: Então dez pra todo mundo, então ?

Coordenadora: *Dentro dos recursos que a gente tiver ao nosso alcance a gente vai continuar.*

Entrevistador: Tá, e o currículo? Isso é extremamente importante.

Coordenadora: *Então, a gente fez o currículo ... a adaptação do nosso currículo... nosso currículo agora passou a compor também essas questões sobre o negro, sobre a África então houve uma mudança do currículo... essa mudança*

Entrevistador: Então essa mudança foi transação? Através de algumas disciplinas? Ou está em todas as disciplinas?

Coordenadora: *Ela está em algumas, está em história, língua portuguesa, ela está em arte e nós temos o projeto interdisciplinar, né? O projeto de todas as disciplinas*

Diretora: *O Instituto Unibanco junto com a faculdade e o Baobá, eles não têm noção da importância do trabalho realizado na escola, quando a escola quer e tem o apoio, eles não têm noção de como eles conseguem ajudar uma escola que realmente tem tudo ali, que quer mas está se barrando numa falta de condição, assim eu acho que eles não conseguem ter uma visão com todos os relatórios o que*

aconteceu com a escola depois do projeto, essa modificação vista por alguém é diferente de narrada, porque quando você chega que você vê minhas meninas lindas e empoderadas, quando você vê esses meninos falando, dialogando, você vê o convívio deles... os brancos convivendo numa felicidade, eles foram conosco quando nós fomos fazer as fotos pra reportagem da revista e ele muito feliz tirou várias fotos com os coleguinhos, a revista não selecionou nenhuma foto em que ele aparecia ... ele ficou numa tristeza que você não faz ideia, ele se sentiu... entendeu? Muito assim: "Ah! Dona, eu fui tava tão feliz com os meus amigos..."... mas não aconteceu... então, assim você veja só... nós estamos conseguindo desenvolver uma coisa difícil, uma amizade mais sólida, aquilo que eu tive pra mim eu tô tentando passar pra eles, porque é o modo de mudar a cabeça, porque se não mudar... em casa, ele consegue influenciar a família, já é uma coisa, porque assim a nossa sociedade ela é muito cruel.

Escola B

Entrevistador: É alguma atividade que foi desenvolvida durante o projeto e que vocês deram continuidade ou não?

Coordenadora: Sim.

Diretora: Algumas.

Coordenadora: Sim, essa questão de tá trabalhando o ano todo, né? Não é só data.

Entrevistador: Sei ... não é mais só o 20 de novembro .

Coordenadora: Não é mais só o 20 de novembro.

Entrevistador: nem o 13 de maio?

Coordenadora: Nada, né?

Diretora: 13 de maio a gente nem fala mais ... há muito tempo, né?

Coordenadora: E daí então isso já está inserido algumas...

Diretora: *Algumas visitas também que a gente conseguiu fazer depois ... repetiu, né? Naquela... Esplanada ... naquele cemitério indígena que tinha aqui no... como é que é o nome da cidade?*

Coordenadora: É o que ficou que eu queria era a visita lá no ... que elas ficaram de ver ... no Rio Grande que tem uma reserva Quilombola, né? É...acho que isso... devido à greve, né? Foi ali naquele tempo, eu acho que faltou essa parte pra eles verem bem como que é a cultura, sabe?

Diretora: Mas depois a gente conseguiu fazer algumas visitas aqui pertinho, lembra? Que era a Esplanada ali.

Escola C

Coordenadora: Existe... Você quer saber o que está dentro do PPP?

Entrevistador: Não, como é vocês fazem o PPP e como que esse tema entra no PPP ... se ele é transversal ... se ele está em todas as disciplinas ... se ele está em algumas?

Coordenadora: *Não...ele não está direcionado a só uma, né? Ele está direcionado à área de História, Filosofia, Sociologia... mas, outros professores também trabalham ... que trabalha periodicamente, né?* E mais diretamente são essas áreas das quais eu citei ... e a coordenação pedagógica da Escola, que está ausente neste momento, infelizmente ... ela poderia responder bem mais, né? Mas ela... é... semanalmente ela tem um encontro com os professores, *sempre nas quartas-feiras, que como a gente funciona agora com o horário que eu disse pra você, né? Cinco manhãs e duas tardes, a gente tem três tardes livres pra se planejar, se organizar, então a quarta-feira é dia de reunião com os professores... então, também é trabalhado o projeto*, também é visto o que que se pode dar continuidade, o que que se pode melhorar, o que que se pode fazer, né? Como continuar, por que isso não pode parar... Porque agora se deu o pontapé inicial.

Entrevistador: É exatamente sobre isso que eu queria te perguntar... você já falou um pouco, mas assim, você já falou sobre a continuidade em termos do “Ela nas Exatas”, você poderia repetir o nome do projeto?

Coordenadora: “Sou mulher, sou negra e serei de Exatas”.. tem até o banner aí fora

Escola D

Diretora: Sim, esse ano nós já estamos aplicando algumas **ações ... é algumas delas estão sendo reajustadas porque cada ano é diferente... nós temos uma característica aqui que mais de 50% do nosso quadro ele é de provisórios**, então todo ano nós sofremos mudança de professores.

Entrevistador: Ah, tá! Provisório quer dizer professores provisórios?

Coordenadora: Um quadro instável.

Diretora: É instável... então, por exemplo, ano passado quando aplicamos o projeto, a professora que estava na sala de aula de História, tanto da manhã quanto da tarde eram provisórios que não conheciam o projeto... tivemos que fazer todo um trabalho pra inserir dentro dessas práticas... esse ano nós estamos tendo os mesmos desafios, não só dentro da área de História, mas em outras áreas: Arte, né? Áreas que foram importantes para realização do projeto... Filosofia, Sociologia e aí a gente precisa fazer todo um trabalho diríamos assim de planejamento com esse professor novo pra ele fazer aquelas ações.

Destacamos nas falas que os gestores indicaram a temática étnico-racial inserida na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, sendo assim a continuidade dos projetos perpassa o PPP das escolas. Além disso, observamos também que as Leis 10.639/2003¹⁶ e

16. Lei que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todo âmbito da educação escolar. Para saber mais acesse: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm

11.645/2011¹⁷, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 são conhecidas desses gestores propondo trabalhos de uma maneira transversal e interdisciplinar durante todo o ano escolar.

Sendo assim, a diversidade sociocultural incluída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 compreendeu também os seguintes grupos: educação de jovens e adultos, pessoas com deficiência, população negra e indígenas, populações remanescentes de quilombos e educação do campo, circunscrita nas leis 10.693/2003 e 11.645/2008, sobre o ensino da História e cultura afro-brasileira e indígena. Essas políticas de diversidade surgiram por meio dos movimentos sociais na década de 1980, articulados com a chamada “políticas de diferença” (Hall, 2003)

No que tange às conquistas das políticas de diferença, não obstante a lenta efetivação dos direitos sociais, a avaliação do alcance das lutas empreendidas pelos movimentos sociais não deve se restringir ao atendimento de demandas. É necessário considerar os discursos e as práticas desestabilizados. Esse aspecto distingue uma política de diferença de uma política de inclusão, que pode ser compreendida como as estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais pela presença interventora do Estado, objetivando aproximar os valores formais dos valores reais em situações de desigualdade (Cury, 2005, p. 15). Essas políticas operam a focalização em grupos marcados pela diferença transposta em vulnerabilidade. Seu limite consiste em inserir a diferença na perspectiva da tolerância e tratar o direito como carência de suplementação para se atingir um grau de universalidade. O pressuposto de uma igualdade essencial persiste, e, desse modo, a desigualdade permanece naturalizada. No caso das políticas de diferença, questiona-se o limite naturalizado do sujeito de direitos referenciado na figura do homem, heterossexual, branco, legítimo proprietário (MIRANDA, 2012, P. 370).

Poderíamos sugerir que os gestores caminham para uma Educação em Direitos Humanos pois, para Ramos, (2001) o conceito de democracia agonista de Mouffe (2001) consiste em uma democracia em que o confronto

17.Lei que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena inserida no ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em todo âmbito da educação escolar. Para saber mais acesse: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm

não apaga o “outro” com ameaça, mas sim admite a diferença e estimula o pluralismo agonista; a diferença é compreendida como uma condição de possibilidade para contribuir na questão hegemônica da sociedade.

Nessa direção, propomos uma abordagem sobre Direitos Humanos que valorize a negociação levada a cabo em diferentes arenas de disputa hegemônica – entre as quais destacamos o currículo escolar –, entendendo que o processo de diálogo exigido para o estabelecimento dos seus elementos configuradores tem um sentido politicamente mais relevante e produtivo do que pretensões de universalidade que supostamente o produto gerado possa obter. (RAMOS, 2011, p.194)

Pela premissa da constituição do currículo escolar para a Educação em direitos humanos, Ramos (2011) comenta que o primeiro foco precisa ser direcionado à produção de documentos curriculares inserindo os diferentes grupos e suas representações. Já o segundo foco pelo aporte teórico da abordagem dos Direitos Humanos – as noções de universal, diferença e igualdade –, o currículo precisa produzir esses grupos por esta perspectiva com sujeitos participantes da comunidade política nesse contexto de produção curricular. “ [...] Como pontua Stuart Hall, “as identidades são construídas por meio da diferença, e não fora dela” (Hall, 2003, p. 45), o que permite que o currículo seja tratado não só como expressão da tradição, mas também, de forma ambivalente, como possibilidade de performance.” (RAMOS, 2011, p.211)

Emergindo das práticas sociais que articulam diferentes sujeitos em torno da afirmação de direitos sociais, a área de EDsHs se constitui muito fortemente com o discurso jurídico-político, mobilizando grupos que focam a questão dos direitos e abordam a educação escolar como via da sustentabilidade e do aprofundamento das conquistas democráticas ou, conforme explicitado no estatuto da REDH, como “meio para a transformação social”.(RAMOS, 2011, p.200)

O perfil racial dos estudantes

Ao que diz respeito ao perfil racial dos estudantes, os gestores foram indagados se há na escola dados disponíveis sobre o perfil étnico-racial dos alunos do Ensino Médio matriculados e como eles identificavam esses alunos. Transcrevemos a seguir as suas falas:

Escola A

Diretora: *Na verdade, assim, pra responder a questão de raça ... a gente só pode responder conforme a documentação dos alunos, como que eles se intitulam e apesar de se trabalhar o projeto de 2017 pra cá... poucas famílias declaram, mesmo quando o aluno é negro, então...*

Entrevistador: E como é que eles se declaram? Na inscrição?

Coordenadora: *Moreninho.*

Entrevistador: Moreninho, na ficha?

Coordenadora: *É, moreninho... moreno claro...*

Diretora: *Aí, como tá padrão, lá coloca pardo*

Coordenadora: Na verdade tem o espaçozinho, né? E as vezes e o pai requer... *não é pardo não.... É moreninho... escreve aí.* Aí você não vai afrontar também na hora da matrícula, né? *Quando nós concluímos o projeto ano passado, uma necessidade que a gente viu era esse fato de ter uma extensão maior de atenção pra o segmento pai, porque quem vem fazer a matrícula do menino não é o aluno, por exemplo, nós tivemos uma reunião...uma das rodas de conversa foi com os pais e aí nós perguntávamos algumas questões e aí a mãe dizia assim... muito evasiva... e eu perguntei assim: "você sabia que a sua filha faz parte do projeto?" Ai: "é... ela me falou que ela ia participar de um projeto..." "Você sabia que lá ela se autodeclarou negra?" "É...*

se ela pensa que ela é negra...” Então, a própria mãe não reconhece a filha como negra e não aceita que ela se reconheça como negra.

Então essa perspectiva foi percebida ao longo da roda de conversa, uma necessidade pra que esse processo se amplie, não só esse diálogo com o aluno, porque ano passado nós tínhamos um aluno de segundo ano que se autodeclarava negro... esse ano nós temos mais, se você me perguntar agora a quantidade realmente ... de cabeça eu não sei... agora, é bem maior o número hoje... hoje você conversa com o aluno e ele diz assim: “antes eu não sabia que eu era negro, mas hoje eu me declaro negro”. Então, essa perspectiva na cabeça deles mudou, mas na cabeça dos pais não mudou não.

Escola B

Entrevistador: Vocês têm dados hoje... é ... disponíveis sobre o perfil étnico-racial dos alunos, matriculados?

Coordenadora: Na matrícula, quando a gente faz a matrícula, a gente pergunta.

Entrevistador: E você saberia me dizer hoje ...

Coordenadora: a porcentagem?

Entrevistador: É, a porcentagem.

Coordenadora: Uns setenta por cento.

Entrevistador: Setenta por cento pretos e pardos?

Coordenadora: É, setenta por cento.

Entrevistador: Tá... e por gênero? A maioria é mulher?

Coordenadora: A maioria é mulher.

Escola C

Entrevistador: Vocês já falaram um pouco sobre isso, vocês acompanham esses dados sobre perfil étnico-racial dos alunos do Ensino Médio matriculados aqui na escola?

Coordenadora: *Não, eu não separo.*

Entrevistador: Na ficha de caracterização.

Coordenadora: Na ficha tem.

Diretora: Tem e o CENSO também pede.

Escola D

Coordenadora: Aí na escola também, né? No planejamento a gente traz pra eles também essa proposta... como? Através de curso trazia palestrante, né? Conversa com eles... lê sobre projeto... ***fizemos o CENSO, mostramos pra eles pra eles verem que o resultado do CENSO, né? Que os nossos alunos, eles não se reconheciam como negros.***

Entrevistador: ***Esse CENSO vocês desenvolveram paralelamente ao projeto ou ele é anterior?***

Coordenadora: Não, foi paralelo ao projeto é nós quisemos mapear a nossa clientela.

Entrevistador: Sim, que era uma das orientações que vinham com o projeto, né?

Coordenadora: É uma das propostas do projeto.

Entrevistador: E vocês mandaram pra alguém, esse CENSO?

Coordenadora: ***Esse CENSO nós mandamos pro Baobá, foi só pra Baobá, né?***

Diretora: *É, só pro Baobá, porque assim vou te falar uma coisa agora ... nós recebemos o prêmio, envolvia dinheiro e uma grande preocupação nossa quanto a dinheiro Estadual, porque assim... eu tenho muita preocupação porque você deve saber que há uma vigilância em cima dos gestores então de fazer um uso muito bem feito, com muito critério, muita transparência, as pessoas sempre têm que saber o que nós estamos fazendo .. aí me vem o prêmio do Baobá, eu fui na coordenadoria falei: Olha! Nós recebemos um prêmio assim assim... olha só, esse prêmio é do Estado... não, esse dinheiro é nosso ah! Então não me interessa o que vai acontecer com o dinheiro, não...eu falei: “Mas vocês não querem nem uma prestação de conta? Como o dinheiro foi usado?...” “Não, nós só temos obrigação e fiscalização do dinheiro estadual e federal...se o dinheiro não é nem estadual nem federal não quero saber...” **Aí eu pensei:** agora imagina se for uma pessoa de má índole... agora o senhor veja bem a visão que as pessoas têm que tá toda hora colocando as pessoas no seu devido lugar, porque veja bem como que um profissional diz pra mim: “Ah! A senhora ganhou um prêmio...” Ahn! Eu que não havia comentado dizia o quê? Como é que as pessoas veem as coisas.*

Observamos nas falas dos gestores que a caracterização do perfil étnico-racial do aluno ocorre por meio da documentação da matrícula e que muitos deles ao se identificarem na ficha se declaram “moreninho” não se identificando como negro (pretos/pardos). Para Fazzi (2006) *apud* Mizael e Gonçalves (2015), a escola é o espaço de socialização entre pares e as questões raciais já estão postas antes mesmo da inserção escolar:

[...] E, nessas interações entre si, as crianças vão aprendendo o que significa ser de uma categoria racial ou de outra, criando e recriando o significado social de raça. Observou-se, então, uma espécie de jogo da classificação e autoclassificação raciais, no qual se estabelece um processo de negociação, manipulação e disputa para não ser identificado como um exemplar da categoria preto/negro. Esse jogo se intensifica devido ao reconhecimento da existência de um sistema categorial múltiplo no Brasil. O grande drama desse jogo é a negatividade associada à categoria preto/negro, que expõe as crianças

nela classificadas a um permanente ritual de inferiorização, em que são especialmente atingidas por gozações e xingamentos (p. 218) (FAZZI, 2006 *apud* OLIVEIRA e DIAS, 2015, p. 3).

Diante da autodeclaração “moreninho” podemos identificar a questão da mestiçagem no Brasil. Para Munanga (1999), essa identidade mestiça não caracteriza nem um nem outro, mas sim o diferente:

O mestiço brasileiro simboliza plenamente essa ambiguidade cuja consequência na sua própria definição é fatal, num país onde ele é de início indefinido. Ele é – um e outro, – o mesmo e o diferente, – nem um nem outro, – ser e não ser, – pertencer e não pertencer. Essa indefinição social – evitada na ideologia racial norte-americana e no regime do apartheid –, conjugada com o ideário do branqueamento, dificulta tanto a sua identidade como mestiço quanto a sua opção de identidade negra (MUNANGA, 1999, p. 126)

Sendo assim, a construção da identidade negra se dá pela diferença, por meio da ancestralidade trazida na história do povo negro “Essa consciência vem à tona através de relações e ações políticas que promovem o conhecimento e a valorização dessa identidade. É preciso vencer a segregação racial que favorece a cultura branca em detrimento da negra e, conseqüentemente, revela o racismo, muitas vezes de maneira velada.” (OLIVEIRA e DIAS, 2015, p. 3)

Equidade racial na visão dos gestores

Quanto à definição sobre a compreensão do tema Equidade Racial e as atividades desenvolvidas na escola pelo projeto que possibilitaram essa promoção, os gestores apontaram as seguintes definições acerca do tema, aparecendo até na fala da Diretora da Escola C a questão da diversidade sexual e como a escola trabalha com essa temática:

Escola A

Diretor Adjunto: Eu acho que, como eu falei anteriormente, *essa quebra de paradigma possibilitou os alunos se verem como iguais primeiro... os afrodescendentes se aceitarem enquanto e os outros respeitarem, no primeiro ano de avaliação isso foi uma surpresa pra nós de como vamos pensar o bullying, reduziu drasticamente entre eles, e a aceitação.* Um caso muito exemplar de *uma jovem que alisava o cabelo e o professor de biologia resolveu a questão do fenótipo e ela pegou e aceitou enquanto tal como negra, com o cabelo enrolado e ela tem orgulho de ser o que era, eu acho que isso dá uma ideia da Equidade que o projeto possibilita pra esses alunos, isso é uma coisa antes do projeto e depois do projeto*, isso pra nós é muito claro quando conversamos com eles e o problema chamado pior é quando termina o ano letivo e eles querem permanecer no projeto e nós não temos perna para acolhê-los, né? Esse é um dilema pra nós.

Coordenadora: Eu acho que essa questão da Equidade, um elemento muito importante que eu acho que o projeto ele tem acertado é esse empoderamento, nós temos assim depoimento de alunos que realmente se reencontraram, *“Professora eu não conhecia a minha biologia e eu não conhecia, né? A minha biografia agora eu sei de onde eu vim, né?”* E essa identidade, esse empoderamento ele é muito importante para que esses meninos se sintam prontos para lidar com esse mundo do racismo que existe aí fora, porque uma das coisas que o projeto faz é justamente despelar esse mundo, existe o racismo ele é um dado e esse aluno empoderado ele é muito mais fortalecido pra enfrentar o racismo que existe lá fora, não só lá fora como também dentro da escola.

Escola B

Coordenadora: *Então é uma coisa que eu acho ... que eu sempre... e nós como escola nós começamos a mudar essa realidade de abordar o negro só coisa inferior... eu não gosto ... sei que ele tem que saber a história... ele tem que saber a história, mas com valor,*

né? E nos projetos eu não gosto só lá no dia de novembro, a data comemorativa... eu acho que o Projeto Político Pedagógico quando a gente já coloca ali a Lei, nós já colocamos tal disciplina, tal disciplina é obrigatória, mas quais que querem envolver... então, e que bimestre... ah! Tem tal assunto e tu vai trabalhar arte no primeiro bimestre... então ao longo do ano vai trabalhar tal... então a escola toda se envolve... quando chega lá em novembro aí é a nossa feira da mostra de tudo que foi trabalhado durante o ano... porque eu não gosto daquela história de data comemorativa... isso não vai resolver tu tem que falar sempre, então a escola nós temos esse projeto nós trabalhamos bastante com essa questão da Lei, porque ele tem que se perceber, né? **O aluno tem que se ver da importância dele enquanto negro na sociedade, acho que isso é importante... agora o que faltou... não sei se faltou pro... continuidade, né? É que primeiro ano tu fala... aborda... tu conquista, o segundo ano tu já tem que mostrar a família, percebemos isso... primeiro família, né? O aluno, né? E botar outros indicadores dessa possibilidade dele sair dessa realidade do risco social...** ele enquanto negro, ele enquanto sujeito de discriminação por conta também dele tá inserido na sociedade, ele ter orgulho dele ser negro, ele ter orgulho do lugar que ele é não tão... quaisquer lugares vão ter pessoas boas e pessoas ruins, então ele tem que ter esse orgulho... faltou isso.

Escola C

Diretora: É compreender, né? Que existe as necessidades... Em sua maioria a gente tem um diálogo muito aberto com eles... eles nos procuram para contar de suas dificuldades... assim, que as vezes estão querendo desistir... por causa dos problemas... aí... é quando a gente para pra entender o que está acontecendo e dar esse apoio ... é melhor que a gente compreender o horário deles... a dificuldade... do que ele seja evadido.

Escola D

Diretora: A minha prática aqui, o que eu quero... **eu quero que todos sejam tratados com respeito e igualdade, eu não quero que seja... nenhum aluno seja ... este aluno aqui não é igual... não é tão bom**

quanto eles, não quero haja uma discriminação por exemplo, da parte sexual.

Entrevistador: Me fala um pouquinho, porque eu estava lá na sala de capoeira chegaram três alunos gays, né? E eu não percebi, né? Mas eu queria que você comentasse um pouquinho ... hostilidade dos outros alunos.

Diretora: Não há hostilidade ... o nosso trabalho aqui é que todos os alunos sejam tratados com respeito e iguais, não importa a sua opção sexual... isso não diminuo... não modifica... não o marca, é apenas um ser humano como todo qualquer.

Entrevistador: Mas a gente sabe que marca socialmente, como é que vocês lidam com isso, com os outros alunos?

Diretora: Fazendo com que os alunos entendam que ele tem que ser aceito, como ele é ... que nós não mudamos as pessoas, nós aceitamos elas, nós aceitamos as pessoas como elas são, seja homossexual, seja negro, seja branco, seja como elas são, nós não vamos uma mudar uma definição do que essa pessoa é... aqui nós temos um grande número de evangélicos, então quando nós começamos a trabalhar a parte de religião, nós tivemos muitas dificuldades... aí o nosso professor de capoeira disse pra eles: "Mas eu sou evangélico! Isso não me impede ser professor de capoeira..." Não quebra? Quebra... então eles começaram a ver que não tem o porquê.

A concepção de Equidade Racial apresentada nas falas dos gestores exhibe um aspecto de que todos somos iguais, entendendo que a Equidade é necessária a todos, porém ao mesmo tempo que se reconhece essa "igualdade para todos", os gestores identificam que seus estudantes são diferentes e que cada um tem sua necessidade e o trabalho desses gestores e da escola é o de acolher essas diferenças.

A igualdade e diferença precisam se encadear para que uma se remeta a outra a ponto de não ser negada ou afirmada apenas um aspecto "a

articulação entre igualdade e diferença, isto é, a passagem da afirmação da igualdade ou da diferença para a da igualdade na diferença. Não se trata de, para afirmar a igualdade, negar diferença, nem de uma visão diferencialista absoluta, que relativize a igualdade” (CANDAU, 2012, p. 719).

Em Joshua (1999) aparece a seguinte questão: para o reconhecimento das diferenças se faz necessário um projeto de escola que não seja igualitário, identificando que uma instituição escolar baseada na diferença provocaria mudanças no modelo de sociedade neoliberalista, trazendo questões acerca da mercantilização da educação. Outro ponto destacado é o papel da escola nesta sociedade, sendo um espaço para socialização, porém essa socialização é caracterizada de uma determinada hegemonia de ser, e não considera as diferenças de cada indivíduo.

Somos remetidos a uma pluralidade movente ou metaestável, que é também o jogo de nossa soberania. Temos aí um conceito de diferença absolutamente específico. Não há nenhum dado claro e evidente; não há nenhum conhecimento da criança e de sua natureza própria. O que há é um sistema metaestável de inclinações e interesses. A consequência imediata que podemos tirar deste texto é dupla: por um lado, é impossível a educação se fundamentar numa “natureza” que ela deveria respeitar. Mas ela também deve, por outro, ser capaz de acompanhar essa individualidade metaestável e autorizar seus jogos próprios, seus próprios ensaios e tentativas, assim como seu jogo de se mostrar e/ou esconder livremente. Como? (VINCENT, 2015, p. 76).

Além da questão racial que aparece nas falas dos gestores com relação à Equidade presenciamos também a questão de gênero e sexualidade, demonstrando assim que se faz necessário construir outras práticas que englobem essas discussões, tanto no ambiente de sala de aula quanto no ambiente da gestão escolar como mostrado na fala da Gestora da Escola D, assim:

[...] Precisamos produzir urgentemente outras práticas. Práticas pedagógicas e de gestão que invistam na construção de outras representações e relações de gênero-sexualidade, que não hierarquizem, que não estigmatizem, que não violentem, que não matem. Práticas que não nos ensinaram na escola, nem na formação para a docência. Práticas que vamos ter de construir. (BORTOLINI, 2015, p. 483)

Atividades e o debate sobre Equidade Racial

A respeito das atividades que promoveram o debate sobre a temática da Equidade Racial, os gestores discorreram sobre algumas dessas realizadas durante o projeto, como podemos ver a seguir:

Escola A

Diretora: *É... acho que a Feira de Profissões... ela foi boa quanto a isso... o Festival Multicultural também, no qual eles conheceram danças no qual eram típicas da África, né? No caso... e que eles não tiveram... a princípio foi uma barreira, né? Dançar a dança de negro... né?*

Entrevistador: Sim.

Diretora: Depois quebrou essa barreira...e fizeram.

Entrevistador: Isso foi feito por intermédio de oficinas? As danças?

Diretora: Não, as danças foi a professora de educação física da escola que se dispôs...

Entrevistador: E ela dançava bem? Ela sabia as danças?

Diretora: (Risos).Não, ela não sabia não... ela deu uma pesquisada aí na internet

Entrevistador: Ela foi pesquisar...

Diretora: Pesquisar e passou pra eles.

Entrevistador: E os meninos ... as meninas sabiam mais ou não?

Diretora: Sabiam mais ... um pouquinho antes de você chegar eles estavam ali dançando... porque como a gente vai receber em setembro a visita de... como é o nome dela? ... de Cris Leite, conhece?

Entrevistador: Sei.

Diretora: *Então, e ela vai fazer um documentarizinho aqui na escola e ela pediu pra gente apresentar a dança do Maculelê... inclusive eles estavam ainda agora dançando Maculelê.*

Escola B

Entrevistador: E qual que é a atividade que vocês consideram assim de maior impacto do projeto? E como vocês sentem o projeto do impacto na escola?

Coordenadora: Eu acho que foi a formação, né?

Diretora: A formação dos professores.

Coordenadora: A formação dos professores.

Diretora: *As palestras pros alunos foi muito importante e a apresentação deles, a cultura, a cultura negra eles não tinham nenhum tipo de conhecimento*

Entrevistador: E essa apresentação foi feita através...?

Diretora: Foi feita através de música, de instrumentos musicais.

Coordenadora: De dança.

Entrevistador: Por pessoas que vieram?

Diretora: Que vieram...

Entrevistador: Através do...?

Diretora: Através do projeto.

Coordenadora: Historiadores que vieram também pra formação.

Escola C

Entrevistador: Tá, e de todas as atividades desenvolvidas durante o projeto, quais assim que vocês considerariam que são mais pra formação?

Coordenadora: A formação do professor, o contato também que eles tiveram com a família.

Diretora: A sala... a gente disponibilizou uma sala... eles tiveram uma sala com toda a literatura com toda a questão histórica do negro, da discriminação, da evolução dos artistas, dos poetas... foi feito toda uma... a sala foi muito bem montada.

Entrevistador: Tinha um nome, a sala?

Diretora: Tinha.

Entrevistador: *Não era de Africanidades...*

Diretora: *Era... é a gente vai esquecendo, né? Mas tinha... a sala era toda decorada, então era um ambiente que quando ficou pronto ficou bem legal e era bem positivo.*

Coordenadora: E as pessoas que vieram pra cá são pessoas que tinham conhecimento, né? Da causa, não eram pessoas que não sabiam que estavam falando então esse momento que eles proporcionaram pra debate, sabe?

Escola D

Diretor Adjunto: *Bom! Eu acho que primeiro lugar é o acesso a essa informação que não é da história oficial que eles começam a se perceberem como tal. É o primeiro ponto, o segundo ponto é a mudança de atitude que eles passam a ter com o outro, eu sempre digo isso pra eles assim: "Vocês são responsáveis a partir de agora em contribuir para redução do preconceito, do racismo que existe*

da nossa sociedade, vocês são os homens de amanhã que vão ter essa responsabilidade, porque nós enquanto professores pegamos o tempo da legislação e tamos fazendo uma parte, mas é um trabalho muito árduo de séculos que precisa ser recontado, reestruturado, toda essa história que foi forjada na sociedade brasileira”; converso muito nesse sentido com eles e depois pra mim a maior quebra do paradigma é ir ao Quilombo e eles verem que não é aquilo que o livro de história mostra, né? Porque o Quilombo se modernizou e acompanhou a própria evolução da sociedade, então vocês não vão encontrar aqui que aprenderam lá no sexto ano que o Quilombo era aquela coisa escondida na floresta, não... o Quilombo tá acompanhando, o que nós temos que trabalhar é a ideia de reduzir o preconceito racial, esse é o grande foco nosso, pelo menos no meu grupo eu tenho trabalhado isso com eles.

Assessor de direção: Eu acho que o projeto como um todo, na forma como ele foi estruturado, ele representa um passo além na formação da cidadania de alunos da escola, seja no combate direto do racismo e também em outras formas de preconceito que estão integradas ao projeto, como a misoginia, integrados ao projeto não, integrados ao propósito do projeto com base... como a misoginia, a homofobia e diversas outras questões nesse sentido. Agora o que eu acho mais interessante além desses grupos e envolvimento com os alunos é que eles de fato não só teorizam sobre essas questões antirracismo e a favor da equidade étnico-racial, mas sim eles têm informações, dados concretos que dificilmente eles teriam em um ambiente de sala de aula, então no nosso caso de História eu peguei o programa da coordenadora e claro, a gente sempre dá uma transformação na sala de aula normal, mas mantém a mesma coisa, só que no Projeto você tem de fato dados adicionais, dados de quantas mulheres negras sofrem diversos tipos de violência por ano, ainda que a gente faça um combate a essas questões em sala de aula, no Projeto pelo menos o fato deles experimentarem os dados sobre essas questões.

Coordenadora: Eles foram ao IBGE

Assessor de direção: Exatamente! Eles irem ao Quilombo sem aquela ideia de fetichismo que se tem toda vez que você vai pra uma comunidade tradicional ou se ela é ribeirinha ou indígena ou

afrodescendente, então acho que toda a estrutura do Projeto, ela acaba contribuindo pra essa formação cidadã diferenciada.

Coordenadora: É, destacando também dois elementos queria voltar ao que o diretor adjunto falou sobre a questão da comunidade quilombola é a relação com a comunidade quilombola que é interessante porque como pesquisa de campo ela não é um laboratório, nós vamos lá: “Oh! Vamos olhar como um laboratório!” Mas o momento de conviver com o diferente, eles são jovens como vocês, mas que vivem em outro ambiente e isso descongela, né? O Quilombo preso no século XIX, no século XVIII, no XIX, não que nós não fazamos esse trabalho... de manhã as disciplinas do currículo convencional da escola estão trabalhando e o Projeto ele pega isso daqui e vem e dialoga com o aluno de uma outra proporcionalidade, né? Outro elemento que eu quero destacar é o dia da consciência negra, nós conseguimos como eu sempre tô dando formação, né? E ministro aula sobre isso, o dia da consciência negra na maioria das escolas é aquele dia: vamos ver o que nós vamos fazer rapidinho aqui!

E na escola ele é o momento dos alunos apresentarem as pesquisas, é o primeiro momento do resultado, né?, inicial da pesquisa desses alunos e a comunidade, como é que a Escola de Aplicação tem recebido o dia da consciência negra? Há uma expectativa! Quando chega agosto começa os alunos a chamar quem é do projeto: “Ih! Como é que vai ser esse ano, hein? E ano que vem?” Então como nós trazemos sempre atividades diversas no dia da consciência negra porque os grupos são muito plurais, são mais de 20 temas trabalhados no projeto e que eles veem o dia da consciência negra... **para nós vemos o dia da consciência negra para formação, para interdisciplinaridade, para o multiculturalismo, a interculturalidade, então o dia da consciência negra é um espaço formativo pra toda a comunidade escolar, porque vem do servidor ao senhor do apoio, né?** O pessoal da limpeza que é terceirizado participar, pra assistir, vêm os alunos, vem o pessoal da secretaria, vêm os pais, a gente almoça junto um cardápio étnico-racial, com o dinheiro do Baobá a gente bancou, né? Mas esses outros anos a gente faz coleta pra fazer a feijoada, pra fazer o vatapá e a gente vai partilhando, que eu acho legal é isso, essas partilhas, eu acho que é uma volta pra ancestralidade.

Destaque-se a importância da formação dos professores: por meio das oficinas realizadas pelos projetos, os professores tiveram contato com a temática racial influenciando posteriormente em suas práticas pedagógicas. Podemos observar que são caminhos para a transformação da educação “No caso da educação, no microcosmo da escola, o mesmo pode ser verdadeiro, havendo escolas em que o debate é promotor da educação, enquanto em outras, poderá ser o caso em que sufocam a capacidade de expressão do sentimento de injustiça.” (FISCHMANN, 2007, p. 327).

Neste ponto evidencia-se a relevância da escola, não apenas como fornecedora de informação, mas como facilitadora de processos que conduzam à formação da capacidade crítica, bem como de habilidades de expressão de opinião e, sobretudo, de resistência à opressão. (FISCHMANN, 2007, p. 328).

Como sugestão a autora traz ainda que o educador que consegue articular o conhecimento com seus pares, com os movimentos sociais e governamentais possibilita o desenvolvimento intencional dessa consciência pública. “É por isso que as temáticas da diversidade e da pluralidade humana são tão relevantes para a educação, porque oferecem caminhos imediatos de ir ao “encarnado” da questão, ali onde ela se coloca de forma mais complexa e mais dramática: na exclusão e no abandono da dignidade humana.”(FISCHMANN, 2007, p. 330).

No tocante à questão das oficinas e do trabalho sobre a dança e a cultura africana e afro-brasileira, Gomes (2003) destaca que a técnica corporal é transmitida pela educação, é nela que o homem aprende a trabalhar o corpo, por meio da linguagem.

Para além do princípio universal de apreensão do mundo, de conhecimento do objeto mediante os sentidos, temos presenciado no decorrer do processo histórico que a partir do século XV construiu-se um padrão hegemônico de beleza e proporcionalidade baseados na Europa colonial. A partir de então, quando aplicamos o conceito de beleza aos corpos, passamos por um processo muitas vezes rígido de classificação e hierarquização, e a aparência física passa a carregar significados ligados a atributos negativos ou positivos. Esse ideal de beleza, visto por alguns como universal é, na realidade, construído

socialmente, num contexto histórico, cultural e político, e por isso mesmo pode ser ressignificado pelos sujeitos sociais. Esse é o papel da discussão sobre cultura negra na educação: ressignificar e construir representações positivas sobre o negro, sua história, sua cultura, sua corporeidade e sua estética. (GOMES, 2003, p. 80).

Ainda a autora compreende esse processo de recriação da maneira como a estética foi construída e entendida como uma única e universal, possibilitando por meio dos estudos de penteados e do simbolismo do cabelo na cultura africana, compreender esta recriação e memória. Apontando que tais estudos são pouco explorados, porém o educador pode recorrer ao tema trabalhando com os jovens negros e brancos em sala de aula.

Também Gomes (2003) apresenta que há outros aspectos da cultura negra que podem ser trabalhados em sala de aula, no entanto a educação necessita absorver esses fatores da construção desta cultura destacando a importância do diálogo entre as áreas do conhecimento. A discussão sobre a temática não pode deixar de explicitar também a existência do racismo, mas é imprescindível destacar aspectos positivos dessa construção cultural, possibilitando ao educador trabalhar a autoestima de seus estudantes em sala de aula.

Os gestores ainda indicaram que foram feitos trabalhos com os alunos, docentes e funcionários das escolas apresentando os projetos e suas propostas, em algumas ou houve resistência da parte dos alunos, em outras por parte dos docentes e de alguns funcionários, ou não houve resistência de nenhuma parte, porém foram realizadas essas intervenções possibilitando reflexões acerca da temática étnico-racial e de outras temáticas.

Considerações finais

Podemos considerar que a Gestão esteve presente nos processos de implementação, execução e desenvolvimento dos projetos possibilitando assim a sua continuidade. Nas entrevistas percebemos que os gestores estavam há algum tempo coordenando suas escolas, demonstrando que o conhecimento sobre o funcionamento daquele espaço e da comunidade ao redor foi de suma importância para o desenvolvimento dos projetos.

Boufleuer (1998) entende que “a ação educativa escolar não é um fazer por fazer, mas um fazer intencional” (BOUFLEUER, 1998, p.10), portanto trata-se da intencionalidade de um coletivo de sujeitos. Ao concordar com essa afirmativa, sabe-se que a ação educativa não se reduz a apenas um componente curricular, mas deve ser responsável também por conduzir as questões diretamente pertinentes ao universo escolar e à realidade do entorno. É daí que surgem as condições para a construção da democracia no âmbito escolar. Tais ações intencionais precisam acontecer em espaços que caracterizem a vida escolar, como a construção coletiva do projeto político-pedagógico, das ações democráticas dentro do conselho escolar, entre outros. (NASCENTE, FERRARINI e BRITO, 2013, p. 157)

Com relação à continuidade observamos que o processo de construção do projeto político-pedagógico acarretou na observação do planejamento das atividades relacionadas às questões étnico-raciais e em alguns casos as questões de gênero e sexualidade. Sendo assim, “as dimensões política e pedagógica são indissociáveis, porque é na prática pedagógica que se efetua o caráter político da escola”(NASCENTE, FERRARINI e BRITO, 2013, p. 157).

Discutir de que maneira o conceito de diferença pode auxiliar na didática, considerando que as diferenças são individuais. Pelo aporte de Montaigne (1992) *apud* Vincent (2015), cada indivíduo é portador de uma norma própria, sendo assim a didática e a pedagogia poderiam auxiliar esses indivíduos na construção do ensino e de aprendizagem.

Sua própria diferença se constrói como poder de repetição e variação. A ideia é, portanto: quando procuramos acompanhar a relação entre indivíduo e cultura, somos forçados a modificar tanto nossa concepção do indivíduo como nossa concepção da cultura e de sua transmissão. No fundo, a diferença da cultura e das obras, quando essas de fato podem diferir, é o que permite e dá lugar à diferença individual. (VINCENT, 2015, p. 85)

A Lei 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - LDB - anuncia que cabe aos estabelecimentos de ensino, entre outras providências, “articular-se com as famílias e a comunidade, criando

processos de integração da sociedade com a escola” (Título IV; art. 12-VI). Ainda no mesmo título, vale destacar que cabe aos docentes e discentes colaborarem com as atividades que têm por finalidade esta integração.

Segundo Luiz (2009), somente a legislação não é capaz de descentralizar e fortalecer o ensino local. Para isso, é de extrema importância a participação da gestão escolar, da comunidade local e da formação inicial e continuada dos professores. Isso inclui a democratização das tomadas de decisão em espaços que irão defender os interesses coletivos.

(...) os comportamentos surgem e modificam-se nas relações que estabelecem professores e alunos; direção, professores, alunos e comunidade. São dinâmicos. A observação sobre uma determinada reação é antes de tudo a fotografia de um momento. Se a reação é positiva convém entender o que favoreceu e estimular e se é de resistência e desinteresse, mais do que nunca, precisaremos fazer registros preliminares, simples para tentar compreender o que passou. Na escola que constrói sua identidade todos são pesquisadores: professores, técnicos, dirigentes e demais funcionários. (OYAFUSO E MAIA, 2004, p. 59).

A atuação docente, não menos complexa que a da gestão, também precisa estar associada a ela. Mas para isso, é necessário que haja diálogo entre estas e que juntas elas possam pensar no processo de ensino e aprendizagem. Este talvez seja o ponto mais relevante a ser teorizado no caso dos projetos. Pois com base na boa comunicação entre os diversos componentes da gestão escolar, a possibilidade do trabalho do professor fluiu conforme o desejado. É muito importante que os professores sejam ouvidos e que estes saibam ouvir seus alunos para que o diálogo seja a base da boa relação entre os mesmos. E que assim, a partir da compreensão, a *práxis* possa aperfeiçoar os processos didáticos.

Dessa forma, a opção por essa concepção de organização escolar requer a adoção de um ambiente escolar propício à participação da comunidade. É importante ressaltar que a direção tem papel fundamental nessa abordagem, e que suplica uma nova visão de diretor (a): segundo Libâneo, Oliveira e Torchi (2008) este (a) deve ser compreendido (a) como um líder cooperativo, alguém que consegue unir os desejos e expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e participação de todos os

espaços da escola, voltando-se para um projeto comum e compreendido como de todos e todas.

Contudo, como aponta Liberatti (2006, *apud* Luiz 2010), a partir da década de 1980 tem início no país um movimento contrário a esse modelo que culminará em leis a favor dos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência dos(as) alunos(as) na escola, o que levou a educação à dimensão de direito social, sendo esta compreendida como um direito humano fundamental. Por meio desses apelos sociais pela redemocratização, a sociedade percebeu que também era preciso rever o papel da escola e superar esse modelo tradicional de administração escolar.

Santos (2002) *apud* Zucchetti (2011), destaca que a crítica ao capitalismo como produtor de exclusão traz o questionamento das políticas sociais, que são construídas a partir de uma experiência social que não considera as desigualdades sociais.

[...] a chegada de um estranho tem o impacto de um terremoto... O estranho despedaça a rocha sobre a qual repousa a segurança da vida diária. Ela vem de longe; não partilha as suposições locais – e, desse modo, “torna-se essencialmente o homem que deve colocar em questão quase tudo o que parece ser inquestionável para os membros do grupo abordado”. (BAUMAN, 1998 *apud* ZUCCHETTI, 2011, p. 212)

Portanto, consideramos que os projetos foram importantes para a comunidade escolar e que a gestão teve o papel fundamental na realização desses projetos, apesar de as características acerca da Equidade Racial penderem para o conceito de igualdade, nas falas observou-se que a igualdade necessita da diferença e que a construção da identidade étnico-racial perpassa esta diferença.

REFERÊNCIAS

BORTOLINI, A. “O sujeito homossexual como tema de aula: limites e oportunidades didáticas”. In: *Cadernos Pagu* (45), julho-dezembro de 2015:479-501. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/18094449201500450479>. Acesso em: 26 de maio de 2018.

CANDAU, V. M. F. "Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos". In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000300004>. Acesso em: 26 de maio de 2018.

FISCHMANN, R. "Injustiça, autonomia moral e organização escolar: análise exploratória de relações". In: *Paidéia*, 2007, 17(38), 321-330. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2007000300003>>. Acesso em: 18 de maio de 2018.

GOMES, N. L. "Cultura negra e educação". In: *Rev. Bras. Educ.* n.23, Rio de Janeiro, maio/ago.2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200006>. Acesso em: 15 de maio de 2018.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed.

UFMG; Representações da UNESCO no Brasil, 2003.

LIBÂNEO, J.C; OLIVEIRA, J.F; TORCHI, M.S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. Cortez: São Paulo, 2008.

LUIZ, M. C. "Algumas reflexões sobre a prática da gestão democrática na cultura e organização escolar". *Revista de Educação*, online, v.4, n.2, Nov. 2010. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Disponível em: www.reveduc.ufscar.br. Acesso em: 18 de maio de 2018.

MIRANDA, S. A. "Educação escolar quilombola em Minas Gerais: Entre ausências e emergências". In: *Revista Brasileira de Educação*.v. 17 n. 50 maio-ago. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000200007>>. Acesso em: 18 de maio de 2018.

MIZAEL, N. C. O.; GONÇALVES, L. R. D. "Construção da identidade negra na sala de aula: passando por bruxa negra e de preto fudido a pretinho no poder". In: *Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação*. V. 11, n. 02, 2015. UFG – Regional Jataí.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999. 152 p.

NASCENTE, R. M. M; FERRARINI, M. C.; BRITO, M. P. "Diversidade cultural na escola: existe equidade sem respeito às diferenças?". In: *Conselho Escolar e Diversidade: por uma escola mais democrática*. Maria Cecília Luiz e Renata

Maria Moschen Nascente (Orgs.). São Carlos: EdUFSCar, 2013.

OYAFUSO, A. e MAIA, E. *Plano escolar. Caminho para autonomia*. São Paulo: CTE, 1998.

VINCENT, H. "Indivíduo, subjetivação e cultura". In: *Pro-Posições*. v. 26, n. 1 (76). p. 69-86. | jan. / abr. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507607>. Acesso em: 30 de maio de 2018.

ZUCCHETTI, D. T. "A inclusão escolar vista sob a ótica de professores da escola básica". In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v. 27 . n.02. p.197-218. Ago. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000200010>>. Acesso em: 16 de maio de 2018.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA – VISITAS NA ESCOLA

Público-alvo: direção, coordenação pedagógica e professor.

Para cada um dos entrevistados registrar

- Local e data da visita:
 - Nome da escola: Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará
 - Nome do entrevistado: Mário Benjamim Dias; Daniel Sousa Barroso e Antônia Brioso e Valter
 - Posição do entrevistado na Escola: Diretor adjunto; Assessor de direção, coordenadora do Cartografias e Diretor Geral

Começar a entrevista lembrando o nome do projeto e o período em que foi financiado pelo Instituto Unibanco. Certificar-se de que o(a) entrevistado(a) conheça o projeto *(caso não conheça, registrar e não prosseguir entrevista. Caso conheça, prosseguir):*

- 1. Você esteve de alguma forma envolvido na execução desse projeto?**
(Se sim, solicitar para especificar o tipo de envolvimento e participação no projeto; se não, solicitar que especifique se acompanhou o projeto e o que sabia sobre sua execução)
- 2. Na sua visão, quais foram os principais impactos da realização do Projeto (CARTOGRAFIAS) na escola?**

- 3, Para você, o que significa equidade racial na escola?**
- 4. Entre todas as atividades e conteúdos trabalhados no projeto, quais são os que você considera que mais contribuíram para a promoção da equidade racial?**
- 5. O quanto diria que a implementação do projeto encontrou apoio ou resistência na escola? Você diria que houve muita resistência, um pouco de resistência ou nenhuma resistência?**
(Solicitar que justifique a resposta.)
- 6. A gestão esteve envolvida na execução do projeto, dando apoio ou participando diretamente?** *(Se sim, solicitar que descreva o tipo de apoio e envolvimento)*
- 7. Como foi a adesão e a receptividade ao projeto por parte dos estudantes do Ensino Médio?** *(Solicitar que fale sobre o interesse despertado, o nível de participação, reações às atividades, se houve desistência, etc. OBS: PARA AS ESCOLAS DO SEGUNDO EDITAL, VERIFICAR SE RESPONDERAM NO QUESTIONÁRIO PÓS-ENCERRAMENTO, A QUANTIDADE DE ALUNOS QUE PARTICIPARAM E O QUANTO ISSO REPRESENTA DO TOTAL DE MATRICULADOS NO ENSINO MÉDIO)*
- 8. Se você fosse dar uma nota para classificar o nível de sucesso do projeto, numa escala de 0 a 10 – sendo 0 nenhum sucesso e 10, sucesso total – qual nota você daria?** *(Solicitar que justifique a resposta.)*
- 9, O projeto (CARTOGRAFIAS) teve continuidade (ou seja, está em andamento)?** *(Caso sim, solicitar que comente as atividades em curso e o formato; se não, solicitar que explique os motivos de não ter havido continuidade)*
- 10. Considerando o aspecto de institucionalização do projeto (CARTOGRAFIAS) na escola, o quanto (acredita que) há interesse da gestão na continuidade desta iniciativa? Utilize**

em sua resposta uma escala de 0 a 10, sendo 0 nenhum interesse e 10, interesse total. *(Solicitar que justifique a resposta.)*

- 11. O projeto (CARTOGRAFIAS) promoveu alguma atividade sobre o significado do pertencimento racial no Brasil?** *(Solicitar que justifique a resposta: por que não houve; ou se houve, quais atividades)*

- 12. Existem dados disponíveis sobre o perfil étnico-racial dos alunos do Ensino Médio matriculados na escola?** *(se sim, perguntar: você conhece esse perfil? E se não, perguntar: Por que os dados não estão disponíveis? OBS: PARA AS ESCOLAS DO SEGUNDO EDITAL, VERIFICAR SE RESPONDERAM NO QUESTIONÁRIO PÓS-ENCERRAMENTO O PERFIL RACIAL DOS ALUNOS)*

- 13. Os agentes escolares que trabalham na secretaria da escola passaram por alguma formação sobre o significado do preenchimento do quesito cor/raça na matrícula dos alunos e alunas junto com as famílias?** *(Se sim, solicitar que explique em que consistiu essa formação e se não, perguntar se vê necessidade desse tipo de formação e por quê)*

- 14. A gestão (direção e coordenação pedagógica) discute estratégias para a equidade racial nos momentos de planejamento?** *Se sim, solicitar que explique a dinâmica; e se não, perguntar se vê necessidade desse tipo de discussão e por quê)*

- 15. A gestão acompanha e analisa os dados referentes à frequência e desempenho dos alunos, considerando o recorte racial e a partir disso planeja e redefine suas estratégias pedagógicas visando ao sucesso na aprendizagem de todos os alunos?** *(Se sim, descrever de que forma, e dar exemplos; e se não, perguntar se vê necessidade desse tipo de discussão e por quê)*

