

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC - SP

Leonardo Bento

Ações afirmativas, para quê?
O que motiva escolas da rede privada a conceder bolsas para crianças negras?

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

SÃO PAULO
2024

Leonardo Bento

Ações afirmativas, para quê?

O que motiva escolas da rede privada a conceder bolsas para crianças negras?

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação do Professor Doutor Carlos Antônio Giovinazzo Júnior.

São Paulo

2024

Banca Examinadora

A todos africanos e seus
descendentes que foram
lançados na diáspora
forçada e até hoje enriquecem
aqueles que não podem ter
um sono tranquilo.

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil (CNPq) – Código de Financiamento 130119/2022-9

This study was financed in part by the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil (CNPq) – Finance Code 130119/2022-9

AGRADECIMENTOS

Parece filme, mas não é. Chegou a hora de agradecer. O tempo passa rápido, parece que foi ontem que começou, mas agora está aqui, a dissertação que, tal qual uma cria, me fez acordar de madrugada, dormir tarde, renunciar alguns convites e aceitar outros.

Não seria possível a realização desta pesquisa sem a bolsa que me foi concedida pelo CNPq. Se não houvesse esse incentivo nada disso teria se materializado. Lembro como se fosse hoje a banca que me arguiu no processo seletivo questionando se eu teria condições de pagar a mensalidade e o meu nervosismo, naquele momento, foi tanto que me fez dizer que sim. Ainda bem que eles não me ouviram ou fizeram ouvidos de mercador como dizem por aí.

Ao meu orientador, Professor Doutor Carlos Antônio Giovinazzo Júnior, sou ternamente grato, não tenho palavras para agradecer pela disponibilidade, pelas trocas, correções, indicações de leituras, pelas aulas e todo apoio que me deu desde que cheguei ao Programa. Agradeço também por ter segurado em minhas mãos nos momentos de incertezas e ter conduzido com exímia maestria este processo que é fazer nascer um trabalho acadêmico.

Agradeço também à Professora Doutora Leda Maria de Oliveira Rodrigues, que iniciou este processo comigo, à Professora Doutora Ana Paula Ferreira da Silva, que trazia sempre uma reflexão em suas aulas e colocava uma inquietude nas ideias que pareciam já estar consolidadas, além de ter lido minhas formulações iniciais quando ainda era um pré-projeto e ter contribuído de forma significativa com sugestões muito assertivas. Também aos Professores Daniel, Mauro, Odair e Kátia, que trouxeram contribuições inúmeras com suas aulas. E a todos os professores e colegas do Programa pela força e, em especial, a Betinha que sempre auxiliou com o esclarecimento de dúvidas sobre prazos e afins.

Na época que atuava na venda de livros, devia ser 2016 ou 2017, participei de um evento na zona leste de São Paulo, não lembro bem o nome do bairro, mas fui até lá, montei uma banca com livros de autores africanos, literatura negra e infantil. Era um encontro de educadores e o convidado principal era o Professor Doutor Amailton Magno Azevedo, que também dá aula na PUC-SP, no Programa de Estudos Pós-Graduados em História, de lá para cá minha admiração por ele só aumentou e

tive o privilégio de, além de ser agraciado com suas aulas ao longo de um semestre, já no mestrado, recebi contribuições valiosas que deram amplitude ao meu estudo.

Estendo o meu agradecimento também a todos os trabalhadores da PUC-SP e, particularmente, aos que atuam na biblioteca, que sempre estão atentos e são muito dedicados no auxílio para encontrar as obras procuradas, em especial, menciono o Seu Rocha e a Lucinha.

Agradeço também aos meus colegas de trabalho que sempre me apoiaram, dando força e aquele incentivo necessário para quem decide entrar na academia e precisa ao mesmo tempo trabalhar. Aos meus amigos que nunca me abandonam, Rogério José, Júlio Vitor, Zé Carlos e Umberto Alves. Amplio também para minha amiga Doutora Katiúscia Ribeiro, que além de ouvir minhas pitangas choradas, me fala lindamente do saudoso professor Charles W. Mills, dentre outros. Todas as amigas, amigos e demais que me acompanham nas redes sociais e que puderam vivenciar através das telas o processo de escrita deste trabalho, valeu gente!

Eu não teria chegado até aqui se não fosse minha família. Seu Tião e Dona Vanda, obrigado por me trazerem ao mundo e terem feito tudo que fizeram para eu ser quem sou. Dona Marilene e Seu Zé Carlos, meu sogro e minha sogra, obrigado pelo apoio. As Helenas mais velhas que me cercam, aos meus primos, primas, tias e tios, meu muito obrigado. Aqui cabe encaminhar uma gratidão especial para minha tia Helô, que serviu de espelho para que eu pudesse manifestar interesse pelos estudos.

E um obrigado imenso para as minhas Helenas pequenas que compreenderam os momentos que o papai se distanciava para ler e escrever; e, também, pelos incontáveis dias que deixamos de passear pelo mesmo motivo: mestrado. Aísha e Naíma, vocês são incríveis. Agradeço ainda a Lu Bento, minha companheira, desde os “velhos tempos do Cítero”, que sempre me proporcionou belas trocas, por me aturar com ampla paciência e por ter sido a pessoa que mais me motivou a fazer o mestrado, sabendo que passaríamos por privações de tempo, presença efetiva, mas sem perder o afeto.

E por último, os agradecimentos vão para todos os Orixás e Entidades que me acompanham!

BENTO, Leonardo. Ações afirmativas para que? O que motiva escolas da rede privada a conceder bolsa para crianças negras. Dissertação de mestrado - Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

RESUMO

O presente trabalho traz o debate sobre as ações afirmativas, realizadas por meio de bolsas com recorte racial em escolas da rede privada da Cidade de São Paulo. A pesquisa foi guiada pela hipótese de que as escolas, ao implementar tais medidas ampliaram a diversidade, mas têm dificuldades para incluir racialmente os estudantes bolsistas e, também, de que a apresentação da escola nas redes sociais como um ambiente diverso atrai mais estudantes pagantes. A mobilização de negras e negros nas organizações políticas que denunciaram o racismo e suas características, ao longo do século XX, no Brasil, pautaram a emergência da educação brasileira se pautar pela inclusão do ponto de vista racial e que potencialize a diminuição das desigualdades sociais assentadas na raça. Isso foi destaque na mobilização e convencimento de setores da sociedade para a implantação das ações afirmativas nas Universidades ao longo das últimas duas décadas. Algumas escolas da rede privada que atendem um público com poder aquisitivo para pagar mensalidades que giram em torno de cinco salários-mínimos foram pressionadas por famílias que queriam ver maior diversidade entre seus estudantes. Com o assassinato do negro estadunidense George Floyd, em 2020, ondas de manifestações se espalharam pelos países do ocidente e este foi o estopim para a cobrança mais enfática por parte das famílias, bem como do início dos debates com as equipes gestoras e a decisão de implementar bolsas com recorte racial em algumas destas escolas. A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas com quatro gestores responsáveis pela implementação do programa de bolsa em quatro escolas da rede particular da cidade de São Paulo, levantamento de informações nas redes sociais acerca destas e de outras escolas, que possuem perfis parecidos, sobre suas apresentações ao público no que se refere a diversidade racial. Foi constatada a queda do Mito da Democracia Racial, assim como a preocupação das escolas em fornecer letramento racial para suas equipes e ter maior atenção para as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Com isso, identificou-se o perfil de tais escolas e como atuaram para a implementação das bolsas com recorte racial. O trabalho de Mills (2023) influenciou na compreensão do *contrato racial* estabelecido nas sociedades pós-coloniais e o trabalho de Gomes (2017) sustentou a discussão sobre o *Movimento Negro Educador*.

Palavras-chave: ações afirmativas; cotas raciais; desigualdade racial; contrato racial; rede privada de ensino; bolsas de estudo.

ABSTRACT

This study discusses affirmative action through the implementation of racially-based scholarships in private schools in São Paulo City. The research was guided by the hypothesis that while these schools, by adopting such measures, have increased diversity, they struggle to racially include scholarship students. Additionally, the portrayal of the school on social media as a diverse environment tends to attract more paying students. The mobilization of Black individuals in political organizations that have exposed racism and its characteristics throughout the 20th century in Brazil prompted the need for Brazilian education to focus on racial inclusion and reducing social inequalities rooted in race. This effort was highlighted in the advocacy and persuasion of societal sectors to implement affirmative action in universities over the past two decades. Some private schools, serving a clientele able to afford tuition equivalent to around five minimum wages, faced pressure from families desiring greater diversity among students. The murder of African American George Floyd in 2020 sparked waves of protests across Western countries, becoming a catalyst for stronger demands from families and initiating discussions with management teams, leading to the decision to implement racially-based scholarships in some of these schools. Data collection involved interviews with four administrators responsible for the scholarship programs in four private schools in São Paulo, and a review of social media content from these and other similar-profile schools concerning their public presentation on racial diversity. It was found that the Myth of Racial Democracy has been debunked, and schools are increasingly concerned with providing racial literacy to their staff and complying with Laws 10.639/03 and 11.645/08. The study identified the profile of these schools and their approach to implementing racially-based scholarships. Mills' work (2023) influenced the understanding of the racial contract in post-colonial societies, and Gomes' work (2017) supported the discussion on the Educator Black Movement.

Keywords: affirmative actions; racial quotas; racial inequality; racial contract; private education network; scholarships.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	13
Tem novidade na área.....	17
CAPÍTULO 1 - AS ESCOLAS PARA A ELITE PAULISTANA.....	23
Panorama geral da educação e de bolsas de estudo na educação básica.....	23
Mais do mesmo.....	28
Escolas progressistas.....	36
CAPÍTULO 2 - CONTEXTUALIZAÇÃO DOS ENTRAVES RACIAIS.....	40
Contrato racial.....	40
Movimento Negro Educador.....	42
Antecedentes, Constituição de 1988 e o que veio depois.....	44
CAPÍTULO 3 - AÇÕES AFIRMATIVAS.....	49
O que são Ações Afirmativas?.....	49
Outras partes do mundo.....	50
O caso brasileiro.....	51
CAPÍTULO 4 - DETALHAMENTO DO MÉTODO.....	56
Definindo as fontes.....	56
Como se chegou aos entrevistados.....	57
As entrevistas.....	58
Organização dos dados.....	59
CAPÍTULO 5 - AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PRIVADA.....	65
Escolas da rede privada de São Paulo e as Ações afirmativas.....	65
Bolsas com recorte racial, e agora?.....	66
Então, vamos aos números.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	87
ANEXOS.....	92
Anexo 1 - Roteiro de entrevista para Gestão, coordenação pedagógica ou pessoa responsável pelo programa de bolsa.....	92
Anexo 2 - Entrevista com o gestor do Colégio Saruê.....	94
Anexo 3: Entrevista com a gestora do Colégio Esquilo.....	110
Anexo 4: Entrevista com o gestor do Colégio Vespa.....	127
Anexo 5: Entrevista com o gestor do Colégio Gaivota.....	142

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1	Roteiro de entrevista	92
Anexo 2	Entrevista com o diretor do Colégio Saruê	94
Anexo 3	Entrevista com a diretora do Colégio Esquilo	110
Anexo 4	Entrevista com o diretor da Colégio Vespa	127
Anexo 5	Entrevista com o diretor do Colégio Gaivota	142

LISTA DE SIGLAS

CONEI	Comunidade Negra do IFCS
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFCS	Instituto de Filosofia e Ciências Sociais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero
PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PVNC	Pré-Vestibular para Negros e Carentes
TRT	Tribunal Regional do Trabalho
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é sobre bolsa com recorte racial em escolas da rede privada, que gozam de certo prestígio entre a classe média alta, da Cidade de São Paulo. Mas antes de te guiar por este percurso, deixa eu me apresentar.

Sou Léo Bento, homem negro, filho do seu Tião e da dona Vanda. Com eles passei minha infância em Oswaldo Cruz, bairro que fica bem pertinho de Madureira, território de gente trabalhadora e boêmia da Zona Norte do Rio de Janeiro. No início da adolescência, fomos para Belford Roxo, Cidade do Amor como ficou conhecida a partir dos *slogans* de emancipação quando se ‘libertou’ da cidade vizinha que era Nova Iguaçu; lá estudei no Ensino Fundamental II. Mas de amor, a cidade em que cresci não tinha muita coisa. Lembro de ter frequentado algumas missas, aos domingos, numa Igreja Católica perto da casa para a qual nos mudamos. Meu pai é católico até hoje e me levava com ele. Na ritualística desses encontros com os fiéis há um momento em que o sacerdote faz uma reflexão sobre os textos bíblicos que são lidos e o Padre Jorge, em particular, não media esforços para apontar e contabilizar a quantidade de assassinatos que haviam ocorrido ao longo da semana. Na década de 90, Belford Roxo foi considerada uma das Cidades mais violentas do mundo. Os índices de homicídios eram próximos aos de territórios em guerra.

E foi neste contexto de violência que cresci. Foi neste contexto de violência que acontecia o encarceramento de muitos jovens e homens negros e que também eram assassinados ora pela polícia, ora por uma guerra fratricida entre iguais. Alguns eram amigos, cresceram comigo, outros conheci de vista. Mas era a engrenagem da violência que ditava a tônica do lugar.

Já no Ensino Médio, comecei no antigo segundo grau e finalizei no médio, tive que escolher por um curso profissionalizante, acabei fazendo ‘Eletrônica’ por pura falta de conhecimento de outras possibilidades, como meu pai era técnico da área, fui para o mesmo caminho. Gostei, fui fazer estágio e recebia meu salário que para mim era uma pequena fortuna.

Deixa-me falar de outra coisa agora, já volto nesse assunto. Paralelo a isso formei uma banda de *rock* com amigos da escola e ficamos relativamente conhecidos no cenário *underground* da Baixada Fluminense. Chegamos a tocar em mais de dois lugares na mesma noite. Nosso auge de felicidade foi termos sido convidados para tocar no *Garage*, ali na Rua Ceará, próximo à Praça da Bandeira. Como nossas

músicas eram de protesto, principalmente se posicionando contra o sistema capitalista, me vi na obrigação de ler sobre história, capitalismo, marxismo, dentre outras coisas. Tinham pessoas que participavam da cena que já estavam na faculdade e iam indicando alguns livros, lembro de procurar nos sebos e devorar: A História da Riqueza do Homem, As Veias Abertas da América Latina, mas foi a Autobiografia de Malcolm X que mexeu comigo. Passei a perceber que muitos dos problemas que vivenciávamos na Baixada estavam atrelados a questões de classe e ao racismo.

Bom, a banda não estava dando retorno financeiro. Gastávamos todas as vezes que saíamos para tocar em algum lugar. Aquilo estava me deixando desanimado até que certa vez a produção de um evento negou uma garrafa de água depois de termos animado a galera e estarmos completamente suados e exaustos. Foi o estopim para me afastar dos palcos.

Com o tempo, fui percebendo que a pequena fortuna que era o meu salário, não dava para muita coisa. E para mudar de vida teria que escolher entre dois caminhos: um seria aquele que interrompia a vida de uma série de conhecidos e amigos no auge da juventude; enquanto o outro seria estudar e ter um retorno financeiro mais para frente.

Escolhi o segundo caminho. Só que havia um problema. No ensino médio, como fiz o técnico em eletrônica, não havia estudado história, química, geografia, dentre outras disciplinas cobradas nos vestibulares. E no meu caso precisava entrar numa universidade pública, pois não teria condições de pagar um curso em uma particular.

Minha tia Helô, irmã mais nova do meu pai, havia acabado de se formar no curso de Farmácia e já estava atuando na área. Sabendo do meu interesse em entrar para uma universidade, sugeriu pagar um cursinho pré-vestibular para mim. E lá fui eu estudar em Madureira.

Matriculado, fui estudar. Tive certa dificuldade a princípio, mas entrei para o curso de História e passei para todas as Universidades que prestei naquele ano. E lá fui eu. Primeiro, fiz minha matrícula na UFF que era considerado o melhor curso de História do Brasil em 2001. Não fiquei. Não teria condições de pagar as passagens todos os dias da Baixada Fluminense para Niterói, sem contar o tempo que levaria para chegar lá. Daí, fiz minha matrícula na UFRJ que tinha o campus no Centro da Cidade. Era 'só' pegar o trem e em uma hora e meia estaria na sala de aula. PUC-

Rio, Unirio e UFRRJ, embora meu nome estivesse lá na lista dos aprovados, nem me viram.

Fiquei muito feliz com os resultados, mas percebi que eu tinha um problema. Passei na faculdade para estudar pela manhã e o que eu iria fazer com o trabalho? Minha família, ao saber da situação, fez uma vaquinha me destinou durante uns seis meses um valor simbólico que dava para a passagem e para me alimentar durante esse período. Antes mesmo de completar o tempo da arrecadação, consegui um estágio e fui me organizando.

Neste primeiro ano, percebi o quanto aquele ambiente era hostil para um jovem negro oriundo da Baixada Fluminense, sorte minha que outros colegas de origens muito semelhantes já estavam lá também. A faculdade da área de humanas reúne uma turma que muitas vezes está disposta a criar possibilidades de mudar o mundo, também estávamos com essa disposição, mas entendemos através das trocas de ideias que tinha algo que a esquerda tradicional, não estava dando conta das nossas pautas, que além da classe, trazíamos gênero e raça como pontos importantes e necessários. A partir daí, criamos no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, a CONEI - Comunidade Negra do IFCS, coletivo universitário que serviu como apoio, rede de troca e embates no ambiente político e acadêmico da universidade.

Foi aí que conheci o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), movimento social de educação e que tinha como objetivo 'treinar' jovens e adultos para fazer os exames vestibulares da época e dar subsídios para que entrassem nas universidades públicas ou particulares de qualidade, aqui estávamos falando da PUC-Rio.

No segundo ano na faculdade, organizei com alguns colegas um núcleo do PVNC, lá na Baixada Fluminense, no qual fui professor e coordenador. Neste mesmo ano, foi aprovada na Câmara Legislativa do Rio de Janeiro uma lei que previa um sistema de cotas para estudantes negros na UERJ, o que fomentou embates acalorados entre estudantes, intelectuais, professores e toda a sociedade que se colocavam contra e a favor, e trouxe para a opinião pública o debate sobre relações raciais.

Acompanhava os seminários, fóruns, palestras e outros que traziam as cotas raciais como tema central de discussão. Conheci outros coletivos de estudantes negros no Rio e Brasil a fora. Ao longo dessa jornada, saber de trajetórias próximas de jovens em outras regiões do Brasil era a comprovação das desigualdades que nos

impactavam. Foi no Fórum Social Mundial de 2004, realizado na cidade de Porto Alegre, que diversos coletivos de estudantes negros se reuniram e decidimos criar um Movimento de Estudantes Negros Nacional. Depois desse primeiro encontro, ainda realizamos mais uns cinco com o objetivo de fortalecer as discussões e a implementação de ações afirmativas nas universidades públicas do Brasil, tendo em vista que naquele período somente a UERJ, UENF, UNEB e UNB haviam aderido a esta pauta.

Nesse período, conheci militantes do Movimento Social Negro que voltavam a ativa. Uns para defender o sistema de cotas, outros para se manifestar contrários por ser uma medida, segundo eles, que imitava ações políticas dos EUA. Mas não demorou muito para que passassem a defender as cotas também como uma medida de reparação às desigualdades raciais, ou que pelo menos traria certo equilíbrio para as desigualdades latentes.

Formei-me em História, não conseguimos com o coletivo do qual fazia parte, a CONEI, convencer a comunidade acadêmica da UFRJ sobre a necessidade de implementação de ações afirmativas para o ingresso de estudantes negros na universidade. Isso se deu bem depois, com a Lei 12.711/12 que impôs a reserva de vagas nas universidades federais do Brasil.

Passados uns 15 anos, já morando em São Paulo, com família formada, minha esposa Lu e duas filhas, Aísha e Naíma, comecei a ler em jornais e ouvir aqui e ali de escolas particulares que estavam oferecendo bolsas com recorte racial para crianças negras e indígenas. Eu e minha esposa conversávamos sobre essa nova situação que se apresentava e dizíamos um para o outro que não fazia sentido para a nossa realidade. Ao mesmo tempo, víamos famílias negras conhecidas, conseguindo matricular seus filhos nessas escolas. Com a pandemia, ficamos muito irritados com o formato que a escola em que nossas filhas estavam matriculadas adotou para aquele ano letivo.

Ao mesmo tempo, eu sentia que precisava mudar os rumos da minha carreira profissional, atuei durante um bom tempo na área social em habitação e depois fui convidado para ser coordenador pedagógico de um Programa de experimentação profissional de jovens na área cultural, o Programa Jovem Monitor Cultural, uma política pública da Cidade de São Paulo, voltado para as juventudes periféricas e que me rendeu muitos aprendizados. Fiquei sabendo de uma escola nova, que estava

precisando de professor de História e que tinha um programa de bolsas para crianças negras e indígenas no bairro da Pompeia, em São Paulo.

Fui contratado na *Camino School* como professor, consegui a bolsa para minhas filhas e a partir da minha entrada na escola, comecei a me interessar pelo tema, pois vi que outras escolas que atendiam famílias com o poder aquisitivo próximo das que lá estavam com seus filhos, haviam começado a oferecer bolsas com recorte racial no ensino básico. Logo, algumas questões começaram a aflorar para mim: Por que esse processo havia iniciado nessas escolas? Como estavam fazendo? Como se planejaram? Queria entender como esse processo se constituía, dentre outras coisas.

Enfim, estava aí um tema interessante para aprofundar numa pesquisa, entendendo que mesmo não tendo sido agraciado por políticas de ações afirmativas em minha vida acadêmica e nem minhas filhas no ensino básico, o meu histórico de vida sempre esteve muito imbricado com elas e com as dinâmicas das relações raciais seja por afinidade de estudo, seja pela vivência que o racismo me impõe.

Tem novidade na área

O Brasil apresenta índices elevados de concentração de renda, acarretando desigualdades que afetam negativamente a maioria da população brasileira, mas em maior parte negras, negros e povos originários, considerando a constituição percentual da população. Esta situação vem sendo analisada de forma sistemática por intelectuais de diversas correntes de pensamento desde o século XIX. Nos anos 2000, com o início da implantação das ações afirmativas em algumas universidades públicas como forma de compensar minimamente as desigualdades geradas pela exclusão dessa maioria despossuída de direitos, por falta de políticas públicas específicas ao longo de décadas, houve uma série de estudos apontando a reserva de vagas em universidades e no mercado de trabalho como possíveis soluções, ainda que paliativas, para o desequilíbrio fomentado secularmente dentro do sistema capitalista.

Com alguns anos de atraso, escolas privadas do ensino básico que atendem um público de classe média e alta da cidade de São Paulo, no ensino básico, foram pressionadas por famílias que passaram a questionar a pluralidade e a diversidade no ambiente escolar. A decisão em atender a essa demanda urgente, em primeira análise, dá sinais de que em parte há a ampliação da diversidade. Somado a isso, é

preciso identificar quais foram as medidas adotadas para receber esse público recém-chegado aos bancos dessas escolas.

Com o processo de reabertura política, a lenta ruptura com o mito de democracia racial e por pressão do Movimento Social Negro, a inclusão racial por intermédio do currículo era uma pauta alardeada há muito tempo, como será apresentado ao longo desse estudo. Dessa forma, para tornar o ambiente escolar mais sadio a todos os alunos, foram implementadas as leis 10.639/03 e, posteriormente, a 11.645/05, alterando a LDB e tornando obrigatório o ensino das culturas africanas, do negro no Brasil e dos povos indígenas na educação básica

Um dos desdobramentos das referidas legislações, mesmo que tardio, pode ser verificado em escolas privadas, que têm, entre seu público filhos das classes dominantes de São Paulo, e que têm demonstrado interesse, nos últimos dois anos, em ampliar a diversidade no quadro de alunos e de professores.

Para isso, tais colégios têm lançado editais de bolsas com recorte racial e contratado professoras e professores negros. Por ser um movimento ainda recente, algumas matérias jornalísticas foram as principais fontes de identificação e documentação dessa tendência. Estas escolas têm em comum altos valores de mensalidades se comparadas com o valor do salário-mínimo e o poder aquisitivo da maioria dos brasileiros, assim como a localização em bairros de classe média.

Diante disso, o que se pretende estudar é um grupo de escolas¹ que atende a um círculo seleto de famílias na cidade de São Paulo, que têm capacidade financeira de disponibilizar quatro ou mais salários-mínimos para pagar as mensalidades de seus filhos.

Segundo Costa (2017), que pesquisou instituições educacionais privadas do ensino básico (intitula sua dissertação de *Escolas de elite em São Luís do Maranhão*), estudos sobre as elites apontam que este grupo segrega, escolhe os melhores espaços territoriais para morar e as melhores escolas para seus filhos. Dessa forma, nos apresenta Saint Martin, Monique Pinçon-Charlot e Michel Pinçon, que têm contribuições significativas para a sociologia das elites², ao pesquisar como se

¹ Escolas que atendem parte da elite de São Paulo e que implantaram bolsas com recorte racial, para garantir o anonimato foram utilizados nomes de animais para as escolas e nomes fictícios foram atribuídos aos gestores.

² A escolha das escolas públicas mais bem localizadas em Paris, pela elite parisiense, estão longe de ter similaridade ao caso brasileiro, no qual as famílias com maior poder aquisitivo, escolhem as escolas da rede privada de acordo com seus interesses. Cabe ressaltar que as análises feitas em outros

comportam as famílias que pertencem às classes dominantes de Paris. Segundo eles, há uma obsessão em transmitir aos seus filhos os capitais sociais e simbólicos, pois além do conhecimento cultural adquirido no convívio escolar e familiar, há ainda a herança patrimonial e a reprodução das posições dominantes do ponto de vista social.

A escolha de escolas que, segundo esses pesquisadores, irão oferecer o que chamam de “ensino total” dão conta da transmissão do conhecimento, capital cultural e acima de tudo apresentam aos alunos um senso de responsabilidade, desde muito cedo, com o uso de métodos como os de Montessori e Freinet. Nesses ambientes, irão inculcar nos alunos “boas maneiras”, disciplina do corpo e do espírito, que são fundamentos para ocupar e manter determinadas posições (COSTA, 2017). As escolas da cidade de São Paulo, que atendem os requisitos apontados acima e que reservam bolsas para alunos negros, tendo seus próprios critérios para fazer a seleção, dentre eles a publicação de editais tornados públicos, têm inovado ao ampliar a diversidade, atendendo a critérios de recorte racial, com base na classificação do IBGE que usa cinco categorias: preto, pardo, indígena, amarelo e branco. As escolas têm variado alguns procedimentos como o uso da autodeclaração e da heteroidentificação, visando inibir fraudes no processo, uma vez que essas bolsas são direcionadas para estudantes indígenas e negros, que aqui é o somatório de pretos e pardos, considerando a aproximação das características socioculturais que estes grupos apresentam (OSÓRIO, 2004).

Para tentar compreender não só o que vem motivando essas escolas a implantar essas bolsas com recorte racial, considerou-se as investigações de Olmedo e Ball (2013), a fim de checar se essas escolas estão inseridas nesse movimento global ligado a algumas fases pelas quais vêm passando a “nova filantropia em educação”. Eles identificam um novo sujeito atuando na área da filantropia, que é uma nova oligarquia financeira global conectada em rede e que alia caridade a resultados. Práticas comerciais e empresariais são inseridas nesse novo contexto, daí surgem novas terminologias como filantropia de risco, investimento e portfólio filantrópico.

Apontam ainda que há nessa nova configuração uma relação entre caridade e lucro. Isso reorienta o escopo e os objetivos da filantropia em três etapas: filantropia tradicional ou filantropia 1.0, que é a caridade paliativa; a caridade para o

territórios do mundo, principalmente do norte global, não são passíveis de reprodução direta ao caso brasileiro, mas esta reflexão não é o ponto principal de análise, cabendo ser feita em outro momento.

desenvolvimento, que é a filantropia 2.0; e, finalmente, a filantropia lucrativa que é a filantropia 3.0, a partir dessa análise, pretende-se identificar se esta 'nova filantropia em educação' vem atuando nessas escolas de São Paulo, principalmente no que diz respeito a esta nova modalidade de concessão das bolsas com recorte racial.

Amplia-se a diversidade, mas para além disso, em alguns casos, chama a atenção que alunos bolsistas que vão entrar através da reserva de vaga, para acessar as bolsas parciais ou integrais, não basta serem negros, precisam ainda ter renda familiar compatível com os critérios definidos por algumas escolas para ser contemplado no processo seletivo, pois material escolar, saídas pedagógicas, alimentação, dentre outros, nem sempre são custeados pela escola. Outro ponto que desperta interesse é identificar e relacionar o que essas escolas têm desenvolvido para que não haja evasão escolar dos alunos bolsistas. Há um plano antirracista elaborado pelas escolas ou alteração na vida escolar que aponte para a inclusão efetiva dos alunos bolsistas?

Havendo planejamento e a seriedade que requer o preparo pedagógico, os resultados poderão ser significativos para a comunidade escolar, como aponta Kabengele Munanga (2010), ao apresentar a necessidade de as escolas voltarem seus currículos às Leis 10.639 e 11.645, que tratam do ensino da África, história do negro e dos povos indígenas, como forma de ensinar a todos os alunos, as diversas formas de contribuição de diferentes grupos raciais, construídos socialmente, e étnicos para a formação da identidade nacional, bem como focalizar na redução das desigualdades raciais e na busca por igualdade educacional, com objetivos claros de distribuir poder, riquezas e outros recursos da sociedade (MUNANGA, 2010). Além disso, é possível que as escolas privadas ampliem suas receitas por inserir no seu contexto de atuação a diversidade, pois se alinham com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, sendo algumas instituições filantrópicas, podendo alterar o viés social das bolsas e as articular com o recorte racial.

Assim, o que se pretende examinar com a pesquisa, são as motivações para escolas da rede particular, que gozam de certo prestígio entre as classes média e alta da Cidade de São Paulo, implementar bolsas com recorte racial. Como se deu o preparo para atender as demandas dos estudantes bolsistas? Quais impactos são gerados para a comunidade escolar com a entrada de estudantes negras e negros em um ambiente que é majoritariamente branco? Como as escolas que

implementaram as bolsas com recorte racial se apresentam nos seus canais de comunicação e se beneficiaram dessa ação?

A pesquisa tem como **objetivos** traçar o perfil das escolas investigadas, analisando o seu posicionamento sobre diversidade racial, bem como analisar como ampliam a sua diversidade por meio de bolsas com recorte racial e, finalmente, descrever e analisar o processo de implementação dessas bolsas: marketing, alterações na vida escolar, ações da gestão e o combate ao racismo.

Para isso, foram utilizadas, como fonte, matérias jornalísticas da imprensa tradicional e a comunicação das próprias escolas nas suas redes sociais, entrevistas com gestores responsáveis pelos programas de bolsas e documentos escolares, quando disponibilizados.

O problema da pesquisa está circunscrito a escolas que atendem a classe dominante da cidade de São Paulo, que decidiram oferecer bolsas com recorte racial, principalmente para crianças negras e indígenas. É visível que essa ação amplia a diversidade do ambiente escolar, para um público sistematicamente excluído. Reitera-se que a principal preocupação é compreender e analisar de que maneira foi feita a implementação de bolsas com recorte racial nestas escolas³.

Com os objetivos já apresentados, os horizontes da pesquisa apontam para alcançar os questionamentos e a confirmação, ou não, da hipótese de que a implementação das bolsas com recorte racial, para além de trazer uma possível diversidade para esses ambientes que são compostos majoritariamente por pessoas brancas, pode ser uma ação de marketing de escolas da rede privada a fim de ampliar o seu público pagante.

No total, foram realizadas quatro entrevistas com diretores de escolas que lançaram editais de bolsa com recorte racial na cidade de São Paulo. Para manter o anonimato das escolas e dos gestores serão utilizados nomes fictícios. E que serão tratadas como Colégio Saruê, Colégio Esquilo, Colégio Vespa e Colégio Gaivota. Esta última não possui em seu programa o fator raça como o elemento para a reserva de vagas, mas ser da raça negra ou indígena são apontados como fatores de desempate. As perguntas que orientaram as entrevistas seguem em anexo; o fio condutor era compreender o que levou as escolas a adotar tais medidas, o que as

³ Como a gestão escolar tem dimensão macro do que acontece na escola, pôde esclarecer a maior parte das questões elaboradas no projeto de pesquisa.

escolas estavam fazendo para receber este público, como foi o comportamento das famílias pagantes e o que esses programas renderam para essas escolas. Os quatro gestores consentiram em ceder as entrevistas que foram gravadas e posteriormente transcritas, todas estão na íntegra nos anexos. Será apresentada aqui uma breve descrição dos diretores e para considerar os seus anonimatos, serão utilizados nomes fictícios:

- Flaviano, diretor do Colégio Saruê, é da área de exatas, foi professor do ensino médio por mais de 20 anos e depois assumiu cargos de direção, primeiro cargo na direção do ensino médio e há 13 anos é diretor geral da escola. Trabalha na escola há mais de 40 anos.
- Leandra, diretora do Colégio Esquilo, está há mais de 30 anos no Esquilo. É psicóloga de formação e tem mestrado e doutorado em psicologia escolar. Começou a trabalhar no Esquilo como assistente de orientação, depois esteve por anos na orientação educacional e pedagógica do ensino médio e fundamental 2. E hoje é diretora do colégio.
- Péricles, diretor do Colégio Vespa, é da área de exatas de formação e através de sua formação entrou na educação. Tinha como objetivo inicial atuar em laboratório, mas resolveu ir para a educação através de cursos pré-vestibulares. Depois foi ser professor da educação básica, assumiu a Coordenação Geral de todo o ensino médio de uma rede de escolas de São Paulo e em 2021 assumiu a direção do Colégio Vespa.
- Wesley, diretor do Colégio Gaiivota, tem formação na área de Humanas, com duas graduações, foi professor de diversos colégios que atendem a um público de classe média da Cidade de São Paulo. Foi diretor de outro Colégio. Até assumir a direção do Gaiivota.

Além destas escolas, outras que possuem perfis parecidos também adotaram o processo de edital com bolsas com recorte racial; logo o critério para escolha das quatro foi a disponibilidade dos diretores que aceitaram dar as entrevistas que foram realizadas entre os meses de julho e agosto de 2023.

CAPÍTULO 1 - AS ESCOLAS PARA A ELITE PAULISTANA

Panorama geral da educação e de bolsas de estudo na educação básica

A educação tem uma relação direta com os direitos humanos, pois se estrutura a partir das três gerações dos direitos que consideram a liberdade e a igualdade civil como a primeira, a legitimação e reconhecimento dos direitos expressos nas filosofias do iluminismo como a segunda e por fim, após a declaração de 1948 que abrangiu o direito subjetivo, mencionando direitos a grupos sociais específicos que reclamam identidade na diversidade (BOTO, 2005). Dessa forma, a educação irá exercer um fator decisivo no exercício da cidadania a partir da ampliação do conhecimento para o uso dos direitos civis e políticos.

Acessar a educação permite ao indivíduo se autoconstruir e se reconhecer como capaz de escolhas diversas, dessa forma, o direito à educação abre o leque de escolhas, possibilitando o acesso a distintas chaves para exercer a cidadania (CURY, 2002). É importante trazer essas afirmações para entender que o Brasil historicamente negou diversos direitos a sua população, tendo a educação como um deles. Essas afirmações apontam a relevância dessas ações indicando a possibilidade de incluir os diversos matizes sociais, etários, de gênero, raciais, dentre outros.

A primeira Constituição da história do Brasil, data do ano de 1824; ela garantia a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos em seu artigo 179. No entanto, pessoas escravizadas, que eram a maioria da população, não tiveram este direito garantido, pois não eram cidadãos, segundo a ordem e a constituição da época. Sabemos que mesmo entre a população livre, tal demanda de educação pública não foi suprida. Mais de um século depois, com a ascensão de Vargas através de um golpe e posterior implantação da ditadura do Estado Novo, foi que intelectuais pensaram uma política pública de educação que pudesse dar conta da população brasileira, mas ainda muito incipiente e que não teve lastro para abranger a maioria da população. Durante a ditadura militar (1964-1985) houve a ampliação de espaços físicos, no entanto, o ensino sofreu retrocessos, com a orientação voltada prioritariamente para o mercado de trabalho para as classes populares, enquanto o público que gozava de certo privilégio era preparado para entrar nas universidades,

mantendo uma estrutura social com pouca mobilidade e se adequando a uma estratégia utilizada nos países da América do Sul para frear o avanço democrático no continente. (FREITAG, 1977; FERREIRA JR, 2010; GIOVINAZZO JR, 2018).

Mas a disponibilização de vagas na rede pública e a garantia do direito de acesso ao ensino fundamental de forma universal só foi possível após a promulgação da Constituição Cidadã de 1988, havendo a cobertura de 95% de crianças e adolescentes vinte e quatro anos depois (CAMELO, 2014). O desafio encontra-se na ampliação do ensino médio que embora tenha crescido, não passou do patamar dos 50% até 2012 (CAMELO, 2014). Somado a isso, encontra-se no ensino médio o maior gargalo da educação brasileira, com números elevados de evasão escolar por motivos que estão ligados a falta de interesse, obrigação de entrar no mercado de trabalho, dentre outros (NERI, 2009). Na contramão, aparecem estados e municípios dando conta da demanda de universalizar o acesso ao ensino fundamental. Ainda assim podemos identificar nas últimas décadas o acréscimo de oferta de vagas na rede privada, tanto para o ensino fundamental quanto para o médio, tendo como referência a primeira década dos anos 2000 (JANUÁRIO, 2014). E este é um movimento que atende a demanda de famílias preocupadas com o ensino de seus filhos, que consideram dados relativos a exames nacionais que foram criados no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, que dão a sensação de superioridade do ensino da rede privada em relação à rede pública (BITTAR, 2012), ocasionada pelo ranqueamento que estas provas apresentam, levando em consideração o acúmulo de conhecimento 'técnico' que elas atestam, sem levar em consideração outros formatos de avaliação que poderiam dar um panorama mais amplo ao abranger mudanças comportamentais e atitudinais dos alunos.

Vários estudos mostram que a educação, numa sociedade que valoriza a competição, como a nossa, é um fator de muita importância para o desenvolvimento do país. Quanto maior é a escolaridade, maiores as chances de acesso às melhores vagas de emprego; em consequência aumenta-se o salário, melhora-se o acesso à saúde e diminui a probabilidade de ficar desempregado (MENEZES FILHO, 2012).

Mas a escola, por si só, não dá conta de resolver todos os problemas da sociedade, considerando que o modelo de ensino que temos precisa ser revisto e aprimorado, pois o padrão escolar hegemônico reproduz os padrões impostos pela classe dominante em termos de hábitos, disposições e expectativas, reforçando, consecutivamente, o interesse das famílias em oferecer a educação que julgam ser

melhor para seus filhos. Dessa forma, recorrem às possibilidades que são apresentadas no ensino privado. Algumas pesquisas foram desenvolvidas recentemente com objetivos diversos, mas com foco em bolsas de estudos na educação básica.

A tese de doutorado de Silva (2010), apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, cujo título é “Bolsas de estudo no ensino fundamental privado, entre a universalidade de direito à educação e o clientelismo na educação: o caso de Nova Iguaçu/RJ”, investigou o funcionamento e o sentido da política de concessão de bolsas de estudo no ensino fundamental privado desenvolvida pelo Município de Nova Iguaçu/RJ, durante o período de 1997 a 2008. Neste trabalho, procurou identificar a coexistência de padrões de intervenção clientelista e universalista, pública e privada, nas políticas de educação de Nova Iguaçu, particularmente na concessão de bolsas de estudo.

A bolsa de estudo no ensino fundamental privado, financiada com recursos públicos, está prevista na Constituição Federal e na LDB, em caráter excepcional, havendo três condições para a existência: 1) não havendo escola pública próximo a residência da criança; 2) quando a criança não possuir recursos para financiar o próprio estudo na rede privada; e 3) o poder público, diante disso, fica obrigado a investir na solução para falta de vaga no local de moradia do aluno bolsista.

Considerando tal regulamentação, a pesquisa citada constatou que, durante os anos de 1997 a 2008, o município de Nova Iguaçu/RJ concedeu bolsa na mesma instituição de ensino para crianças que não eram carentes e que a maior parte delas já estavam matriculadas na escola quando receberam a bolsa, caracterizando ilegalidade e inconstitucionalidade.

De acordo com Isa Gabriela de Almeida Stefano (2015), em sua tese de doutorado em direito, intitulada “O ensino privado e o princípio da solidariedade: bolsas de estudos” apresentada na PUC-SP, instituições privadas que atuam na área da educação, visando lucro, supostamente através do princípio da solidariedade, ele, o particular, irá conceder bolsas de estudos para que pessoas em situação de exclusão tenham acesso à educação.

Stefano utiliza o conceito de solidariedade, fundamentado por Emile Durkheim, que o apresenta vinculada diretamente ao grau de consciência coletiva de cada sociedade. Havendo a solidariedade mecânica, aquela que existia em sociedades “arcaicas e primitivas”, ou seja, sociedades pré-industriais e tradicionais, nesse

modelo as pessoas colocavam os interesses da família acima dos interesses particulares, pois os indivíduos estavam ligados por semelhanças fundamentais. Enquanto o modelo de solidariedade orgânica, encontrado na sociedade moderna, os indivíduos têm pontos em comum e pontos diferentes, havendo a divisão do trabalho em decorrência do crescimento das áreas urbanas.

De acordo com este raciocínio, a sociedade moderna fortalece as relações de solidariedade, pois com a distinção de seus membros, os indivíduos se tornam indispensáveis entre si, ela complementa:

A contribuição de Emile Durkheim foi a de trazer a perspectiva de que os laços orgânicos de uma sociedade unem as pessoas independente de suas características, assim, pessoas de raças, credos e origens diversas passam a ser importantes para o desenvolvimento social. Cria-se uma sociedade que busca a harmonia entre os direitos individuais e coletivos (STEFANO, 2015, p. 143).

Com esta citação de um trecho da tese de doutorado, sobre o princípio da solidariedade, defendido na obra “Da divisão do Trabalho Social”, de Durkheim, publicada em 1893, ou seja, cinco anos após o término da escravidão no Brasil e período em que estava em vigor a exploração através do neocolonialismo de territórios africanos e asiáticos, a questão que se coloca é sobre que tipo de solidariedade está sendo apresentada? Trata-se de solidariedade ou exploração, analisando do ponto de vista dos países europeus?

O debate sobre a solidariedade ainda se estende ao reportar a constituição de Weimer (1919), que no seu artigo 147 menciona o direito à bolsa de estudos, assim como aponta a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que irá defender a dignidade da pessoa humana e ela a vincula com a solidariedade. Finaliza-se com a menção à Constituição brasileira (1988), a qual se reporta ao artigo 3º, mencionando que a garantia dos direitos sociais é exclusividade do Estado e menciona que os indivíduos passam a ter uma importância substancial na construção de uma “sociedade livre, justa e solidária”.

Cabe aqui um ponto de discordância, pois o conceito de solidariedade explorado pela autora, e que irá fundamentar o seu trabalho se concentra em uma visão da solidariedade como uma característica natural e necessária da sociedade, independente das estruturas econômicas e das relações de classe. Assim, a solidariedade é apresentada de forma idealista e não leva em consideração as contradições e conflitos que são inerentes às relações sociais capitalistas.

Não há consideração adequada das diferenças de classe na sociedade. Enfatiza-se a coesão social e a integração, mas não aborda as divisões de classe e a exploração econômica subjacentes ao sistema capitalista. Assim, há a ênfase da solidariedade social como uma ideologia que serve aos interesses da classe dominante. Dessa forma, a solidariedade pode ser usada para encobrir as desigualdades econômicas e justificar a exploração capitalista. Ou seja, a solidariedade não pode ser compreendida adequadamente sem levar em consideração as dinâmicas de classe e das lutas sociais.

Marcio Lellis Souza (2017), em sua dissertação, “Socialização entre alunos pagantes e alunos bolsistas no Colégio Rainha da Paz”, apresentada ao Programa Educação: História, Política, Sociedade, da PUC-SP, investigou o processo de bolsas em uma escola que atende alunos de classe alta e intermediária da cidade de São Paulo. Trata-se de uma escola filantrópica e que, com a promulgação da lei 12.868/13, teve que aplicar vinte por cento da receita anual em gratuidade e conceder uma bolsa integral de estudo a cada cinco alunos pagantes a fim manter-se como instituição filantrópica; a escola incluiu assim alunos bolsistas em suas atividades regulares.

As preocupações do autor passavam pelas condições de convivência, sociabilidade e relações de aprendizagens entre alunos de origens sociais distintas. A pesquisa foi realizada no campo da sociologia da educação, e a investigação deu conta de apresentar a socialização e a territorialidade que girou em torno dos alunos bolsistas, que vinham de regiões periféricas da cidade e que passaram a ser caracterizados como os ‘outros’ no ambiente escolar.

Ao identificar os trabalhos produzidos em torno de bolsas de estudos na rede privada, temos a expectativa de contribuir com o tema ao analisar as bolsas oferecidas com recorte racial e as implicações que elas representam em possíveis alterações na vida escolar, bem como os benefícios que essas instituições alcançam com a ampliação da diversidade e do combate ao racismo.

Tais bolsas podem ser inseridas no bojo das ações afirmativas, quando realizadas para sanar desigualdades sociais motivadas pelos sistemáticos prejuízos que grupos raciais sofrem por conta de ações que os inferiorizam e os diminuem (MEDEIROS, 2004; SANT’ANNA, 2006). Logo, as bolsas com recorte racial oferecidas em escolas da rede privada da Cidade de São Paulo, podem ter um papel de minimizar as desigualdades para uma pequena parcela da população, bem como

isenar instituições particulares de seus tributos e, dependendo das ações que desenvolvem, se apresentar com um ‘selo’ de escolas antirracistas.

No debate recente sobre o tema, Djamilia Ribeiro elaborou um manual antirracista que aponta uma série de observâncias de práticas, sugerindo mudanças de atitudes no contexto institucional e individual (RIBEIRO, 2019). Partindo para uma situação macro, caracterizada com a entrada de alunos negros em escolas particulares, agraciados com bolsas, o antirracismo poderá atuar na inclusão desses alunos em um universo de respeito e de valorização de suas culturas. Caso contrário, estaremos diante de ações assistenciais e paternalistas, ou seja, formas disfarçadas de exercício da dominação social.

O paternalismo, de maneira geral, foi estudado por Thompson (1998) e por ele apontado como um conceito impreciso por estar vinculado a fenômenos díspares tanto no tempo, quanto no espaço, sem possibilidade de construir paralelos ou contrastes. Apresenta, ainda, como dificuldade a insinuação de solidariedade e coesão entre grupos sociais distintos, sendo uma nítida tentativa de não reconhecer os conflitos de classe. As práticas paternalistas ainda são conhecidas como práticas de caridade de porte e com divulgação em massa ou para um grupo que potencialmente irá identificar a ação que beneficiará pessoas que estão em uma condição de pobreza material que as colocará numa situação de sentimento de inferioridade e dependência (PEREIRA, 2006).

Mais do mesmo

Antes de apresentar programas de bolsa com recorte racial, é importante apresentar um pouco da dinâmica das escolas que fazem parte de um grupo de instituições da rede particular que gozam de certo prestígio entre as classes médias e altas de São Paulo, haja vista a localização em bairros nobres e as suas mensalidades. Em 2021, a revista Forbes, que se apresenta como “a mais conceituada revista de negócios e economia do mundo⁴” publicou uma matéria com uma lista na qual apresentava as 31 escolas mais caras do Brasil⁵. Dessas, onze

⁴ A Forbes Brasil. Disponível em: <https://forbes.com.br/sobre-2/>. Acesso: 10/10/2023.

⁵ Isabella Valleda, Bruna Mattos, Erich Mafra, Giovana Simonetti, Mariangela Castro e Vitória Fernandes. Quanto custa estudar em 31 das escolas mais caras do Brasil em 2022. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-money/2021/11/quanto-custa-estudar-em-31-das-escolas-mais-caras-do-brasil-em-2022/#foto31>. Acesso: 10/10/2023.

estão localizadas no município de São Paulo, são elas: Aubrick, Avenues, Chapel School, Colégio Dante Alighieri, Colégio Vértice, Colégio Santa Cruz, Escola da Vila, Graded - The American School of São Paulo, St. Francis College, St. Paul's School e Móbile.

Separando estas escolas que estão localizadas na cidade de São Paulo, e apresentadas pela revista, ao fazer uma média das mensalidades divulgadas entre elas, chegamos a um valor de R\$ 7.779,60. Considerando o salário-mínimo no valor de R\$ 1.212,00, em novembro de 2021, quando foi publicada a matéria, podemos afirmar que a média das mensalidades dessas escolas era de aproximadamente seis salários-mínimos. Segundo o DIEESE⁶, a remuneração necessária para uma família brasileira de quatro pessoas cobrir todas as suas necessidades no mesmo período era de R\$ 5.969,17⁷, menos que a média das mensalidades das escolas mais caras da cidade de São Paulo de acordo com a revista.

Para não considerar somente o valor da mensalidade das escolas e ter outro critério de classificação, recorreremos a média do ENEM que já foi muito valorizada por famílias e escolas que estão nesse rol. O Exame Nacional do Ensino Médio é uma prova nacional, quem aplica é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, órgão vinculado ao Ministério da Educação. A prova é aplicada uma vez por ano, criada em 1998 tinha como objetivo avaliar o perfil de quem finalizava o ensino médio. Ao longo do tempo passou a ter outros usos como critério para ingresso em universidades federais, bolsas de estudos, crédito estudantil e certificador de conclusão do ensino médio (ANDRADE, 2015).

Entre os anos de 2005 e 2015, o MEC apresentou as médias das escolas no ENEM, a mídia divulgava essas informações realizando um ranking entre escolas públicas e privadas. Então, anualmente o ranking do ENEM passou a ser o indicador de desempenho nacional para escolas do ensino médio. Dessa forma, escolas que ficavam mal colocadas no ranking eram questionadas pelas famílias que cobravam estratégias e mudança de rota para alterar de forma positiva a posição da escola, assim como a procura pelas escolas melhores ranqueadas também era maior⁸.

⁶ Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos.

⁷ Pesquisa nacional de Cesta Básica de Alimentos, disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html#2021>. Acesso em 5/6/2023.

⁸ Mariana Oliveira. Escolas no topo do ranking do Enem vão reajustar mensalidade em até 10%. Disponível em: <https://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0..MUL1369973-5604.00->

Diante deste cenário e entendendo que o ENEM não é mais uma possibilidade de diferenciação das escolas privadas, outros elementos passam a compor a estratégia de marketing dessas escolas como as redes sociais que irão cumprir o papel de mostrar seus conceitos e valores, criar laços entre clientes (famílias e alunos) e a escola, fortalecendo de forma indireta a percepção que as pessoas têm sobre o que é oferecido (VALLE, 2015).

Valendo-se da relevância que muitas escolas da rede privada deram ao ranking do ENEM, identificamos duas escolas da lista da FORBES que ficaram entre as 100 primeiras do Brasil, em um ranking⁹ do qual participaram mais de 14.100 escolas entre públicas e privadas. Considerando o ano de 2019, embora o MEC não fizesse mais a divulgação, a Folha de São Paulo, reunia os dados informados pelos órgãos oficiais e utilizava os critérios estabelecidos anteriormente pelos técnicos do MEC para manter a publicação do ranking entre as escolas privadas, sendo o Colégio Vértice e Móbile os dois que estiveram entre os 100 primeiros do Brasil, ocupando a 14^a e a 12^a posição respectivamente naquele ano.

Ao mesmo tempo que muitas famílias davam valor para esse ranking, estratégias eram criadas e utilizadas nas escolas particulares para assumir a dianteira. Dessa forma:

Das 100 escolas com melhor desempenho no exame, apenas 9 são da rede pública, sendo 7 da rede federal e duas das redes estaduais. O Sudeste tem 70 unidades entre as mais bem colocadas, seguido pelo Nordeste, com 17, o Sul, 7, Centro-Oeste, 5, e a região Norte, com 1. A **Folha** tabulou os resultados do Enem 2019 a partir da base de dados divulgada pelo MEC (Ministério da Educação). O governo deixou de apresentar os resultados com a média da nota das escolas em 2016, com a justificativa de que a informação era usada pelo mercado de colégios particulares para propaganda. A tabulação feita pela reportagem excluiu escolas com menos de dez participantes no exame e/ou aquelas em que menos de 50% do total de estudantes fez a prova. A metodologia segue o mesmo critério que o MEC usava em anos anteriores. A **Folha** também considerou, para levantamento das 100 escolas com melhor desempenho, apenas as que tinham pelo menos 61 estudantes no 3^o ano do ensino médio. Esse grupo se aproxima mais do universo dos colégios brasileiros¹⁰.

[ESCOLAS+NO+TOPO+DO+RANKING+DO+ENEM+VAO+REAJUSTAR+MENSALIDADE+EM+ATE.
html#:~:text=As%20melhores%20escolas%20particulares%20de,Central%20em%204%2C3%25.](https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/06/veja-o-desempenho-da-sua-escola-no-enem-2017.shtml#:~:text=As%20melhores%20escolas%20particulares%20de,Central%20em%204%2C3%25)

Acesso: 5/6/2023.

⁹ Fábio Takahashi, Estêvão Gamba, Paulo Saldaña. Veja o desempenho das escola no Enem 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/06/veja-o-desempenho-da-sua-escola-no-enem-2017.shtml>. Acesso: 10/9/2023.

¹⁰ Estêvão Gamba e Isabela Palhares. Colégio particular de MG lidera ranking do Enem 2019, mostra levantamento da Folha; notas caem. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/07/colégio-particular-de-mg-lidera-ranking-do-enem-2019-mostra-levantamento-da-folha-notas-caem.shtml>. Acesso: 10/9/2023.

A partir do ranking do ENEM das escolas da rede privada realizado no ano de 2017, foi possível identificar que seis das dez maiores médias foram obtidas por escolas com menos de 50 participantes na prova.

Uma das estratégias utilizadas pela escola que ficou em primeiro lugar foi selecionar alunos desde o sexto ano para estudar no Colégio de Aplicação Farias Brito, tendo em vista fazer os exames do ENEM e atingir boa colocação. Estudantes que tinham notas ruins, não faziam parte do terceiro ano da escola de Aplicação, mas de outra unidade do Farias Brito, colégio de Fortaleza, estes obtendo notas inferiores.

Mas quem foi pioneiro nesta estratégia foi o Objetivo que criou a unidade integrada em 2010. Localizado no mesmo endereço da Av. Paulista, na Cidade de São Paulo, dessa forma 44 estudantes fizeram o exame de 2016, obtendo uma média que classificaria a escola como a segunda na média geral do Brasil. Segundo a direção da escola, esta estratégia não foi criada para ficar entre os primeiros lugares do ranking, mas para dar conta de uma demanda dos próprios alunos por conta dos vestibulares difíceis. No entanto, o Objetivo Unidade Paulista que teve 331 estudantes fazendo a prova, ficou na 199ª posição entre as escolas com mais de 61 estudantes¹¹.

Considerando as escolas que figuram na lista da FORBES que está sendo analisada, e o melhor posicionamento no ENEM de 2019, foi realizado um levantamento nas redes sociais do Colégio Vértice e Móbile. Considerando a forma como se apresentam para o público no que diz respeito à diversidade racial, interesse da pesquisa em curso, e considerando que estas escolas não possuem programas de bolsa com recorte racial, as duas escolas demonstram, através das postagens, a importância que dão para o tema. O levantamento foi realizado entre os meses de janeiro e junho de 2023.

O Colégio Vértice fez 137 postagens entre janeiro e junho de 2023, dessas, duas no mês de maio, representando um percentual de 1,46% das postagens, apresentavam uma saída pedagógica realizada para a Toca da Raposa, que tinha como parte da descrição:

Agora foi a vez do 3º ano vivenciar inúmeras experiências na Toca da Raposa, reserva ambiental que possui uma das coberturas florestais de

¹¹ Fábio Takahashi, Estêvão Gamba, Marcelo Rizzo. Escolas separam melhores alunos e criam resultados no Enem. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/12/1942577-escolas-separam-melhores-alunos-e-criam-resultados-no-enem.shtml>. Acesso: 10/9/2023.

maior biodiversidade do Planeta, a Mata Atlântica. Folclore, cultura indígena, natureza e educação ambiental. Assim foi a imersão dos alunos em um dia repleto de atividades lúdicas, conversas com biólogos e muitas trocas com representantes do Alto Xingu sobre a riqueza de costumes e conhecimentos dos povos indígenas¹².

A seguir, algumas postagens do Colégio Vértice.

Figura 1: Postagem no Instagram do Colégio Vértice



Legenda: Primeira postagem do ano de 2023, apresenta estudante da escola aprovada na FGV, postagem do dia 16 de janeiro.

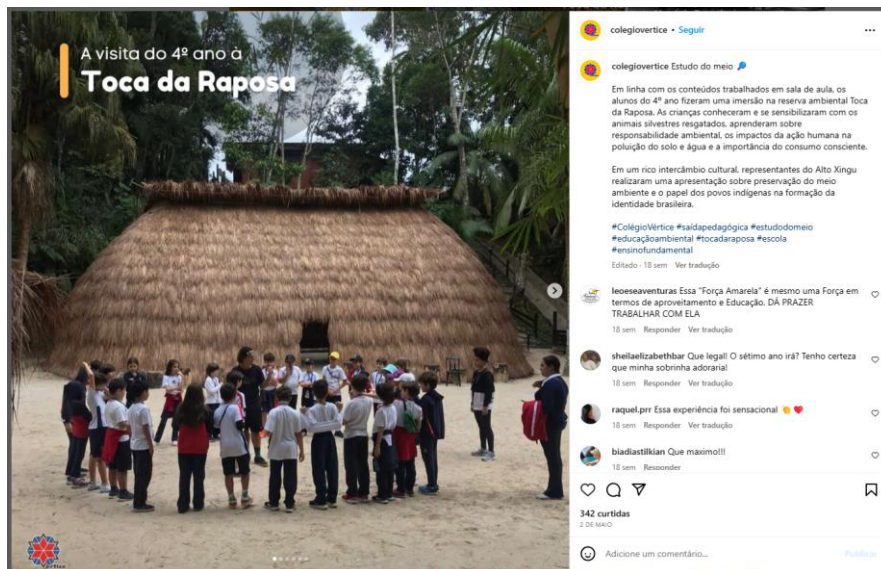
Figura 2: Postagem no Instagram do Colégio Vértice



Legenda: Última postagem do mês de junho de 2023, apresenta estudantes aprovados no Mackenzie, postagem do dia 30.

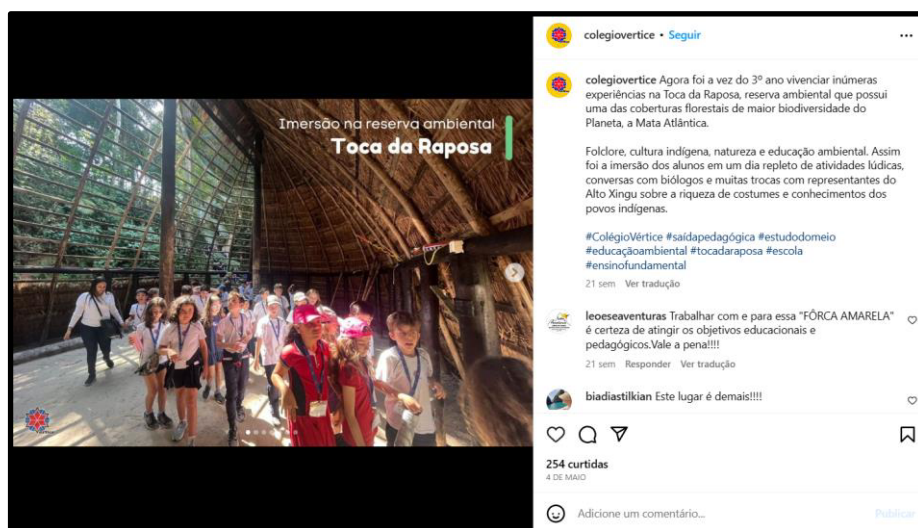
¹² Imersão na reserva ambiental toca da Raposa. Disponível em: https://www.instagram.com/p/Cr1cV7VP316/?img_index=1. Acesso: 10/09/2023

Figura 3: Postagem no Instagram do Colégio Vértice



Legenda: Estudantes estão em uma imersão na reserva ambiental Toca da Raposa, postagem do dia 02 de maio de 2023.

Figura 04: Postagem no Instagram do Colégio Vértice



Legenda: Estudantes estão em uma imersão na reserva ambiental Toca da Raposa, postagem do dia 04 de maio de 2023.

Nas duas primeiras fotos postadas nas redes sociais do Colégio Vértice, tanto a que inicia, quanto a que finaliza o período de seis meses das postagens nas redes sociais, podemos ver a valorização dada à preparação de seus estudantes para a entrada em universidades, pois são postagens comemorativas e que congratulam os aprovados em universidades particulares, como estampado em seus rostos. Posam sorridentes e segurando uma placa na qual está escrito: aprovado. Ambos são brancos e perfilando o que a sociedade brasileira estabeleceu como padrão de

beleza, estampando a imagem que a escola passa ao público que a acompanha nas redes sociais.

Já em relação a divulgação de ações pedagógicas que tenham uma relação com a diversidade, os estudantes do terceiro e do quarto ano aparecem nas imagens em grupo. Estão próximos ou dentro de construções de palha e madeira. Aparecem sob a supervisão de adultos e em algumas fotos parecem participar de ações com pessoas utilizando roupas características de algum grupo étnico originário, o que não é relatado na postagem, de forma que expressa a folclorização da cultura do outro, estabelecendo um limite colonizador daqueles que vão até um espaço que precisa ser descoberto e significado para quem vive nas cidades.

O Colégio MóBILE fez 51 postagens, durante o período outrora mencionado, e apenas uma foi sobre relações raciais. Apresentava a Professora Doutora Nilma Lino Gomes como palestrante de um encontro online com a comunidade escolar, cuja legenda é:

Na noite de ontem, 22/05, convidamos nossos educadores, educadoras e famílias para um encontro formativo com a Profª Drª Nilma Lino Gomes, que nos explicou a importância e os benefícios de uma educação antirracista para o nosso país. Entre os muitos pontos abordados, destacamos a urgência da promoção do que Gomes chama de "diversidade emancipatória". A saber: uma diversidade que reconheça e valorize as diferenças inerentes a cada pessoa, mas que não crie uma hierarquia entre essas diferenças, sejam elas de cor, gênero, orientação sexual ou qualquer outra modalidade. A experiência desse tipo específico de diversidade é, também segundo a professora, vital para uma convivência social mais positiva. E, para que essa experiência seja possível, uma educação verdadeiramente antirracista, que contemple, de forma positiva, saberes da África e das diferentes populações negras, é uma condição. Nesse sentido, reforçamos - inclusive com esse encontro - o compromisso da MóBILE de praticar uma educação que seja, a cada dia, cada vez mais antirracista.¹³

¹³ Professora Doutora Nilma Lino Gomes. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CsmOvbqOXEq/?img_index=1 Acesso: 10/09/2023.

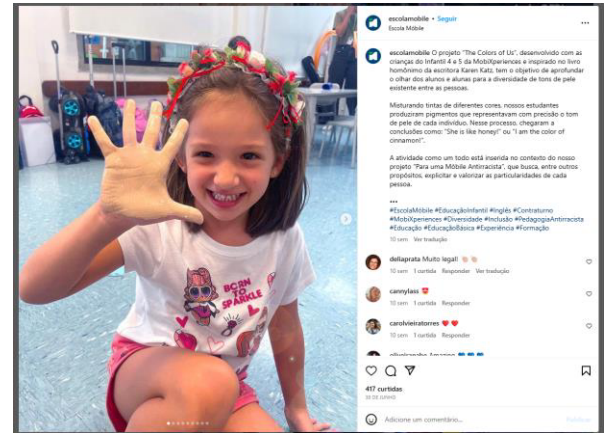
Algumas postagens do Colégio MóBILE:

Figura 5: Postagem no instagram do Colégio MóBILE



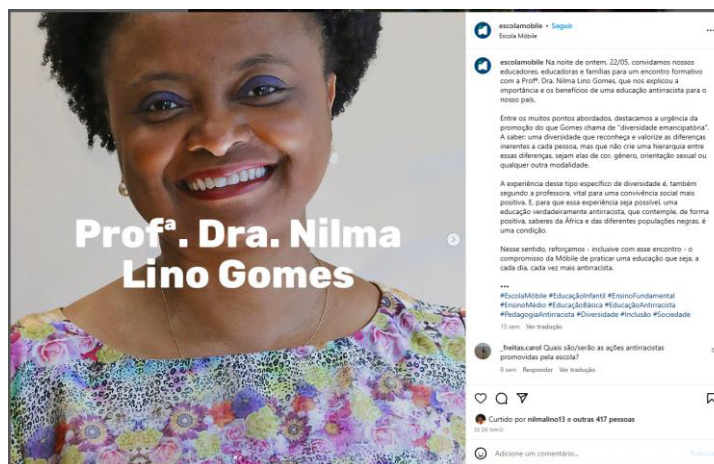
Legenda: Primeira postagem de janeiro de 2023

Figura 6: Postagem no instagram do Colégio MóBILE



Legenda: Última postagem do mês de junho de 2023

Figura 7: Postagem no instagram do Colégio MóBILE



Legenda: Foto da Professora Nilma Lino Gomes, divulgando um encontro formativo

A partir do exemplo de duas escolas que estão entre as mais caras do país e que estiveram entre as 100 melhor ranqueadas no ENEM de 2019, segundo a Folha, podemos perceber que através do marketing educacional, usando a rede social instagram para se comunicar com o seu público e as famílias de possíveis novos estudantes pagantes, a atenção dada à diversidade racial não parece ser um tema central ou que esteja no campo de preocupação de forma contundente dos gestores dessas escolas e de suas mídias sociais.

Escolas progressistas

Assim como existem escolas da rede privada que demonstram pouco interesse em ampliar sua diversidade ou até mesmo fazer o mínimo esforço para evidenciá-lo em suas redes sociais, talvez porque não exista, percebemos um movimento alternativo em escolas que se apresentam de forma diferenciada.

Adotar metodologias e tendências pedagógicas que apontam para práticas que irão valorizar a autonomia, a cooperação, o conhecimento, bem como a valorização dos princípios de liberdade, justiça e solidariedade são posições que muitas escolas particulares adotam, estes e outros princípios são defendidos de formas diferentes e atendem aos ideais que regem as democracias liberais burguesas e se refletem nas escolas.

Aqui é importante sinalizar que as escolas que adotaram bolsas com recorte racial e, portanto, ampliaram sua diversidade não estão inovando somente em um momento que acompanha o Estado brasileiro na ruptura com o mito da democracia racial (HTUN, 2004), mas sinalizam também ações no passado e na atualidade, que as colocam em um lugar que podemos chamar de **escolas progressistas** como nos apresenta Flaviano, diretor do Colégio Saruê¹⁴ ao relatar que no período da ditadura civil-militar, o colégio chegou a abrigar professores que estavam sendo perseguidos pelo regime, assim como a tentativa de inclusão social com o EJA a partir de uma iniciativa que é desenvolvida há mais de 50 anos na escola.

Outro ponto que foi relatado e que sinaliza esse diferencial é o entendimento de Wesley¹⁵, diretor do Colégio Gaivota, que reconhece a impossibilidade de concorrer com outras escolas que possuem mensalidades mais elevadas, mas que se compromete em oferecer uma escola humanista, que entende que as diferenças entre os seres humanos são importantes e positivas para o nosso desenvolvimento. Para além disso, aponta que os professores da escola precisam estar alinhados com esse ideal para que seus planejamentos e suas aulas deem conta de tratar as diferenças de forma positiva.

Diante dos desafios atuais que cada vez mais apontam para uma perspectiva decolonial dos currículos escolares, das mentes e de enfrentamento do racismo estrutural no ambiente de trabalho, nas escolas e na sociedade como um todo

¹⁴ Esta é uma das quatro escolas que fizeram parte da pesquisa e aqui tem seu nome associado a um animal, visando resguardar o anonimato das escolas na pesquisa.

¹⁵ Nome fictício.

(ALMEIDA, 2018), para além de ações que diferenciam essas escolas, adotar o programa de bolsas com recorte racial, não vai garantir o mesmo padrão de ensino para toda a população, como idealizou Leandra, diretora do Colégio Esquilo, em entrevista concedida para este estudo, mas que ao menos possa trazer um diferencial na vida dessas crianças e famílias que entram nesses espaços. E aqui não se trata somente de criar uma classe média negra, mas de possibilitar outras oportunidades para parte da população negra que assim como o todo não foi indenizada pelas desvantagens sistemáticas que o racismo perpetua em nossa sociedade e para além disso fazer com que parte da sociedade repense seu lugar de privilégio e de supremacia branca em posições de tomada de decisão. Desta forma, cabe destacar uma sinalização que Flaviano fez para outras escolas: “(...) eu percebo que essa iniciativa que surgiu em algumas escolas, tá se espalhando. Quem demorar para fazer, vai ficar para trás, não tenho dúvida disso”.

Em relação a estas escolas que se posicionam como progressistas, é inegável que elas dependem de suas receitas para se manter na estrutura capitalista na qual estamos inseridos. Qualquer procura feita em sites de busca sobre *‘marketing educacional’*, encontramos arquivos prontos para o download, em formato .pdf, produzidos por empresas que atuam com mídias digitais que sugerem que as propagandas em *outdoors*, *busdoor*, anúncios de elevador, mescladas com o boca-a-boca das famílias que gostam da instituição são capazes de fazer de forma voluntária e trazer mais clientes/famílias/alunos para a escola. Essa ideia é compartilhada pela diretora do Colégio Esquilo que apontou na entrevista concedida para este trabalho: “Olha o problema da propaganda na educação, ela é que nem médico. Você não vai no médico porque ele faz propaganda, né. A escola você vai na escola que alguém te indicou pessoalmente, que você conviveu, ou você vai lá e gosta do lugar, mas não porque tá fazendo propaganda”. Este posicionamento está de acordo com esses manuais facilmente encontrados, mas eles não param no boca-a-boca, vão além, sinalizam que é necessário desenvolver um planejamento de marketing digital envolvendo postagens intencionais nas redes sociais com o objetivo de evidenciar o que é feito na escola e com isso ter essa ferramenta ao seu favor para atrair mais alunos para a escola.

Contrariando o que esses manuais apresentam como um modelo a ser seguido para atrair mais alunos, os quatro diretores ao serem questionados sobre a importância das redes sociais como *instagram* e o próprio site das escolas,

minimizaram o trabalho que é feito de divulgação das ações acerca das relações raciais apontando que o principal é a conexão do trabalho pedagógico com o que as famílias procuram ou até mesmo a divulgação das diversidades que se apresentam na escola de uma forma mais ampla com as pautas de gênero, LGBT, superdotação, deficiências físicas, dentre outras.

Ao mesmo tempo, Leandra, sinaliza que o uso das redes sociais relacionado com a diversidade racial está mais focado na divulgação do Programa Querer Ser¹⁶, que será melhor apresentado abaixo, para que ex-alunos saibam o que está acontecendo. Ela não abordou isso, mas vendo as postagens do programa, em um período estipulado, fica evidente que buscam parceiros que possam investir na manutenção do programa financeiramente. Outra experiência que tiveram, foi com a comissão de famílias antirracistas que fizeram uso das redes sociais da escola durante uma semana, abordando temas sobre relações raciais.

Então, ao mesmo tempo que os diretores apontam as postagens nas redes sociais, principalmente no *instagram* como algo sem muito valor, foi realizado um levantamento das postagens que essas escolas fizeram em um período de seis meses que foi de 01 de janeiro de 2023 a 30 de junho de 2023.

O Colégio Saruê fez 108 postagens ao longo desse período, dessas, três se relacionam com relações raciais, com percentual de 2,78% das postagens. Sendo uma sobre apresentação de uma peça teatral “O Avesso da Pele”, adaptação do livro do autor Jeferson Tenório, outra postagem sobre uma aula que os estudantes do sexto ano tiveram sobre modos de vida com uma liderança indígena e por fim uma divulgação do Programa¹⁷ que continha informações sobre o mesmo e fazia um convite para que as pessoas se tornassem apoiadoras. Ao mesmo tempo, o site da escola faz a apresentação de um programa de ampliação da diversidade racial e ações antirracistas, que é apresentado através de cinco pilares: reserva de vagas, ações formativas para toda a comunidade, ampliação do acervo da biblioteca, ampliação da contratação de negros, revisão curricular e por fim ações de cuidado e acompanhamento. Ficam expostos também oito vídeos de especialistas em relações raciais que deram palestras para a comunidade escolar. Há ainda um portal que

¹⁶ Foi atribuído um nome fictício ao programa da escola com o objetivo de garantir o anonimato da escola.

¹⁷ Programa que tem o objetivo de ampliar a diversidade na escola.

direciona para o Programa, que é uma associação que cuida de um Fundo que financia as bolsas com recorte racial da escola.

Já o Colégio Esquilo realizou 96 postagens no mesmo período, sendo 11 sobre relações raciais, com 11,46%, o maior percentual de postagens das escolas analisadas. Duas foram sobre capoeira, três sobre povos indígenas, uma sobre um fórum de combate ao racismo realizado pela escola, um convite para estudantes do Ensino Médio participar de um coletivo antirracista da escola, um encontro com um dos precursores da literatura negra, senhor Oswaldo de Camargo, outro sobre educação antirracista e por fim dois sobre o Projeto Querer Ser, que é uma parceria com o Movimento de Moradia da região central de São Paulo e que reserva vagas para estudantes negros oriundos de seis ocupações. O projeto atua em quatro frentes, são elas: projetos culturais e oficinas, projetos de intervenção social, inserções no contexto curricular da escola e o acesso para crianças e jovens dos movimentos de moradia como estudantes nos diversos segmentos da educação básica do Colégio Esquilo¹⁸.

O Colégio Vespa e o Gaivota também fizeram postagens sobre relações raciais ao longo desse período, sendo a porcentagem de 6% para ambas e a concentração foi sobre ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas e que traziam em seu cerne a educação antirracista.

A partir desse levantamento se faz claro que as escolas além de atuar de forma progressista diante de cenários políticos de opressão, dão alguns passos para abrir um debate sobre relações raciais no Brasil, mesmo que isso não signifique mudanças significativas como veremos mais adiante.

¹⁸ Programa Querer ser. Disponível no site do colégio Esquilo. Acesso: 15/12/2023.

CAPÍTULO 2 - CONTEXTUALIZAÇÃO DOS ENTRAVES RACIAIS

Contrato racial

A desigualdade racial é uma questão profundamente enraizada na sociedade brasileira e tem implicações significativas no sistema educacional do país. O Brasil possui uma história marcada pela exploração de pessoas negras ao longo de séculos, o que deixou um legado de discriminação e desigualdade racial. Isso se reflete na educação, onde as disparidades raciais são evidentes em vários aspectos.

Dessa forma, ela se manifesta na falta de acesso igualitário à educação de qualidade. Estudantes pobres, em sua maioria negros muitas vezes enfrentam condições de ensino precários, falta de recursos e oportunidades limitadas em comparação com seus colegas brancos e outros com maior poder aquisitivo. A evasão escolar é mais alta entre estudantes negros, o que perpetua o ciclo da desigualdade.

Além disso, a representatividade é outra questão crítica. A falta de representatividade de professores negros em escolas da rede privada e a insistência de uso de materiais didáticos que não reflitam e questionem a sub-representação da diversidade racial brasileira contribui para a perpetuação dos estereótipos e preconceitos raciais. Para enfrentar efetivamente a desigualdade racial na educação, é essencial implementar políticas e práticas que promovam a inclusão, a equidade e o ensino de uma história e cultura afro-brasileira e indígena mais abrangentes. A educação desempenha um papel fundamental na superação das disparidades raciais e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária no Brasil.

Os estudos do filósofo Charles W. Mills, conhecido por seu trabalho na área de teoria crítica, particularmente em relação às questões de justiça racial e opressão podem auxiliar a compreender a perpetuação de injustiças através de seu posicionamento acerca do **contrato racial** que é uma crítica ao "contrato social" no sentido clássico do termo, como nas obras de filósofos como Thomas Hobbes, John Locke ou Jean-Jacques Rousseau. Mills examinou questões de justiça social, racismo e opressão, que têm implicações significativas para a educação e para o contrato social contemporâneo.

Em sua formulação acerca do assunto, aponta categoricamente que o contrato racial é **político, moral e epistemológico**. Trata-se, pois, de um contrato de exploração.

No contrato social, o caráter **político** está atrelado a uma mudança que irá ocorrer no homem que em estado de natureza se transforma em cidadão e isso acontece com todos os homens, trata-se de uma metamorfose social. Já no contrato racial, esta característica política é atribuída diretamente ao homem branco, o estado de natureza trona-se totalmente diferente, posto que nas sociedades colonizadas a regra foi a negação de sociedades não brancas e que já existiam, daí a criação da “sociedade” prescindia da intervenção e orientação de homens brancos que irão incorporar de forma subordinada os não brancos usando de expedientes que darão conta da exclusão em terras afastadas e em favelas, negação de suas existências ou extermínio.

A igualdade **moral** foi apregoada pelos contratualistas, assim como a noção de que o interesse de todos os homens importa e que todos devem ter direitos iguais. No entanto, quem terá a posse da liberdade e da igualdade na perspectiva da lei natural serão os homens brancos. Como o conhecimento dos não brancos é incompleto dessa lei natural, tornam-se portadores de um grau inferior na escala moral. Há aí, uma diferenciação entre pessoas e sub-pessoas que nascem não livres e desiguais.

Em relação a **epistemologia**, não há uma formulação específica dos contratualistas, mas ela se relaciona com a lei natural. Ou seja, aqui podemos perceber que existe uma norma cognitiva que se associa com uma espécie de acordo ou uma interpretação correta e objetiva do mundo. E ao observar isso, se concorda com o regime político a partir do pleno direito cognitivo.

Para o contrato racial, a cognição se apresenta de forma muito mais exigente, pois a realidade sancionada é distinta e divergente. Ou seja, há um acordo para se interpretar de forma errada o mundo, assim é preciso interpretar o mundo a partir dos equívocos que serão validados pela autoridade epistêmica branca. De acordo com Mills (2023) no que diz respeito a raça do ponto de vista psicológico e racial, criam uma epistemologia invertida, uma epistemologia da ignorância, se abstendo de compreender o mundo que eles próprios criaram. Acabam se tornando signatários de um mundo delirante, inventado, uma ‘fantasia racial’ alicerçada por uma espécie de ‘alucinação consensual’.

Ao articular o contrato racial com a educação é possível entender que a estrutura racial das sociedades ocidentais afeta diferentes instituições, incluindo o sistema educacional. A partir de sua argumentação de que sobre a gênese do racismo a partir do contrato racial, podemos afirmar que ele é sistêmico e que está nas estruturas de poder do Brasil, formando assim uma sociedade racialmente desigual refletindo diretamente na educação e trazendo desequilíbrio para as relações raciais estabelecidas.

E isso se reflete em nossa sociedade que exclui sujeitos racializados em diversas dimensões, inclusive na educação. É certo que ações afirmativas voltadas para a população negra e para os povos originários não irão reverter esta situação, mas assumir o compromisso de combater o racismo e criar mecanismos para esse enfrentamento é essencial. Com isso, Mills contribui para entendermos que o colonialismo absorvido pela supremacia branca no Brasil também atua no tripé: político, moral e epistemológico.

Movimento Negro Educador

O Movimento social negro existe porque injustiças, desigualdades e desvantagens sistemáticas acometem descendentes de africanos no Brasil. E não se justifica somente pela escravidão que durou quase quatro séculos. Mas pela falta de políticas compensatórias e a prática da sociedade e do Estado em abraçar o mito da democracia racial, ideologias universalistas que mascararam dados e não permitiram que a temática racial fosse tratada com seriedade ao longo de décadas, caracterizando o contrato racial no contexto brasileiro.

Pois é no cenário de escassez que o movimento social negro irá florescer como ator coletivo e político, constituído por um conjunto variado de grupos e entidades políticas (e, também, culturais) distribuídos nas cinco regiões do país. Tem suas ambiguidades, disputas internas e, também, foi, ao longo do tempo, construindo consensos segundo Gomes (2017).

Ainda de acordo com Nilma Lino Gomes (2017), é histórica a relação do movimento social negro com a educação e ela traz uma cronologia apontando as organizações de maior envergadura como a imprensa negra no final do século XIX e início do XX, a Frente Negra Brasileira ao longo dos anos 30 do século passado e o Teatro Experimental do Negro entre as décadas de 40 e 50 como organizações que

irão enfrentar o racismo, mas não só isso, irão propor e atuar de forma que a educação faça parte de uma estrutura que irá garantir a população negra autonomia e melhores condições de combater as desigualdades.

A materialização dessas reivindicações irão surtir efeito após a fundação do Movimento Negro Unificado, em 1978, pois muitos de seus militantes irão atuar nas mais diversas áreas e com o processo de reabertura política, redemocratização do país e promulgação de uma nova Constituição, o perfil do Movimento Negro irá sofrer alterações diante dos que foram organizados anteriormente, pois a entrada de muitos militantes nas graduações e futuramente cursando mestrado e doutorado e alguns deles iniciando uma trajetória acadêmico-política como intelectuais engajados, focaram suas pesquisas no mercado de trabalho, estereótipos em livros didáticos, racismo presente nas práticas escolares, a importância de estudar história da África nos currículos escolares, dentre outros (GOMES, 2017).

Ao mesmo tempo que esse histórico é resgatado, faz-se necessário apresentar que a ciência moderna que racionalizou a vida social, alcançou o privilégio de tomar para si a exclusividade de ser reconhecida como a única forma possível de conhecimento válido. Dessa forma, outras tradições culturais e epistemológicas foram desqualificadas, inferiorizadas e por fim invisibilizadas, apresentando a tríade da ciência, do direito estatal e da política liberal como a representação do ser humano universal, reflexo europeu.

Em contrapartida a isso, Gomes (2017) apresenta o Movimento Social Negro como produtor de saberes que se diferenciam do conhecimento científico, mas que não estão em um lugar de um saber residual. Pois trata-se de saberes emancipatórios, marcados pela vivência de negras e negros que trazem em si intervenção social, cultural e política de forma intencional. Estes saberes passam pela identidade que invadiu a vida dos brasileiros de forma que a sociedade discute em seu cotidiano a temática racial. Passam também por saberes políticos nos processos que pautam as desigualdades raciais, produzem debates e influenciam decisões que visam dar um equilíbrio para estas situações e, por fim, há um saber estético-corpóreo que supera a visão exótica e erótica a muito difundida para dar lugar a outros lugares de prestígio como os espaços universitários, governos, legislativo, dentre outros. Isso fica evidenciado na trajetória do Movimento Social Negro diante das contribuições que trouxe para mudanças que ocorreram na linha histórica traçada abaixo: a abertura política, passando pela promulgação da Constituição de 1988, a ruptura gradual com

o mito da democracia racial, o Estado brasileiro assumindo que existe a prática do racismo na sociedade brasileira, a implementação de cotas em universidades, a Lei 10.639/03, inclusive ações afirmativas na educação básica.

Antecedentes, Constituição de 1988 e o que veio depois

Houve no Brasil, no término do século XIX e início do XX, a tentativa de explicar a sociedade brasileira, bem como apresentá-la ao ocidente como um 'caso de sucesso', considerando as especulações dos intelectuais e políticos da época de que a miscigenação e a imigração de europeus (principalmente de alemães e italianos para o sul e sudeste do país) resultariam no embranquecimento do povo brasileiro, a partir das elaborações que tiveram como base o racismo pseudocientífico, em que a defesa era a superioridade dos europeus e dos seus descendentes em detrimento dos outros povos do mundo. No que se refere ao Brasil, as preocupações giravam em torno do indígena, do negro e dos mestiços. Muitos foram os que se empenharam nessas discussões, como Silvio Romero, Oliveira Viana, João Batista de Lacerda, dentre outros. Para isso, foram criadas previsões de término da população negra a partir da miscigenação até a efetivação de políticas públicas eugenistas, como a facilitação da imigração de europeus, em sua maioria alemães e italianos, para o Brasil, com o objetivo de 'clarear' a população e ocupar o mercado de trabalho da população recém-saída da escravidão (SCHWARCZ, 1993; MEDEIROS, 2004).

Na década de 30 do século XX, influenciado pelos estudos do antropólogo alemão, radicado nos EUA, Franz Boas, o brasileiro Gilberto Freyre desponta nesse rol de pensadores que se dedicaram a tentar explicar o Brasil a partir da sua população, suas ideias irão se contrapor a defesa de raça como estava em voga entre os intelectuais de sua geração. Afirmou em sua obra mais difundida, 'Casa Grande e Senzala' que as diferenças entre negros, indígenas, mestiços e brancos estão no campo da cultura. Trouxe ainda a ideia de que a escravidão no Brasil foi algo ameno e que havia doçura na relação entre senhor e escravizado. No entanto, Moreira Leite (1976) aponta que as ideias de Freyre, que serviram para sustentar a figura mítica da democracia racial no Brasil, não contribuíram para superar o preconceito e o racismo, mas, sim, para ampliá-lo, uma vez que a disseminação da ideia de não existência do

racismo deu oportunidade para que políticas públicas que pudessem tratar de forma objetiva as desigualdades geradas pelo racismo fossem sequer pensadas.

O olhar de ternura que Freyre apresentou em seus textos e de uma relação idealizada entre negros, brancos e indígenas no Brasil, foi questionada, nos anos 1940, com a publicação da “Formação do Brasil Contemporâneo”, em que Caio Prado Jr. apresentou o destino do Brasil, ligado de maneira indissociável aos destinos da Europa em termos de política, cultura e economia, representando o sentido da colonização. Logo seguido por pesquisadores como Florestan Fernandes, Octavio Ianni e Fernando Henrique Cardoso, que analisaram a constituição do povo brasileiro com base no materialismo histórico, trazendo interpretações muito diversas da que vigorava até então.

No entanto, Getúlio Vargas na década de 1930, ao chegar ao poder, irá se apropriar da ideia da democracia racial, exacerbando a repressão sobre manifestações culturais ligadas a população negra, dessa forma: a capoeira e as manifestações religiosas que tivessem origem no continente africano, bem como as de imigrantes italianos, alemães, sírios, libaneses, dentre outros. O Estado Novo, ditadura que Vargas implantou a partir de 1937, proibiu o ensino e o uso de línguas estrangeiras, ao mesmo tempo que impunha o carnaval como referência para a unidade nacional, nos moldes do que era feito no Rio de Janeiro, e a mulher negra, pejorativamente chamada de mulata foi introduzida neste contexto como símbolo nacional. Este mito da democracia racial ainda foi utilizado durante o período de redemocratização que durou de 1945 a 1964 e a ditadura militar a explorou de forma exemplar até meados de 1980, proibindo e perseguindo qualquer tipo de manifestação política contrária ao regime e que perturbasse a falsa ideia de que não existia racismo no Brasil (FÉRES JÚNIOR, 2018).

Nos fins da década de 1970 e até os dias atuais, o Movimento Social Negro irá se apresentar de forma organizada trazendo para si um papel “emancipatório, reivindicativo e afirmativo”, capaz de educar pessoas, instituições sociais e coletivos, além de organizar e sistematizar os saberes da população negra (GOMES, 2017).

Mesmo diante de todas essas reflexões, a população negra esteve e ainda está na base da estrutura social, amargando índices negativos de renda, subemprego, analfabetismo, menos anos de estudo e fracasso escolar, quando comparado com as pessoas que se declaram brancas, como apontam pesquisas recentes (PAIXÃO, 2014; SANTOS, 2001).

E foi a partir da abertura e fim da decrépita ditadura civil-militar que vamos vislumbrar algumas mudanças ainda tímidas, mas que se tornam os primeiros passos para se pôr um fim ao mito da democracia racial. Com a eleição de políticos de oposição à ditadura nos governos do Rio de Janeiro e de São Paulo, veremos algumas ações iniciais que apontam para um passo ainda embrionário de diversidade no Estado. O governador eleito Leonel Brizola no Rio de Janeiro nomeou pessoas negras para ocupar cargos no primeiro escalão das secretarias de desenvolvimento social, trabalho, habitação e da polícia militar. Enquanto em São Paulo o governador Franco Montoro criou, em 1984, o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, primeiro órgão público voltado para a atuação da defesa dos direitos da população negra (HTUN, 2004).

Foi no processo de redemocratização que o mito da democracia racial vai começar a ser colocado em cheque, foram gerações e gerações acreditando e reproduzindo essa cultura hegemônica de caráter universal, mas que não respeitava uma pluralidade de ideias, formas de se relacionar com o mundo distintas do que era imposto e até mesmo visões político-partidárias que eram abafadas e proibidas. O anseio pela mudança e ampliação de direitos surge nas bases dos movimentos sociais que irão estimular a redação da Constituição Federal de 1988, conhecida como a Constituição Cidadã. Esta Carta é de longe a mais progressista que já tivemos no Brasil em termos de apresentar um amplo leque de direitos sociais. Mesmo que ela não aponte diretamente normas para se produzir discriminações positivas, ela possui fundamentos para que fosse implementado como ocorreu posteriormente.

A Constituição brasileira de 1988 conclama em seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Aqui, é perceptível que o texto aponta para uma conduta ativa, positiva e afirmativa do Estado na busca por transformação social. Logo, é necessário que haja uma movimentação, uma tomada de atitude para solucionar problemas que foram camuflados sob a ótica do mito da democracia racial que vigorou por décadas nas mentalidades e na implementação de políticas apresentadas como universais (BARBOSA, 2001). No entanto, tais políticas baseadas em discriminação positiva que possuem o caráter de reparar discrepâncias sociais causadas por discriminações e falta de acesso a bens, educação, mercado de trabalho, dentre outros, levou um tempo para amadurecer e ser implementada de forma a apontar caminhos para a equidade.

Em âmbito federal, no mesmo ano em que foi promulgada a Constituição Federal de 1988, foi criada, durante o governo José Sarney, primeiro presidente civil, depois de mais de 20 anos de ditadura, a Fundação Cultural Palmares, órgão vinculado ao Ministério da Cultura que tem como finalidade promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira (BRASIL, 1988). Nenhuma dessas iniciativas surgiu como algo estanque ou como uma benesse, sempre houve enfrentamento e negociação por parte de membros da sociedade civil organizados, como foi o caso da mobilização dos movimentos negros e da Comissão para o Centenário da Abolição da Escravatura que se constituía como uma unidade gestora do Minc, foi daí que surgiram as negociações para a criação de um órgão que tivesse representatividade negra na execução de políticas públicas (XAVIER, 2018).

Durante o curto mandato de Fernando Collor de Mello e de seu sucessor, Itamar Franco, não foram implementadas ações que refutassem o mito da democracia racial. O próximo presidente Fernando Henrique Cardoso assumiu o governo federal e pela primeira vez foi veiculada a ideia de ações afirmativas. O presidente criou por decreto um Grupo de Trabalho Interministerial de valorização da população negra. No ano de 1995, foi encaminhado às Nações Unidas para a comissão de Direitos Humanos, escrito por Paulo Sérgio Pinheiro, um documento que apontava compatibilidade das ações afirmativas com a legislação do Estado brasileiro. Esse mesmo ano marcou os 300 anos de assassinato de Zumbi dos Palmares, diversas entidades do movimento negro organizaram uma marcha à Brasília e entregaram um documento ao governo federal propondo um Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial. O Programa Nacional de Direitos Humanos lançou em 1996, uma proposta específica de políticas públicas endereçada à população negra com ênfase nas empresas privadas com vistas à promoção de ações afirmativas e medidas que aumentassem o acesso de negras e negros às universidades. Foi a primeira vez que a população negra foi declaradamente alvo de uma intenção de política pública que pudesse equilibrar as desvantagens sistemáticas direcionadas a esse grupo. Ainda em 1996, o governo realizou um seminário sobre ações afirmativas e multiculturalismo no Brasil e nos Estados Unidos (HTUN, 2004). E foi neste encontro que um presidente reconheceu publicamente a existência de racismo no Brasil, pela primeira vez (COSTA, 2020).

O debate sobre ações afirmativas foi catalisado durante os preparativos para a Conferência Mundial Contra o Racismo que ocorreu em Durban, na África do Sul, em setembro de 2001. O documento final que foi produzido pelo comitê brasileiro, composto por representantes do Estado e membros de organizações da sociedade civil recomendou ao governo adotar cotas ou outro mecanismo de ingresso para estudantes negros nas universidades públicas. O documento afirmava que ações afirmativas possuíam bases constitucionais e citava várias leis como a que designa dois terços de trabalhadores brasileiros nas empresas privadas em detrimento de estrangeiros, CLT de 1943. Estabelecimento de cotas de 20% para deficientes no mercado de trabalho, lei de 1990 e finalmente o quórum mínimo de mulheres candidatas nas eleições legislativas, lei de 1997 (FÉRES JÚNIOR, 2018).

Já no fim do governo, FHC lançou um programa Nacional de Ações Afirmativas, mas não promoveu o acesso de estudantes negros nas universidades e nem ampliou a diversidade em seus ministérios como havia prometido, no Itamaraty, distribuiu bolsas sem reserva de vagas o que não alterou a composição dos concursados. Essa timidez toda em implementar cotas raciais, apontam a coerência do ex-presidente ao afirmar que todo esse movimento era para garantir oportunidades iguais para todos os brasileiros e sem qualquer tipo de discriminação, ou seja ampliou o debate, mas sem medidas concretas de inclusão. (FÉRES JÚNIOR, 2018).

CAPÍTULO 3 - AÇÕES AFIRMATIVAS

O que são Ações Afirmativas?

De uma forma ampla podemos dizer que Ações Afirmativas são programas de caráter público ou privado que têm como finalidade conceder direitos especiais para grupos ou membros de um grupo social que acumule desvantagens sistemáticas em uma sociedade. A finalidade é que seja promovido o bem do coletivo, para isso são levadas em consideração raça, etnia, gênero, religião, classe e castas como possíveis categorias inseridas no contexto dessas políticas. O acesso está ligado a vagas no mercado de trabalho, ensino, política, negócios, serviços de saúde, além de reconhecimento histórico e cultural. As medidas para atingir tais fins podem ser mais efetivas como o sistema de cotas ou mais flexíveis como a política de bônus.

É importante ressaltar que a ação afirmativa se diferencia de legislação antidiscriminatória de caráter punitivista, pois esta visa inibir e coibir ações discriminatórias, não cuidando da promoção de grupos discriminados.

Já a reserva de vagas, bolsas de estudos, programas de auxílio estudantil na educação, bem como empréstimos com taxas de juros inferiores, contratos públicos privilegiando empresas administradas por determinados grupos discriminados, proteção de modos de vida e o seu patrimônio cultural, articulado com uma positivação de sua imagem estão no rol das ações afirmativas, pois estas irão promover direitos tanto na esfera pública quanto privada.

A implantação, aceitação e imposição da democracia liberal mundo afora, se tornou hegemônica no século XX. E é neste bojo que surgem as primeiras experiências de ações afirmativas. Ou seja, a discriminação positiva surge a partir da aplicação da ideia de igualdade universal que se torna inócua no Estado de bem-estar social que traz outras perspectivas para sua implementação ao se apresentar como uma outra vertente a manutenção do capitalismo. Apontando outra forma de atuação política que irá se diferenciar do modelo liberal clássico. Foi o surto de democratização e convivência de diferentes grupos em sociedades desiguais que fez emergir as ações afirmativas.

Outras partes do mundo

O caso da **Índia** é pioneiro, pois após a independência do país em 1947, as discussões para formulação da Constituição que entraria em vigor em 1950, quando foi promulgada, já estabelecia a intocabilidade como crime. Neste caso, os intocáveis eram os *dalits*, grupo que no sistema de castas indiano estava na base de toda a sociedade e sofrendo de toda forma de discriminação e exclusão possível. Além de tornar crime a segregação dos *dalits*, a Constituição instituiu uma reserva de 15% de vagas no governo para eles e outros membros de castas “inferiorizadas”. Até a década de 1990, as políticas compensatórias foram se alargando e dando conta da entrada desse grupo para exercer funções em bancos nacionalizados, recrutamento no setor público, empresas do setor privado que recebessem benefícios financeiros do governo e no ensino superior.

Já nos **Estados Unidos**, as Ações Afirmativas foram implementadas na década de 60 do século XX, impulsionadas pelo movimento dos Direitos Civis. O republicano Eisenhower deu um passo importante proibindo a segregação no serviço público e em empresas prestadoras de serviço para o governo. Já, o democrata John Kennedy, criou o Comitê de oportunidades iguais no mercado de trabalho que tinha como objetivo anular contratos de empresas que não colocassem em prática as novas metas do governo. Foi a primeira vez que surge em um documento oficial o termo “ação afirmativa”. Mas foi com Lyndon Johnson que as ações afirmativas ganharam o contorno de ter procedimentos ativos na concepção de promover a “igualdade” racial. O foco então foi no mercado de trabalho e nas universidades, as ações afirmativas foram disseminadas na sociedade americana de 1965 a 1978.

No entanto, em 1978, a reserva de vagas a partir do critério racial em universidades, passou a ser questionada na Suprema Corte, algo que será repetido em 1996, 2003, 2013 e 2016, embora aceitem o caráter inconstitucional em alguns casos acerca da reserva de vagas, propõem que as universidades resolvam de forma individualizada o acesso de estudantes que pertencem a minorias.

Na **África do Sul** tem início com o fim da política segregacionista do *apathoid* em 1991. Nelson Mandela ao ser eleito presidente, em 1994, lançou o Programa de Reconstrução e Desenvolvimento, adotando as ações afirmativas com o objetivo de corrigir erros que o regime anterior produziu.

Esta política teve três pilares para a sua implantação: setor privado, educação e serviço público. Foram considerados fatores como raça, gênero e deficiência dos candidatos. Já em 1995, o governo autorizou aos empregadores criar suas próprias políticas de ação afirmativa para inclusão de negros nesses diversos espaços.

O caso brasileiro

Ainda tentando entender as razões do Estado brasileiro mudar de atitude em relação ao mito da democracia racial e passar a apontar as desigualdades raciais como um problema a ser solucionado assim como as injustiças sociais, Mala Htun, sugere inicialmente que os políticos chegaram à conclusão que combater o racismo era o certo a ser feito. Essa ideia a princípio parece muito superficial, carecendo de uma explicação mais contundente, algo que ela faz mais adiante em seu texto e para isso, nos apresenta um tripé capaz de apresentar indicativos que darão sentido ao que acontece nos anos posteriores à redemocratização e anteriores a implementação das ações afirmativas. Ela aponta agentes ligados ao Movimento Negro que atuaram de forma a convencer pessoas influentes na tomada de decisão e formadores de opinião, apresentação de dados de desigualdades através do IPEA e, por fim, o foco da Fundação Ford em investir na temática racial como um ponto central a ser enfrentado com seriedade, sendo esta uma das limitações da democracia no Brasil, pois é preciso que a elite do poder (MILLS, 1975) seja convencida e dê autorização para que certas pautas avancem, sendo também uma questão de sobrevivência para esta elite, pois ao incorporar pautas progressistas, pode manter-se no poder e também exercer controle sobre os movimentos sociais.

Mala Htun (2004) sinaliza que houve um grupo que deixou de atuar somente nas bases do movimento social negro para explorar objetivos específicos. Este, inclusive, circulou informações acerca das relações raciais no Brasil, organizaram e participaram de seminários relevantes, projetos de lei e propostas políticas. Construíram redes envolvendo pessoas de várias áreas como acadêmicos, editores, grupos que fazem 'lobby' político, associações profissionais, sindicatos, membros da mídia e do Estado.

Nos últimos anos de 1990, intelectuais prestigiados apresentaram de forma decisiva um estudo do IPEA que documentava a extensão e a estabilidade, ao longo de gerações, das desigualdades raciais no Brasil. Não foi a primeira vez que houve

uma apresentação de dados evidenciando as desigualdades raciais, mas neste momento, os dados foram apresentados por um órgão do governo e foi inserido na pauta de discussão de intelectuais brancos que passaram a ser convencidos por dados que até então eram camuflados ou ficavam circunscritos a ideias que circulavam pela academia sem ganhar projeção na sociedade.

A mudança de prioridade da Fundação Ford foi outro ponto importante. A Ford organizou vários centros de pesquisa no Brasil entre os anos 1970 e 1980. Na metade dos anos 1990, voltou seu foco para dar suporte para organizações focadas em combater o racismo. Com isso, houve a destinação de milhões de dólares para dar suporte a organizações não governamentais que criaram campanhas e estudos focados na temática racial. Empenhou-se ainda em incentivar e financiar membros dessas organizações para participar da Conferência Mundial Contra o Racismo que ocorreu em Durban. E foi nesse encontro internacional que reuniu sociedade civil e membros do governo que o Estado brasileiro sinalizou e admitiu pela primeira vez a existência de racismo no Brasil. Hoje, a sua atuação está concentrada nas áreas de direitos humanos, justiça racial, direitos de propriedade de terra, recursos naturais, mídia e liberdade de expressão¹⁹.

A primeira experiência brasileira de cotas ou reserva de vagas em universidades foi pautada pela Lei do Boi, datada de 1968, e que beneficiava filhos de fazendeiros, segundo Rosana Heringer (2001). De acordo com os critérios já expostos, não se trata de uma ação afirmativa, pois este mecanismo não fora adotado para equilibrar uma situação de desigualdade, pelo contrário beneficiou uma elite agrária e branca ao longo da ditadura militar.

Logo, o dispositivo legal de cotas ou reserva de vagas em universidades já era conhecido, quando em 2000 a Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, sancionou a Lei Estadual 3.524 que reservava 50% de vagas para alunos de escola pública. E no ano seguinte, houve uma alteração na lei que garantiu mais 40% de vagas para a população negra na Universidade Estadual do Rio de Janeiro e na Universidade Estadual do Norte Fluminense. Duras críticas foram realizadas por conta da proporção de 90% de reserva de vagas e a legislação foi alterada trazendo outra configuração através da Lei 4.151/03, com a redação garantindo reserva para 20%

¹⁹ História. Disponível em: <https://www.fordfoundation.org/our-work-around-the-world/brazil-pt/historia/>. Acesso em 15/12/2023

de alunos de escola pública, 20% de candidatos negros e 5% para pessoas com deficiência, indígenas e filhos de policiais e bombeiros militares, policiais civis e inspetores de segurança e administração penitenciária mortos ou incapacitados em função do serviço. Os candidatos ainda teriam que comprovar o critério de carência econômica.

Em 2004, foi a vez da Universidade de Brasília adotar as ações afirmativas e ampliar o debate nacional que antes estava restrito ao Rio de Janeiro. A UNB traz algumas peculiaridades para o debate, trata-se de uma universidade federal, ao contrário das outras duas que são estaduais e tiveram as ações afirmativas impostas via legislação, a implementação se deu no interior da universidade, ela está no centro do poder do país e por fim foi adotada na UNB uma banca de heteroidentificação como nos mostra Costa (2020) que se debruçou sobre esses modelos que são compostos por uma banca com a intenção de evitar fraudes, pois muitas pessoas identificadas socialmente como brancas em nossa sociedade estavam se beneficiando do sistema de cotas reservados para pessoas negras.

Esta decisão causou controvérsia no meio intelectual e foi pauta de reiteradas matérias jornalísticas com o intuito de desqualificar o modelo adotado, inclusive, muitos opositores passaram a acusar a UNB de praticar racismo e comparar as cotas da universidade com o sistema de classificação nazista, mesmo que essa discriminação fosse positiva, ao contrário do que ocorreu na Alemanha dos anos 30 e 40 do século passado.

Outras universidades públicas também implementaram suas políticas de ações afirmativas. Mas até 2012, vamos ver o foco do governo federal sendo direcionado para o Programa Universidade para Todos (Prouni), em 2004, a implementação das ações afirmativas foi direcionada às universidades particulares. O programa propunha o aproveitamento de 100 mil vagas que estavam ociosas e seriam destinadas para estudantes de baixa renda. Foram contemplados estudantes que comprovassem renda per capita inferior a três salários-mínimos, deficientes físicos, negros e indígenas, a proporção das vagas era estabelecida de acordo com os recortes raciais de cada estado de acordo com os censos do IBGE. Até 2012, o Prouni havia beneficiado mais de 900.000 estudantes com bolsas integrais e mais 700.000 com bolsas parciais. Paralelo a isso, houve também outra medida atrelada às universidades públicas que foi o Fundo de Financiamento Estudantil, Fies que era um programa originariamente criado para atender as demandas de estudantes de classe

média, uma organização ligada ao Movimento Negro, a Educafro questionou a constitucionalidade deste fundo que excluía o estudante pobre e o Ministério Público Federal moveu uma ação civil pública que resultou na inserção desse fundo ao Prouni.

Houve também a criação do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), uma medida que tinha como objetivo, dentre outras coisas, incentivar as universidades públicas a aderir a programas de promoção da igualdade de oportunidades, com o estabelecimento de ações afirmativas. Não havia neste momento capital político para a aprovação de uma Lei que permitisse a implementação de ações afirmativas nas universidades federais.

Embora isso não tenha ocorrido de imediato, a Lei Federal 12.288/10 que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial foi aprovada e nela houve a definição do que é a discriminação racial, quem é a população negra, o que são políticas públicas e sinalizava o que são as ações afirmativas. Versou ainda sobre saúde, esporte, lazer, trabalho, acesso à terra, moradia, meios de comunicação, estipulando medidas de inclusão da população negra.

No que diz respeito à educação, sinalizou a necessidade do ensino da história da África e da população negra nos ensinos fundamental e médio, formação de professores e elaboração de material didático, dentre outros. Sinalizou que o poder público irá adotar programas de ações afirmativas, mas não define como seria (Brasil, 2007).

Em 2012, um grupo de senadores conservadores e contrários ao sistema de cotas e das ações afirmativas, impetrou a Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 que visava encerrar a política de Ações Afirmativas na UnB. Ao longo de três dias, o plenário do Supremo Tribunal Federal se reuniu para efetuar o julgamento que foi favorável pela improcedência da ação de forma unânime.

No mesmo ano de 2012, foi aprovada a Lei 12.711/12 que ficou conhecida como Lei de Cotas, pois tornou obrigatória a reserva de vagas para negros, indígenas, estudantes de escolas públicas e de baixa renda em instituições de ensino superior e técnico. O projeto de Lei que a deu origem tramitou por dez anos até ser aprovado, a reserva deveria respeitar, no mínimo, a proporção de negros e indígenas por estado de acordo com os dados demográficos do IBGE de 2010. Logo, 58 universidades federais teriam que se adequar à nova legislação, dessas 40 já possuíam alguma medida de ação afirmativa. É possível observar que 86% das universidades estaduais adotam medidas de ações afirmativas, enquanto as federais possuem adesão

integral. Isso faz com que as universidades estaduais tenham uma diversidade grande de programas de ações afirmativas, é interessante perceber como afirma Feres (2018) que alguns modelos como os da Unicamp e da USP, não produziam efeitos tangíveis, pois usavam programa de bônus conduzindo a política de ação afirmativa para resultados pífios em termos de acesso de negras, negros e indígenas nessas universidades, pois no final das contas a distribuição de vagas se dava de forma desigual e os cursos mais disputados tinham uma assimetria no acesso, o sistema de bônus não interferia na nota final quando a nota de corte era elevada.

Finalmente, este breve histórico das ações afirmativas evidencia que a igualdade universalista não deu conta de resolver problemas que estão ligados, nos casos da África do Sul, Estados Unidos e Brasil, ao racismo incorporado nestas sociedades por conta do colonialismo. No caso específico do Brasil, houve grande esforço do Movimento Social Negro para evidenciar as desigualdades raciais que durante décadas foram escamoteadas sob o invólucro do mito da democracia racial, a redemocratização e a Constituição de 1988, apontaram para a possibilidade das ações afirmativas serem inseridas no contexto brasileiro, bem como a eleição de presidentes progressistas que assumiram o compromisso com o Movimento Social Negro de atuar na direção de implantar as ações afirmativas nas universidades brasileiras.

CAPÍTULO 4 - DETALHAMENTO DO MÉTODO

Definindo as fontes

A investigação desenvolvida nesta pesquisa teve enfoque em quatro escolas²⁰ da rede privada da Cidade de São Paulo. Três delas possuem bolsas com recorte racial para estudantes negros. Dessas, duas, o Colégio Saruê e o Colégio Vespa, lançam editais anualmente deixando explícito este posicionamento. O Colégio Esquilo não lança edital porque desenvolve uma parceria com seis ocupações localizadas no Centro da Cidade de São Paulo. E por último a Colégio Gaivota que embora não tenha edital explícito com reserva de vagas para estudantes negras e negros, recebe uma quantidade significativa de estudantes negros a partir da bolsa filantrópica que a escola precisa garantir para manter sua pessoa jurídica. Foram levantados documentos como projeto pedagógico, análise de publicações em redes sociais, editais de bolsas e entrevistas com gestores. Neste capítulo serão apresentados os procedimentos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa.

A escolha dessas escolas foi feita a partir da leitura de matérias de jornal que apresentavam o movimento de escolas da rede privada que se posicionaram em oferecer bolsas com recorte racial. A partir dessas matérias foi feita uma lista com o nome das escolas que estariam enquadradas neste perfil. Após isso, foi realizada uma observação de seus perfis na rede social Instagram, pois no período que estavam sendo definidas as escolas, elas faziam postagens apresentando seus programas ou alguma ação pedagógica relacionada com o tema da diversidade racial.

Paralelo a isso, a revista Forbes, que se apresenta como a mais conceituada na área de negócios e economia do mundo,²¹ publica anualmente uma lista com as escolas mais caras do Brasil. E foi possível perceber que algumas escolas das que estavam na lista inicial para a pesquisa, também estavam lá, sendo divulgadas na revista. Então, surgiu o interesse de investigar como essas escolas se apresentavam nas redes sociais ao expor ações de diversidade racial, principalmente as que não tinham programa de bolsas com recorte racial. Como eram mais de 10 escolas da Cidade de São Paulo na listagem da Forbes, ficou decidido analisar somente as que

²⁰ Todas as escolas que foram pesquisadas receberam o nome de animais e em relação aos gestores, foram utilizados nomes fictícios a fim de garantir o sigilo.

²¹ A Forbes Brasil. Disponível: <https://forbes.com.br/sobre-2/>. Acesso em 15/12/2023

havia ficado entre as 50 melhor posicionadas em âmbito nacional no último ranking do ENEM, isso já fez com que algumas escolas fossem descartadas por terem sido fundadas após o período dessas divulgações pelo INEP ou até mesmo pelos jornais que faziam a coleta de dados e montavam suas listagens, mesmo depois do governo federal ter abolido esta prática, justamente porque estava sendo utilizada como instrumento de marketing por essas escolas. Escolhidas as escolas a partir desse critério, foi realizada a leitura e análise das postagens dessas escolas na rede social Instagram.

O intuito de analisar os projetos pedagógicos com programas de bolsa com recorte racial se relaciona com a perspectiva de identificar se as alterações que foram relatadas nas entrevistas, se materializaram nos projetos pedagógicos das respectivas escolas. Bem como a análise de suas redes sociais e as de outras escolas da rede privada que não têm programa de bolsa. O objetivo era identificar como elas comunicam as ações pedagógicas de diversidade racial que desenvolvem. Por fim, a escolha pelos gestores nas entrevistas se deu por conta do contexto que estes profissionais desempenham em instituições particulares, eles têm um papel crucial na definição do rumo educacional, na administração de recursos e na adaptação das demandas da atualidade como por exemplo decidirem se haverá bolsa com recorte racial nas instituições que administram ou não. Diante das complexidades do ambiente educacional atual, compreender as experiências e desafios enfrentados por eles nas escolas particulares, torna-se essencial para compreender as decisões tomadas no âmbito da ampliação da diversidade racial e outras ações que foram implementadas no lastro dessa iniciativa.

Como se chegou aos entrevistados

Para dar início às investigações, as escolas já estavam previamente definidas. Foi levado em consideração critérios como localização geográfica, pois as escolas precisavam estar localizadas na Cidade de São Paulo. Inicialmente a ideia era ligar para as escolas ou enviar *e-mail* apresentando a pesquisa e tentar agendar as entrevistas. Mas antes disso, foi apresentado para algumas pessoas que atuam na área da educação e das relações raciais, e famílias que têm seus filhos matriculados em algumas dessas escolas a ideia da pesquisa e estas foram apresentar a proposta para os diretores que aceitaram participar da pesquisa como entrevistados, foram o

caso do Saruê e do Colégio Vespa. Em relação ao Colégio Esquilo, foi a presença em um almoço de arrecadação de recursos para o Programa de Bolsas em uma das Ocupações com a qual possui parceria, neste o contato direto com a direção e breve exposição do tema, fez com que a entrevista acontecesse. E por fim, a participação em um evento do Colégio Gaivota, possibilitou o contato direto com o diretor da escola que também demonstrou interesse em participar da entrevista. Em todos os contatos, foi demonstrado que a pesquisa é relevante para entender como as escolas privadas estão organizando seus programas de bolsa com recorte racial e que as experiências que iriam compartilhar poderiam servir como inspiração para outras escolas ou até mesmo para auxiliar outras que já estão implementando a melhorar seus processos ou identificar possíveis equívocos que podem vir a ser melhorados.

As entrevistas

A partir dos objetivos da pesquisa, foi realizado um questionário para tentar obter respostas para as dúvidas e os problemas levantados ao longo do projeto inicial que giravam em torno dos interesses dessas escolas desenvolver programas com recorte racial, assim como identificar as estratégias utilizadas para receber este público e por fim quais valores estavam sendo agregados a estas escolas por conta de tal medida.

Os objetivos da pesquisa foram explicados e detalhados para os entrevistados, assim como a solicitação para fazer a gravação do áudio para que pudesse ser transcrita em momento posterior.

Foram fornecidas datas e horários flexíveis para a realização da entrevista. Os diretores do Saruê, Colégio Vespa e Gaivota preferiram fazer o encontro presencial. Fazendo uso de um gravador eletrônico e de um celular, as entrevistas foram gravadas, para a condução das perguntas, o uso dos dois aparelhos tinha como objetivo não ter surpresa negativa caso um dos dois aparelhos falhasse no meio da entrevista. Foi utilizado ainda um tablet onde o questionário estava digitado para guiar o encontro.

Com o intuito de dar a entrevista e adequar outros compromissos, a diretora do Colégio Esquilo preferiu conceder a entrevista no formato *online*. Foram utilizados equipamentos como computadores, conectados à internet e usamos o programa *stream yard* para realizar o encontro e gravar a entrevista.

Ao término das entrevistas, houve agradecimento a todos que participaram e todos foram informados sobre os próximos passos que seria digitar o áudio da entrevista, compartilhar com eles os arquivos que seriam posteriormente analisados para compor a dissertação.

Organização dos dados

O primeiro passo nas redes sociais, foi identificar as escolas que seriam pesquisadas. A partir dessa delimitação foi definido o período que seriam analisadas as postagens, com o objetivo de identificar como as escolas se comunicam com o público que a acompanha acerca das ações de diversidade racial, levando em consideração que as entrevistas com os gestores ocorreram entre os meses de julho e agosto de 2023, foi definido um prazo de seis meses para essa análise, que ocorreu entre o dia 01 de janeiro a 30 de junho de 2023. Paralelo a isso, foi criada uma planilha no Excel para organizar os dados e fazer os cálculos para gerar as porcentagens. Segue a organização da tabela, primeiro com as escolas que não possuem bolsas com recorte racial:

Tabela 1 – Postagens no Instagram

Escolas que não possuem bolsa com recorte racial	Quantidade de postagens de janeiro a junho de 2023	Quantidade de postagens que se referem a Diversidade racial	Percentual de postagens sobre diversidade racial e janeiro a junho de 2023
Vértice	137	2	1,46%
Móbile	51	1	1,96%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas postagens do Instagram das respectivas escolas

Ao passo que essas postagens eram lidas e analisadas, era feito o *print screen* da tela, ou seja, a cópia da tela com a imagem e salva em um documento à parte. O percentual foi calculado, dividindo a “**Quantidade de postagens que se referem a Diversidade racial**” pela “**Quantidade de postagens de janeiro a junho de 2023**” na coluna **Percentual**. Nesta mesma coluna, todas as células foram formatadas como porcentagem para chegar aos dados de 1,46% de postagens sobre diversidade para o Colégio Vértice e de 1,96% para a Escola Móbile. O mesmo raciocínio foi aplicado para as escolas com programas de bolsa com recorte racial, como podemos verificar abaixo:

Tabela 2 – Postagens no Instagram

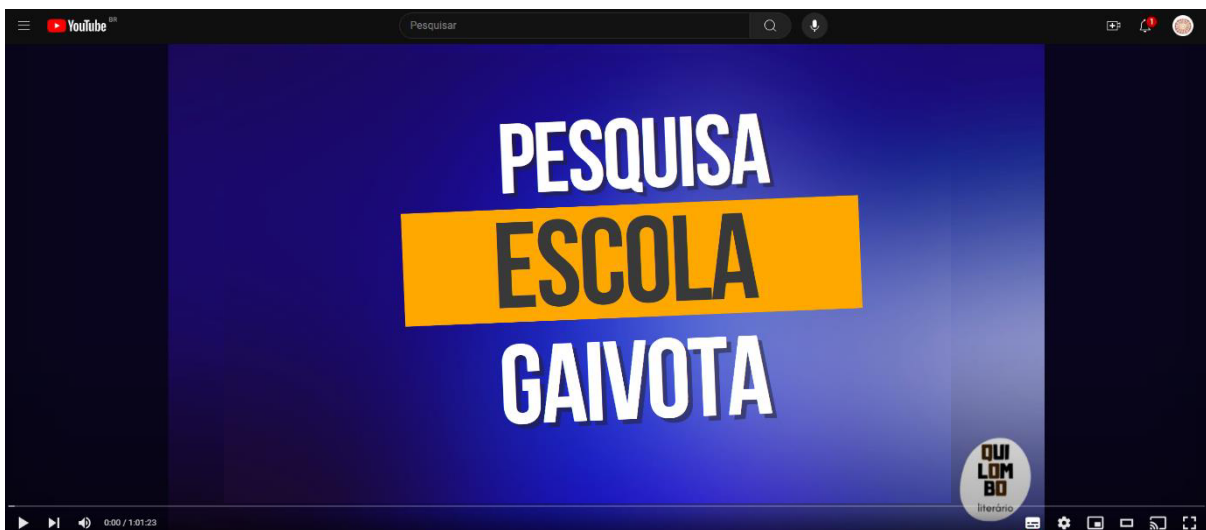
Escolas que possuem bolsa com recorte racial	Quantidade de postagens de janeiro a junho de 2023	Quantidade de postagens que se referem a Diversidade racial	Percentual de postagens sobre diversidade racial e janeiro a junho de 2023
Saruê	108	3	2,78%
Esquilo	96	11	11,46%
Vespa	251	15	5,98%
Gaivota	65	4	6,15%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas postagens do Instagram das respectivas escolas

O passo posterior à gravação das entrevistas foi transferir o arquivo do celular para o computador, acessar um site de conversão do formato do arquivo OPUS para mp4. Feito isso, o arquivo foi enviado para a plataforma *youtube*. Foram criadas imagens para diferenciar cada entrevista na plataforma, todas as quatro entrevistas foram geradas de forma privada para que não possam ser acessadas através de busca, ou mesmo com o *link* delas. A opção de subir as entrevistas para o *youtube*, foi de facilitar o momento de digitá-las. Pois há um recurso na plataforma que gera legendas para os vídeos que são colocados nela e, também, é possível transformá-la em texto. Assim, parte da transcrição já estava produzida, pois há uma margem de erro com aproximadamente uns 30% sobre as falas. Isso economizou tempo e esforço

no momento de digitação das entrevistas na íntegra, mas ainda necessitava de lapidação das informações geradas. Dessa forma, todas as entrevistas foram copiadas em documentos à parte, para que os áudios das gravações fossem revisados e corrigidos onde era necessário. Abaixo, segue um modelo de como ficou a imagem das entrevistas no *youtube*, todas seguiram o mesmo modelo.

Figura 8: Entrevista no canal do *Youtube*



Legenda: Entrevista realizada com Wesley do Colégio Gaivota

Após o desenvolvimento desta ação, na mesma planilha que foram gerados os dados com as informações das postagens na rede social Instagram, foi criada uma aba que foi identificada como: 'respostas - entrevistas'. Nela, foi gerada uma tabela com 20 linhas nas quais foram designadas a quantidade de perguntas que foram 19 e na primeira foi atribuído o nome de 'quantidade', se referindo ao número de perguntas que compunham o questionário e foram enumeradas. Foram criadas seis colunas, na primeira foram expostas as informações sobre a quantidade de perguntas, na segunda, foram direcionadas as perguntas e até a última foram atribuídos os nomes das escolas: Saruê, Esquilo, Vespa e Gaivota, respectivamente. Após esse preparo, foi preciso ler as entrevistas com minúcia para alocar as respostas de acordo com as perguntas, tendo em vista, que os entrevistados, muitas vezes respondiam algumas perguntas antes mesmo delas terem sido endereçadas. A criação desta aba na planilha possibilitou melhor visualização e auxiliou a realização do cruzamento dos dados, parte dela ficando desta forma:

Figura 9: Planilha

Quantidade	Perguntas	Sarué	Esquilo	Vespa	Gaivota
5	Quais os motivos para ter um programa de bolsas com recorte racial na escola?	No nosso curso aluno, a gente tem algumas situações de alunos bolsistas que a gente recebe alunos que vem da escola pública a gente oferece algumas vagas para alunos que vêm da escola pública e ingressam no ensino médio e nos últimos anos a gente teve alguns, alguma provocação da nossa sociedade dos nossos professores, então, foi um projeto que nasceu muito em conjunto eu diria que três grandes forças, aí, eu diria famílias, professores e a direção da escola. Eu muitas vezes era provocada e perguntavam: "quantos alunos negros que você tem na escola?" Eu falava: "olha, a noite eu tenho vários lá na hora que a gente tem os alunos bolsistas e a gente tem uma beleza de Eja porque a veja a gente disse que é um microcosmo do Brasil. Então se a gente faz a pesquisa na EJA a gente tem 50% até um pouco mais de alunos pretos ou pardos, que é uma representação da sociedade brasileira. E as pessoas falavam: "tá, mas eu quero saber de dia. E quantos professores?" Também, uma coisa que vai passando a outra, a noite a gente tinha, a gente tem um número grande de professores pretos ou pardos e de dia a gente tem um número menor. Não que num momento a gente chegou um dia e falou: "Vamos fazer, vamos encerrar esse problema, vamos criar situações para que a gente aumente a diversidade racial, né?" Isso aconteceu no meio da pandemia e acho que foi uma das coisas boas que a pandemia nos trouxe. Em 2020, muito ligado ao infeliz assassinato de George Floyd e acho que isso trouxe pra gente uma um baque, né. E aí, a gente começou a trabalhar nessa questão. Mas, eu acho que tem um movimento muito conjunto de famílias, de educadores e da direção da escola.	Dem, primeiro acho que é isso que eu queria contar e que eu tava falando, né. Assim, já era um desejo, né, da equipe de coordenação da escola junto com o Instituto aqui, porque é uma figura jurídica diferente mas que trabalha junto com a escola, assim. Agora um pouco mais, né, o meu ensino para outras pessoas que não tivessem esse perfil socioeconômico. E a gente então, acho que desde antes da pandemia. Lá, a pandemia foi em 20, eu acho que desde 2015, a gente tava estudando como se estruturar esse programa, essa abertura, né. E a gente teve muitas experiências de instituições que tinham feito isso, de pessoas que acompanhavam esse tipo de trabalho, então desde 15, a gente tinha, a gente tava investigando como fazer. Aí veio a pandemia e isso aí ficou em suspenso durante um tempo, porque a escola teve que se adaptar, né, com uma adaptação. Aí aquela, aquele momento de ensino remoto e aí durante a pandemia, não vou me lembrar se em 20 ou 21, um grupo de familiares, se organizou, né, cobrando assim a questão de cotas raciais dentro do Esquilo. Não exatamente de cotas, né. Era, era uma cobrança sobre educação antirracista de práticas antirracistas, então que a instituição revisse a sua forma de se organizar, revisse o seu currículo e também as bolsas. Eu diria ali que a preocupação inicial da comissão era mais com o próprio currículo escolar. Mas, o currículo escolar do que a questão da bolsa. Então tivemos que... digamos que essa organização desses familiares foi aquela motor que a gente precisava para voltar aos nossos estudos e fechar um projeto. E por que, que a gente fez a questão racial? Bem porque se a gente for avaliar a questão da desigualdade no nosso país, ela está associada, né, com a questão racial. A desigualdade é grande, é grande e é maior ainda quando você faz o recorte racial. E a nossa perspectiva então era tentar quebrar esse universo, então era importante ter essa questão racial em vista. E aí por que que a gente procurou o movimento de moradia. Uma das, uma das Vertentes assim das pessoas com quem a gente conviveu, não recomendava que a gente desse bolsa integral para estudantes negros e são pessoas assim, digamos, com pensamento de esquerda humanista, não estou falando de outro espectro ideológico, não. Mas dizem que o ambiente em si, já é de alguma maneira opressivo e que as pessoas não necessariamente se adaptam a esse currículo. E então, assim, e aí tem muito socialistas e isso é um fator emocional importante, que então,	E, na verdade assim, a ideia de fomentar a discussão de uma sociedade antirracista dentro da escola da Vespa, teve esse "lá", nesse momento onde a gente teve a presença do Silvio Almeida. A gente tem o blog interno, então também, a gente começou a fomentar a discussão aqui dentro. E, a escola da Vespa, é uma escola que ela ao longo desses quase 50 anos, ela se fundamentou a princípio em três pilares, né, que eram os três valores institucionais: cooperação, autonomia e o conhecimento. Inclusive, né. Estou até te dando um "spiller" aí. Na segunda-feira, a gente vai lançar a nossa Nova Marca e a nossa marca ali é fundamentada, ela tinha esses três pilares, ela tinha, três esferas ali na marca. E a partir de segunda-feira a nossa marca vai aparecer com quatro esferas porque a diversidade, ela ganhou status de um pilar da instituição. Então, é uma instituição que busca, né, a diversidade. E a diversidade não simplesmente entender que a sociedade é diversa, de grupos formados diversos. Mas, é realmente a diversidade, dentro da sua potencialidade ao extremo. Então a gente começou a perceber que, assim, a necessidade socialmente falando de ter espelhado na sociedade de uma maneira diferente da que a gente vê lá espelhando, que gente não espelha uma sociedade real, né. A gente era, de novo, um recorte voltado para uma determinada parcela da sociedade que não representa o todo. Então a gente, sentia a necessidade, falta. Não sei qual é a palavra que melhor encaixa aí, de uma escola mais representativa. Então uma escola que realmente tivesse um percentual de alunos negros, entre um dos grupos aí, se a gente fosse falar de universidade, a gente poderia falar de vários outros situações, isso dentro da escola. Então a gente começou esse movimento.	Sim. Sim, e portapi inicial vem delas e isso rapidamente é incorporado por nós. Quando elas procuram a direção, a direção fala ok. Vamos juntos e a gente fala, tá estamos indo juntos. Diferente do, de outras experiências, os ant, os alunos bolsistas do Gaivota são bancados integralmente pelo Gaivota. Não tem ajuda de pai, de avô, a gente não tem fundo, a gente não tem isso ainda, tudo é bancado pela instituição. Do ponto de vista, seja o, a gente dá anuidade a gente dá, o material escolar até o quinto ano quando eles tem uniforme. Uniforme. E, do sexto ano para cima, eles recebem no inverno, roupas de inverno que a gente manda para eles. A gente criou cursos de, que a gente chama de cursos de base, mas não é para eles, é para todo mundo, né, que é a ideia de, partindo de uma ideia muito concreta, de que a pandemia atingiu todo mundo e todo mundo teve perdas importantes nessa pandemia e portanto não são só os que estão vindo das escolas públicas ou que estão chegando aqui sem esse, sem aquilo que a gente espera, né. Então, a gente precisa ajudar essa galera toda. A escola banca um curso de, de apoio, é esse curso de base para todos eles.
	B: Se multiplicando o número de estudantes que entram?			E, coloca aí 15, vai. Entre educação infantil e ensino médio. Porque a gente hoje tá com as duas pontas, né.	

Legenda: Respostas dos gestores das escolas pesquisadas

Após este momento, chegou a hora de elencar os dados quantitativos que foram informados nas entrevistas, tais como a quantidade de estudantes matriculados na escola, total de bolsistas que entraram através do programa de bolsas com recorte racial, quantidade de bolsistas que entram ano a ano. Com essas informações foi gerada mais uma aba na planilha que foi intitulada: 'proporção estudantes'. Nela foram inseridos dados em duas células, uma indicando o percentual de negros no Brasil e na outra o valor de 56%. Logo abaixo, foi criada uma tabela com cinco linhas e dez colunas. Nas colunas foram designados: Escolas, total de bolsistas, Bolsistas negros por ano, total de bolsistas negros em junho/agosto de 2023, total de estudantes na escola, total de pagantes, porcentagem de bolsistas negros em relação ao número total de alunos na escola, 56% do total de pagantes, quantos negros precisariam entrar na escola através do programa de bolsa para chegar a 56%, anos para chegar aos 56%.

Até a quinta coluna, os dados foram inseridos manualmente, de acordo com as informações brutas da entrevista. Na sexta coluna para saber o número de estudantes pagantes, foi subtraído o número total de estudantes da escola, do total de bolsistas negros em julho/agosto de 2023. Exceto para o Gaivota que possui estudantes bolsistas que não são negros conforme apresentado em entrevista, então a subtração do total de estudantes na escola foi feita do total de bolsistas. Para identificar o percentual de estudantes negros em relação ao número total de alunos

na escola foi dividido o total de bolsistas negros em julho/agosto de 2023 do total de estudantes na escola. Para obter 56% do total de estudantes foi multiplicado 56% pelo total de estudantes na escola. Assim como a obtenção do resultado de quantos negros precisariam entrar na escola através do programa de bolsa para chegar a 56%, foi dividido de 56% do total de estudantes, do total de bolsistas negros em julho / agosto de 2023.

E por fim, para obter quantos anos seriam necessários para cada escola chegar ao total de 56%, foi utilizado o recurso da inteligência artificial, através do *site Chat GPT*. Foi realizado um questionamento para obter uma fórmula no *excel* que pudesse calcular quantos anos as escolas levariam para chegar à quantidade equivalente a 56% de seus estudantes negros, considerando que entrariam uma quantidade de bolsistas fixa por ano e que o número total de estudantes da escola não variasse. A resposta foi: '=CEILING.MATH(56% do total de pagantes/ Bolsistas negros por ano)²² e assim foi obtida a quantidade de anos necessários para que as escolas tenham um reflexo em termos raciais do que é a sociedade brasileira em relação a população negra. Este cálculo não se aplicou ao Gaivota porque as bolsas da escola não têm indicativo de que aumentarão por conta de sua condição de escola filantrópica. Segue a tabela:

Tabela 3 – Estudantes em números

Escolas	Total de bolsistas	Bolsistas negros por ano	Total de bolsistas negros em julho / agosto de 2023	Total de estudantes na escola	Total de pagantes	Porcentagem de bolsistas negros em relação ao número total de alunos na escola	56% do total de estudantes	Quantos negros precisariam entrar na escola através do programa de bolsa para chegar a 56%	Anos para chegar aos 56%
Colégio Esquilo	15	9	15	600	585	3%	336	321	36
Colégio Vespa	30	15	30	894	864	3%	484	454	31
Colégio Gaivota	120	não se aplica	60	680	560	9%	314	254	não se aplica
Colégio Saruê	21	9	21	2700	2679	1%	1501	1480	165

Fonte: Elaborada a partir dos números revelados nas entrevistas

²² Na verdade, o que precisava era somente a divisão, mas a fórmula sugerida permite o arredondamento para cima de números decimais, logo foi utilizada nas três últimas células das colunas: 56% do total de estudantes, quantos negros precisariam entrar na escola através do programa de bolsa para chegar a 56% e anos para chegar aos 56%, cujos cálculos não expõem números inteiros.

Após a realização deste exercício de cálculo, as informações foram checadas com o matemático Lucas Logiodice que soube do desenvolvimento da pesquisa e se disponibilizou para aferir a coerência do raciocínio. Os resultados do método apresentado podem ser aferidos ao longo da dissertação, mais especificamente no próximo capítulo.

CAPÍTULO 5 - AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PRIVADA

Escolas da rede privada de São Paulo e as Ações afirmativas

A adoção de ações afirmativas em escolas privadas, principalmente as que atendem aos filhos das classes média e alta de São Paulo, vem ocorrendo desde 2021. Por ser um movimento ainda recente, algumas **matérias jornalísticas** têm sido as principais fontes de identificação e documentação dessa tendência.

É comum os veículos de comunicação vincular escolas que atendem a classe média alta como escolas de elite. Levando em consideração os valores das mensalidades, dificilmente apontam o método de ensino como diferencial ou a estrutura oferecida, mas sim os valores das mensalidades. Em contrapartida, ao se debruçar sobre o conceito de elite, que normalmente não é explicado nas matérias jornalísticas, fica-se com a sensação que possuir em média cinco mil reais mensais para pagar uma mensalidade já seja o suficiente para participar de um grupo chamado elite, que está atrelado aqui a condições socioeconômicas.

Ao contrário disso, Charles Wright Mills (1975) aponta que a elite é composta por homens que transcendem a posição de homens comuns, pois eles tomam decisões que possuem grandes consequências nas vidas de outras pessoas. Logo, esta elite detém poder por atuar em espaços nos quais comandam as principais hierarquias de grandes companhias, governam a máquina do Estado e dirigem a organização militar. Abaixo destes, estão os políticos profissionais, celebridades também profissionais que acabam tendo como um de seus principais papéis o de distrair o povo, aconselhar e ser porta-vozes dos que estão acima nessa hierarquia. Logo, é difícil apresentar tais escolas como aquelas que atendem a elite que além das condições socioeconômicas, terá também poder de mudar os rumos da economia e / ou tomar decisões que impactam nas vidas das pessoas comuns, como os jornais vêm veiculando, mas elas se diferenciam de muitas da rede particular pelo que oferecem para a alta classe alta²³ da Cidade de São Paulo.

²³ Gabriela Gasparin. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/seu-dinheiro/noticia/2013/08/veja-diferencas-entre-conceitos-que-definem-classes-sociais-no-brasil.html>. Acesso: 15/12/2023

Outra forma de acompanhar os formatos como tem se desenvolvido esse processo de implementação das bolsas com recorte racial, é a análise de **postagens em redes sociais** dessas escolas e outras que se assemelham ao público atendido, a leitura e análise dos **editais de bolsas com recorte racial, currículo e o Projeto Político Pedagógico** das Escolas quando possível.

Por se tratar de uma pesquisa empírica, e ter como interesse, entender os motivos das bolsas com recorte racial e como as escolas privadas, que são quatro escolhidas para este estudo, se organizaram para receber os estudantes bolsistas, foram realizadas entrevistas com **gestores** das respectivas escolas. Isso trará uma reflexão específica sobre o tema, evidenciando o olhar da gestão e da escola enquanto instituição, não abordando possíveis desencontros com a prática cotidiana que seria possível identificar com estudantes, famílias e o corpo docente, ciente disso, apontamos que em outro momento da pesquisa, estas possam ser algumas das linhas de investigação.

Priorizar o olhar da gestão neste momento, permite identificar os questionamentos iniciais da pesquisa que são as motivações para escolas da rede privada implementarem ações afirmativas, quais estratégias utilizaram para receber este público, bem como as possíveis alterações no cotidiano escolar.

Dessa forma, a análise das entrevistas e documentos traz a possibilidade de checar, cruzar dados e confirmar algumas hipóteses, identificar possíveis contradições ao compará-las, bem como observar não só o que diz o entrevistado, mas também como diz.

Bolsas com recorte racial, e agora?

As escolas públicas e privadas fornecem dados referente a cor e raça para o Inep desde 2007, mas, principalmente as particulares, admitem que precisam aprimorar suas metodologias. O jornal A Folha de São Paulo fez um levantamento com escolas cujo percentual de declaração de cor e raça fosse superior a 75% do total. Nessa amostra o percentual de alunos negros nas instituições privadas era de apenas 8,5%.

Wagner Borja, diretor do Gracinha, em entrevista para o jornal a Folha de São Paulo em 2020, reconheceu que precisava melhorar a coleta de dados. Segundo ele,

encontraram algumas divergências entre os dados informados ao Inep e o que percebiam na realidade.

Luciana Fevorini, diretora do Colégio Equipe, apontou a época, que era mais um dado preenchido para estar em dia com a documentação. Segundo ela, eram os próprios funcionários da secretaria que preenchiam as informações de cor de pele dos alunos.

Avenues, Equipe, Bandeirantes, Santi, Carlitos, Waldorf, Vera Cruz, São Domingos e Santa Cruz indicaram estar aprimorando a coleta dessas informações. As escolas apontaram que a sensibilidade em torno do tema racial era também um empecilho para o levantamento da ‘cor da pele’ dos alunos e professores no passado, no entanto, essas entrevistas foram concedidas, ao jornal, em 2020, ou seja, 19 anos após a implantação das cotas raciais na UERJ, 17 anos após a promulgação da Lei 10.639, 10 anos após a instituição do Estatuto da Igualdade Racial, 8 anos após a implantação das ações afirmativas nas universidades federais. Isso indica certo atraso em se apropriar e inserir como pauta do cotidiano a discussão acerca das relações raciais.

Seria este cenário de não representatividade negra e indígena ou até mesmo de “fantasia racial”, como aponta Mills (2023), que fez algumas dessas escolas decidir por ter reserva de vagas para estudantes negras, negros e indígenas? Tudo indica que não, pois este panorama de supremacia branca nas escolas pesquisadas parece nunca ter sido questionada internamente, consequência do mito da democracia racial, como veremos mais à frente.

O assassinato brutal do negro norte americano George Floyd, em 2020, no estado de Minneapolis por um policial branco, desencadeou uma onda de protestos em dezenas de estados daquele país e em outras partes do mundo após as imagens da agonia de Floyd serem amplamente divulgadas na internet. Segundo a Folha de São Paulo, a agência de pesquisa online Civiqs²⁴ fez um levantamento com mais de 106 mil pessoas nos EUA, e a maioria 53% era favorável ao “Black Lives Matter”²⁵.

²⁴ Black Lives Matter. Disponível em:
https://civiqs.com/results/black_lives_matter?uncertainty=true&annotations=true&zoomIn=true.
Acesso: 15/12/2024

²⁵ “Black Lives Matter” (ou “Vidas Negras Importam” em português) é um movimento social e político que se originou nos Estados Unidos em 2013, após o veredito no julgamento do assassinato de Trayvon Martin, um jovem negro desarmado. O movimento surgiu como uma resposta aos frequentes casos de brutalidade policial e injustiça racial sofridos por pessoas negras nos Estados Unidos.

Dessa forma, uma matéria assinada pela repórter Flávia Montovani na Folha de São Paulo, apontou que a morte de George Floyd, em 2020, também foi fruto de comoção e realização de atos na África, na Ásia, na Europa e no Brasil.²⁶

Ao ler algumas matérias nos jornais sobre bolsas com recorte racial em escolas que detêm certo prestígio diante das classes média e alta, fica perceptível que a motivação para a criação dos programas se deu pela comoção a partir desse assassinato. Em São Paulo, também houve a mobilização de movimentos antirracistas em escolas da cidade, que eram formados em sua maioria por famílias que deram início ao debate sobre exclusão racial, dando fôlego para a pressão de familiares por maior diversidade nas escolas privadas²⁷, como afirmam as repórteres Érica Fraga e Isabela Palhares na Folha de São Paulo. Mas será que estes foram os reais motivos para toda esta mobilização?

Três dos quatro representantes das escolas que contribuíram com as entrevistas para esta pesquisa, apontam que as famílias tiveram papel fundamental na implementação das bolsas com recorte racial por terem pressionado a ampliação da diversidade nesses espaços, então ao serem abordados sobre os motivos da implementação de bolsas com recorte racial em suas respectivas escolas responderam:

(...) foi um projeto que nasceu muito em conjunto, eu diria que (tem) três grandes forças, aí. Eu diria famílias, professores e a direção da escola, tá? Eu, muitas vezes, era provocado e perguntavam: “quantos alunos negros que você tem na escola?” Eu falava: olha, a noite eu tenho vários, tá. Na hora que a gente tem os alunos bolsistas e a gente tem uma beleza da EJA, porque a EJA, a gente disse que é um microcosmos do Brasil. Então, se a gente fizer a pesquisa na EJA a gente tem 50% até um pouco mais de alunos pretos ou pardos, que é uma representação da sociedade brasileira. E as pessoas falavam: “Não, mas eu quero saber de dia. E quantos professores?”. Também, uma coisa que vai puxando a outra, a noite a gente tinha, a gente tem um número grande de professores pretos ou pardos e de dia a gente tem um número menor. Até que num momento a gente chegou um dia e falou: “Vamos fazer, vamos encarar esse problema, vamos criar situações para que a gente aumente a diversidade racial, né.” Isso aconteceu no meio da pandemia e acho que foi uma das coisas boas que a pandemia nos trouxe. Em 2020, muito ligado ao infeliz assassinato do George Floyd e acho que isso trouxe pra gente um baque, né. E aí, a gente começou a trabalhar nessa questão. Mas, eu acho que tem um movimento muito conjunto de famílias, de educadores e da direção da escola. (Flaviano, Colégio Saruê)

²⁶ Flávia Mantovani. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/06/apoio-a-movimento-antirracismo-cresce-apos-morte-de-george-floyd-diz-pesquisa.shtml>. Acesso: 15/12/2023.

²⁷ Érica Fraga e Isabela Palhares. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/10/escola-de-sao-paulo-cria-programa-de-bolsas-exclusivo-para-criancas-negras-e-indigenas.shtml>. Acesso: 15/12/2023

A partir deste relato de Flaviano, diretor do Saruê, percebemos que havia uma conformidade em ter alunos negros na escola, no horário em que o público pagante não estava presente, dessa forma a convivência e a troca entre grupos diversos não existiria, consolidando assim um *apartheid* sócio-racial. E o processo de implementação das bolsas com recorte racial vai se tornar possível através do posicionamento das famílias que podem fazer esse tipo de pressão, por serem a priori os clientes que fazem a escola ter sentido, a gestão que tem condições de estudar as possibilidades e tomar decisão no sentido da implementação. Mas aqui, ele insere na discussão os professores questionando as desigualdades raciais no interior da escola, o que soa algo delicado, tendo em vista que são trabalhadores, questionando a gestão sobre um tema sensível como é a desigualdade racial no Brasil, fica aqui uma lacuna para ser explorada em momento posterior.

Já a representante do colégio Esquilo aponta que já era interesse da própria coordenação implementar bolsas com recorte racial como fica evidente em sua resposta:

(...) já era um desejo, né da Esquilo, de coordenação, da escola junto com o Instituto aqui, porque é uma figura jurídica diferente, mas que trabalha junto com a escola, essa. Abrir um pouco mais, né o seu ensino para outras pessoas que não tivessem esse perfil socioeconômico. E a gente então, acho que desde antes da pandemia, Léo, a pandemia foi em 20, eu acho que desde 2019, a gente tava estudando como se estruturar esse programa, essa abertura, né. E a gente ouviu muitas experiências de instituições que tinham feito isso, de pessoas que acompanhavam esse tipo de trabalho, então desde 19, a gente tinha, a gente tava investigando como fazer. Aí veio a pandemia e isso aí ficou em suspenso durante um tempo, porque a escola teve que se haver, né com uma adaptação. Aí aquela, aquele momento de ensino remoto e aí durante a pandemia, não vou me lembrar se em 20 ou 21, um grupo de familiares, se organizou, né, cobrando assim a questão de cotas raciais dentro do Esquilo. Não exatamente de cotas, né. Era, era uma cobrança sobre educação antirracista de práticas antirracistas, então que a instituição revisse a sua forma de se organizar, revisse o seu currículo e também as bolsas. Eu diria até que a preocupação inicial da comissão era mais com o próprio currículo escolar. Mais o currículo escolar do que a questão da bolsa. Então tivemos que... digamos que essa organização desses familiares foi aquele motor que a gente precisava para voltar aos nossos estudos e fechar um projeto. E por que, que a gente fez a questão racial? Bom, porque se a gente for avaliar a questão da desigualdade no nosso país, ela está associada, né, com a questão racial. A desigualdade é grande, é grande e é maior ainda quando você faz o recorte racial. E a nossa perspectiva então era tentar quebrar esse universo, então era importante ter essa questão racial em vista.

No Colégio Esquilo, o protagonismo das bolsas com recorte racial, em certa medida, é trazido inicialmente para a gestão, mas por conta da pandemia e as adequações que todas as redes de ensino precisaram fazer, estas ideias foram

deixadas para outro momento, e as famílias se apresentam mais uma vez como elemento que irá forçar a ampliação do debate sobre relações raciais resultando nas bolsas com recorte racial. Na mesma linha, o representante do Colégio Gaivota apresenta os motivos da implementação das bolsas:

(...) Esse grupo Gaivota antirracista, logo vem falar conosco e ele nasce já com algo curioso, algo interessante que é a presença de professores no grupo, porque tinham pais que eram professores, pais negros. Enfim, então engrossaram esse caldo, mas era uma escola basicamente, era, era um grupo ainda majoritariamente de brancos. E esse grupo surge, vem conversar conosco e a gente começa a organizar um plano de ação que vai ganhar fôlego, elas entram na Liga das escolas antirracistas e a partir daí elas começam a... a gente começa a se reunir periodicamente, surge um grupo de formação e de letramento para nós mesmos, a gente começa a se, a tentar se estruturar e até que a gente vai parar lá na ação educativa. E aí, se apropria daquele rico material da ação educativa e a partir dali a gente começa a organizar... então, quando vem a ideia de trazer os alunos para cá, quando isso se torna uma realidade, a gente já tinha isso, esse caminho já tinha sido iniciado. Então, a gente já insere naquele documento essa novidade. E aí, no ano passado de novo, isso foi mantido.

De acordo com o posicionamento do Diretor Wesley, há uma movimentação das famílias em pressionar a direção para que as bolsas que já existiam, por se tratar de uma escola filantrópica, tivessem um recorte racial, que vai ser implantado pela escola. Há um contraponto no que respondeu o representante do Colégio Vespa:

(...) a ideia de fomentar a discussão de uma sociedade antirracista dentro do Vespa, teve esse *'start'*, nesse momento onde a gente teve a presença do Silvio Almeida. A gente tem o blog interno, então também, a gente começou a fomentar a discussão aqui dentro. É, o Vespa, é um colégio que ao longo desses quase 50 anos, ele se fundamentou a princípio em três pilares, né, que eram os três valores institucionais: cooperação, autonomia e o conhecimento. Inclusive, né. Estou até te dando um *'spoiler'*, aí. Na segunda-feira, a gente vai lançar a nossa Nova Marca e a nossa marca ela é fundamentada, ela tinha esses três pilares, ela tinha, três esferas ali na marca. E a partir de segunda-feira a nossa marca vai aparecer com quatro esferas porque a diversidade, ela ganhou status de um pilar da instituição. Então, é uma instituição que busca, né, a diversidade.

Na fala de Péricles, diretor do Colégio Vespa, é possível perceber que houve um processo inicial que foi motivado por uma palestra que o Professor Silvio de Almeida proferiu no colégio. Embora ele não deixe evidente em sua resposta o motivo da implementação da bolsa, atribuindo-o a palestra e expondo a escolha pela diversidade, em outro momento da entrevista, ele aponta que essa palestra também motivou a criação de um Núcleo Antirracista, grupo criado por famílias que têm seus filhos matriculados no Colégio Vespa, acompanhando assim, os outros entrevistados. Parece pouco provável que este grupo não tenha feito certa pressão por mais diversidade na escola, pois o momento de implementação das bolsas nessas escolas

com recorte racial, foi mais ou menos o mesmo, trazendo a sensação de que houve uma ação coordenada.

Para além disso, fica evidente que há uma confluência das escolas que adotam as bolsas com recorte racial em optar por estudantes negros que pertençam a classe média, excluindo aqui o Gaivota que é filantrópico e financia toda a estadia do estudante, bem como o Colégio Esquilo que fechou uma parceria com os Movimentos de ocupação do Centro de São Paulo. Tanto o Saruê, que também é filantrópico, mas atua de forma diferente por conta de um fundo que será abordado mais adiante, quanto o Colégio Vespa demonstraram ser uma prática que talvez seja consolidada.

Dessa forma, o Diretor do Saruê sinaliza que ter alunos negros pagantes é uma preocupação da escola:

E a gente tem uma preocupação de que a gente tenha o preenchimento de vagas com alunos negros pagantes e bolsistas também para não ter o estigma de que todo negro é bolsista. Então a gente tem uma preocupação de atrair famílias negras que possam pagar nossa mensalidade. (...) Esse número é pequeno e a gente tem uma dúvida de onde encontrar essas famílias negras pagantes, a gente tá buscando esse caminho, tá. Então a gente tem também feito muita propaganda disso, buscar profissionais liberais e a gente vê muitas empresas que estão com algum benefício...

Mais a frente, será exposto um mecanismo criado pela escola para ampliar a quantidade de bolsistas parciais, tendo em vista que possuem uma quantidade de bolsas integrais por ano e fazendo alguns ajustes, conseguem ter mais estudantes negros com bolsas parciais, evidenciando uma estratégia de ter mais estudantes negros, bem como aumentar a receita. Já o Colégio Vespa apontou estratégia similar, como aponta o diretor Péricles:

Então, a gente criou um sistema de bolsa parcial, aí sim com recorte racial para a educação infantil que é com o objetivo de... essas famílias recebem bolsas, aí, tem três faixas de bolsas, mas todas bem custeadas, né. Assim tem bolsas de 60%, 75% e 90%. Mas nesse caso diferente do Ampliar²⁸, porque no Ampliar o aluno recebe todo suporte. (...) No caso dessa bolsa, não. Ele tem esse desconto, porque aí, é uma bolsa que visa mais pensar em famílias, que eventualmente conseguem custear a locomoção, né, todo esse processo que são dos menores, então esse ano a gente lançou essa bolsa e ela tem o recorte puramente racial.

Em suma, o diretor do Colégio Vespa também sinaliza uma possível tendência que é a de ter estudantes que trazem uma representatividade para as salas de aula,

²⁸ Nome fictício utilizado para o Programa de Bolsa da escola.

mesmo que seja baixa e a possibilidade de ter receita. Outra relação que é possível estabelecer aqui, é a de não criar estigmas com os estudantes bolsistas, como aponta Flaviano, pois famílias negras de classe média teriam condições de comprar o material escolar, pagar saídas pedagógicas, bem como pagar o lanche na cantina da escola para seus filhos. Esses diretores, junto com seus coordenadores chegaram a essas conclusões depois de estudar o cenário e dar início aos seus programas de bolsa, fica evidente que inicialmente a proposta era de ter bolsa integral e atendendo estudantes de baixa renda, mas com as dinâmicas internas, as prováveis tensões raciais e sociais, questão que não é possível abordar aqui, sendo mais um ponto para aprofundar em pesquisa posterior, chegam à conclusão que seria necessário alterar um pouco essa rota.

E para além desses estudos e preparos prévios, este processo está sendo construído. Então, assim como as ações afirmativas implantadas nas universidades tiveram seus opositores e eles existem até hoje, o mesmo processo existiu nos espaços aqui estudados, o próprio diretor do Colégio Saruê precisou ser convencido de que existe um problema de disparidades sociais, fincados em bases raciais no Brasil, assim como achava agressivo o uso do termo antirracismo, dentre outros. Mas isso é até compreensível, vindo de uma pessoa branca sem letramento racial prévio, quadro que muda e vai se alterando aos poucos na sociedade, como podemos perceber com a ruína que se aproxima da ideia da democracia racial. Agora salta aos olhos, o relato da diretora do Colégio Esquilo que ao iniciar um movimento de estudo para implementação das bolsas com recorte racial, se depara com o seguinte posicionamento de alguns conselheiros que já vinham desenvolvendo ações parecidas em outras instituições e que ainda são pessoas que estão pensando a sociedade a partir do campo ideológico das esquerdas, segue:

(...) Uma das, uma das vertentes assim das pessoas com quem a gente conversou, não recomendava que a gente desse bolsa integral para estudantes negros e são pessoas assim digamos, com pensamento de esquerda humanista, não estou falando de outro espectro ideológico, não. Mas diziam que o ambiente em si, já é de alguma maneira opressivo e que as pessoas não necessariamente se adaptam a esse currículo, a essa escola e se sentem muito sozinhas e isso é um fator emocional importante (...)

Bom, aqui cabe apontar que algumas ideias articuladas no final do século XIX e início do XX, já apontadas nesse estudo, ganham outros contornos em pleno século XXI, pois este posicionamento nada mais é do que um resquício do racismo

pseudocientífico, que assim como Artur Ramos (1934) quis vincular o baixo desempenho escolar de pretos e ‘mestiços’ as suas características físicas, décadas depois, Louzano (2013) contrapondo outras formulações acerca do fracasso escolar irá atribuir este baixo desempenho ao racismo vivenciado na escola. Cabe também aqui, pontuar que o contrato racial de Mills (2023), torna-se evidente, pois suas bases epistemológicas são postas quando há a afirmação de que os estudantes negros não iriam se adaptar ao currículo, ou seja, há uma evidente postura de que a criação da instituição escola não foi feita para pessoas negras e indígenas. Aqui cabe uma indagação, se o ambiente da escola e o currículo são opressores para pessoas não brancas, o problema está na escola que não deve possuir bases sólidas de acolhimento afetivo e intelectual de todas as raças que compõem o povo brasileiro. Outra questão que salta aos olhos, é a implementação da Lei 10.639/03 e a 11.645/08, ou a sua negação, pois a sua implantação de acordo com especialistas, permite que estudantes não-brancos tenham não só melhor desempenho, como se sintam incluídos no ambiente escolar, este tema será tratado mais a frente e com mais detalhes. Então, cabe analisar duas questões essenciais para que o currículo e o ambiente não sejam opressores e excludentes para crianças não brancas e que venham usufruir de bolsa integral nestas escolas, que são: a implementação das Leis já citadas e como as escolas se prepararam para receber esses estudantes.

Os gestores das escolas ao serem indagados sobre o que foi feito em termos pedagógicos para lidar com esse público novo que chegava às escolas, tanto os representantes do Saruê quanto do Colégio Vespa apontaram que tiveram formações de letramento racial, tiveram uma série de encontros com especialistas da área para modificar a forma como tratavam a temática racial, que segundo eles já era abordada antes, mas ao se deparar com um público negro, verificaram a necessidade de alterar o repertório. A diretora do Esquilo fez relatos gerais sobre as avaliações pedagógicas que têm dos bolsistas que chegam ao colégio. Já o diretor Wesley, do Colégio Gaivota, mencionou uma situação envolvendo uma aluna negra que se incomodou com a abordagem feita em uma aula de história sobre tráfico negreiro, pois o que antes era ‘naturalizado’ no espaço escolar como uma maldade que aconteceu com o outro, como algo distante e localizado em um tempo histórico, agora com a chegada de novos estudantes racializados, a dureza da desigualdade racial e das desvantagens sistemáticas estão se aproximando e sentando ao lado, e aprendendo com quem se beneficia dos privilégios da branquitude, em sua maioria, e estão

chegando para cobrar, dentre outras coisas, abordagens pedagógicas diversas e inclusivas. Este caso é interessante, porque mesmo após as rodadas de formações sobre o tema, acompanhamento especializado de pessoas referência em relações raciais, ainda assim, o que está enraizado como situações normalizadas, não foram revistas de forma total e em sua complexidade, então o contato com um ambiente diverso, embora seja desafiador e retire as pessoas da sua zona de conforto precisa ser encarado e reformulado.

Ao longo desse processo de formação, dois dos colégios, Vespa e Gaivota, segundo seus representantes, recorreram à Ação Educativa, organização da sociedade civil, com sede em São Paulo e que atua nos campos da educação, cultura, juventude e na perspectiva dos direitos humanos. Dentre outras coisas, eles desenvolvem pesquisas e metodologias com foco na construção de políticas públicas considerando os interesses da população. E prestam também assessorias com equipe técnica para estas áreas e uma das vertentes é o de letramento racial e implantação da Lei 10.639/03²⁹. A Ação Educativa é uma organização que pode ser fruto de uma análise mais detalhada na continuidade desta pesquisa, tendo em vista que pode ter influenciado o fazer pedagógico e as decisões das gestões dessas escolas a partir das formações e dos planos de ação que foram construídos.

Paralelo a isso, no que diz respeito a contratação de profissionais negros como um compromisso da gestão, embora não tenha sido uma pergunta direta para os quatro entrevistados, a representante do Esquilo não fez menção a esta possibilidade. Já os representantes dos Gaivota, Saruê e Vespa apontam que há um interesse de contratação de pessoas negras para cargos de professores, dentre outros. Péricles do Colégio Vespa aponta que há uma meta de contratação de 50% de profissionais negros para todas as áreas da escola 'setor pedagógico, operacional e alta gestão'. Flaviano do Saruê afirmou ter nos quadros docentes de 35 a 40% de profissionais negros, demonstrou não estar satisfeito ainda com o percentual e reconhece que não existem profissionais negros nos cargos de gestão. Ele aponta ainda como era feito o processo seletivo antes da implantação das bolsas com recorte racial, segue:

Nós tínhamos no curso diurno poucos professores e a gente não sabia muito bem como ampliar e a gente percebia que muitas vezes os nossos primeiros cortes eram (feitos) quando a gente tem o número grande de currículos, a gente separava as melhores universidades e não olhava outras universidades e no passado a USP, a PUC que são as melhores

²⁹ www.acaoeducativa.org.br

universidades de São Paulo para área de pedagogia e de licenciatura também tinham poucos professores formados negros, né. Então, a gente acabava de uma certa forma já cortando. E nós conversamos com a equipe de educadores pedindo para que eles nos auxiliassem a trazer mais candidatos negros. Então, hoje a gente não coloca uma meta, a gente não coloca algo assim do tipo, vamos contratar tantos negros, mas a gente (usa) um critério que acho que é muito interessante, a gente quer que em todos os processos a gente (tenha) pelo menos um candidato negro participando do processo.

Como não foi possível acessar o senso interno que a escola realizou, os dados apresentados aqui, partem do que foi relatado na entrevista. Como na maioria das vezes ocorre preferência pelo profissional branco, alicerçado no discurso do mérito, e levando em consideração os estudos de Cida Bento (2022) que se debruçou sobre as escolhas feitas para a contratação de pessoas brancas para cargos de gestão e outros de prestígio, perpetuando pessoas brancas em cargos chaves em diversas organizações privadas de forma geral, dessa forma, seleções que não especificam claramente que a vaga é para uma pessoa negra, acabam por alijá-las do processo. Bem como acontece nas instituições que optaram em fazer reserva de vaga através de ações afirmativas utilizando bonificações, como já foi exemplificado anteriormente. Aqui também temos uma lacuna para ser aprimorada em um futuro trabalho, identificar as ações afirmativas também no campo da contratação dessas escolas.

Além das alterações que essas escolas poderiam fazer, que vão além da ampliação da diversidade nos quadros profissionais, formação continuada de professores tendo em vista o letramento racial, está a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que obrigam as escolas do ensino básico a trabalharem a história do negro e de África de forma positiva. Todos os quatro representantes das escolas foram unânimes em apontar que há um trabalho sendo realizado, admitem que estão se debruçando com mais afinco sobre o tema a partir da implementação dos programas que criaram para as bolsas e consecutivamente com a chegada de estudantes negras e negros.

Embora haja um discurso dos gestores apontando mudanças que foram realizadas em âmbito pedagógico, ainda é perceptível na fala do gestor do Saruê, uma aura 'freyriana' que tenta restringir as contribuições da população negra e indígena para o Brasil a um fazer cultural descolado de outras instâncias como a da política e a da tecnologia. Pois a menção a Festa Junina que a escola realiza como um dos elementos que entram na implementação da exigência legal, parece descaracterizar ou até mesmo tratar de forma reduzida as contribuições da população

negra para a sociedade brasileira, fazendo o contrário do que sinalizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Enquanto isso, os representantes do Esquilo e da Vespa apontam como as alterações foram feitas de acordo com os segmentos. No Esquilo, as saídas pedagógicas ganham corpo, evidenciando maior ênfase que dão para as vivências que o Fundamental I e II fazem em aldeias indígenas e territórios quilombolas, enquanto os estudantes do Ensino Médio vão conhecer outros cantos da Cidade de acordo com possíveis apagamentos que foram realizados em relação a memória da população negra na Cidade.

O representante do Colégio Vespa, também optou por apresentar as alterações a partir de divisões por segmento, e foi além, relatou que a educação infantil está à frente dos outros na implantação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Muito embora, estejam pensando em fazer uma 'feira de ciências' que provavelmente ganhou outro nome (até o momento da entrevista não havia esta definição), mas que teria foco nos saberes dos povos originários. Finalizou, apontando que no Ensino Médio, por conta dos exames do vestibular, os itinerários formativos aparecem como aliados na oferta de aulas que abordam temas que dão conta da lei. Wesley do Gaivota, aponta atividades de interação dos estudantes com representantes dos povos originários que atuam em órgãos governamentais, formação continuada do corpo docente, uso de livros de autoria negra e faz coro com essa perspectiva do uso dos itinerários no Ensino Médio para dar conta das Leis. Paralelo a isso, sinaliza haver resistência de famílias que procuram a escola para reclamar do uso de livros de autoras negras e negros, além de se posicionar de forma contrária a adoção do material que a escola passou a indicar para dar conta dessa dinâmica.

O interessante disso tudo é que, no ano de 2026, a lista de obras literárias que serão utilizadas no vestibular da Fuvest, traz somente autoras mulheres, somando nove no total; dessas, três são negras.

E é a partir desse choque de realidades que algumas famílias irão dar adeus a escolas que implementam bolsas com recorte racial conforme apresenta Flaviano, diretor do Saruê, segue:

A gente percebe algum incômodo de algumas famílias. (...) Nós tivemos famílias que se dizem em desacordo com o projeto pedagógico da escola, nós nunca tivemos uma família assim: "Eu não concordo com o programa antirracista", porque seria muito feio. Mas nós já tivemos famílias que dizem não concordar com o projeto pedagógico da escola, isso nós já tivemos. E

acho que aí tem questões, tem questões de diversidade racial, de diversidade, de gênero, tem questões ligadas à política. (...)

É interessante esta afirmação porque retrata a forma como o racismo opera no Brasil, mesmo que na atualidade, diversos casos de racismo estejam emergindo e aparecendo de forma mais contundente e isso pode ser atribuído a ascensão da extrema direita no campo político-ideológico no Brasil e no mundo, o racismo cordial, velado e ambíguo, que é uma marca brasileira ao longo dos anos, não deixa de se manifestar. Pois neste caso, embora não fique evidente que alguma família tenha optado em sair da escola sob a alegação da entrada de estudantes negros, o racismo se manifesta sob outras alegações que ganham um contorno ligado ao projeto pedagógico da Escola. Já Wesley apresenta outra perspectiva, para ele nem entram, nem saem estudantes novos do Gaivota, segue seu apontamento:

Eu acho que tem gente que sai por causa disso. Eu acho que tem um movimento e que eu não atraio por causa disso. (...) Acho que tem gente nesse lugar, nesse bairro, eu acho que tem gente que não pensa em vir para cá por causa desse meu caminho. Do outro lado, eu acho que tem gente que quer vir para cá por causa desse caminho.

Ou seja, famílias podem sair, assim como podem também entrar por conta das bolsas com recorte racial e isso é algo compreensível, pois numa sociedade miscigenada como a brasileira e que possui o contrato racial como um de seus pilares estruturais, a exploração a partir de uma conotação racial, não permite para alguns essa convivência que muitas vezes apresenta aspectos tensos. Já os outros colégios, Esquilo e Vespa, identificam um potencial positivo em relação às famílias tanto com as bolsas com recorte racial como com a 'educação antirracista', embora no Esquilo não haja evidência de saída de famílias ou novas matrículas, mas há uma busca para conhecer a escola. Diferente do Colégio Vespa, o diretor percebe que algumas famílias a procuraram para matricular seus filhos justamente por conta da diversidade.

Então, vamos aos números

A constatação da exclusão racial se dá a olhos vistos quando se visita uma dessas escolas, mas também são comprovadas através de dados que foram gerados pelas próprias escolas antes mesmo de iniciar seus programas de bolsa com recorte racial.

O jornal 'A Folha de São Paulo' utilizou o censo escolar de 2019 para calcular a distribuição de alunos segundo cor/raça pelo tipo de escola, pública ou privada. E constatou que o acesso em distritos mais ricos em instituições privadas é extremamente desigual.

Pinheiros, bairro de classe média da cidade de São Paulo, possuía 11,9% de estudantes negros, entre crianças e jovens, desses 2,5% estudavam em estabelecimentos privados. Moema, outro bairro com características socioeconômicas similares, possuía 9,1% de pretos e pardos entre a população estudantil, mas 2,1% frequentavam escolas privadas³⁰, segundo Érica Fraga e Isabela Palhares em reportagem da Folha de São Paulo.

Essas informações atestam que os obstáculos não são geográficos, mas estão associados com a renda familiar e a exclusão racial.

Segundo o último ranking do ENEM, em 2019, e que trazia informações sobre as escolas públicas e particulares, das 100 primeiras, nove eram públicas. Podemos questionar o método de avaliação, entender que esse exame não assegura a aprendizagem, mas no fundo, as famílias pagantes queriam que seus filhos estudassem nas escolas que aparecem mais bem classificadas.

Certas escolas nos distritos de São Paulo, onde existe uma significativa discrepância entre a representação de estudantes negros em escolas privadas e sua proporção na população, figuram entre as instituições de ensino mais destacadas do país.

Dentre elas estavam: Objetivo, Móbile, Santa Cruz, Bandeirantes e Dante Alighieri que estiveram entre as primeiras colocadas do ENEM no estado de São Paulo e possuíam na época de 0,3% a 6% de alunos negros entre os estudantes de suas unidades.

Neste cenário, famílias com filhos nessas escolas e que participavam do movimento antirracista passaram a cobrar maior diversidade racial entre os estudantes, como já foi apresentado anteriormente. Em média, estas escolas possuíam 3,5% de alunos negros, contra 12% do universo de escolas privadas da cidade de São Paulo.

³⁰ Daniel Mariani, Diana Yukari, Érica Fraga e Isabela Palhares. Apenas 1 em cada 10 alunos de escolas privadas de São Paulo é negro. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/11/apenas-1-em-cada-10-alunos-de-escolas-privadas-de-sao-paulo-e-negro.shtml>. Acesso: 15/12/2023.

Segundo o jornal, há uma polêmica envolvendo esse pedido que envolveriam três motivos. O primeiro era o custo, o segundo era a perda de foco na qualidade do ensino público e por fim o impacto psicológico em crianças e jovens negros inseridos em um ambiente social diferente do seu.

Durante os meses de outubro e novembro de 2020, o jornal procurou 22 escolas cujas famílias participavam do movimento “Escolas Antirracistas”. E uma das questões encaminhadas era sobre as medidas para ampliar a inclusão de alunos negros.

Concept, St. Nicholas, Dante Alighieri, Mackenzie, Paulo de Tarso, Benjamin Constant, Miguel de Cervantes e Lourenço Castanho — não responderam a nenhuma das perguntas. A Móbile respondeu de forma evasiva, afirmou que estava criando um fundo para aumentar a oferta de bolsas, mas não detalhou sobre os critérios considerados como a raça dos candidatos.

Quatro instituições — Vera Cruz, Avenues, Gracinha e Equipe— falaram sobre os planos para bolsas com recorte racial. Segundo o jornal, o Vera era o colégio mais adiantado no debate e implementação, em 2021 passaria a conceder 18 bolsas por ano para alunos negros e indígenas de baixa renda no último ano da educação infantil. O colégio conseguiu para o programa 160 doadores que iriam arcar com metade dos custos das bolsas.

A Avenues informou que também teria bolsas com recorte racial, mas não deu detalhes de como iria fazer.

A direção do Gracinha informou que abrir espaço para a diversidade seria importante, disse ainda que já possuía 10% de alunos bolsistas entre filhos de professores, funcionários e com base em critérios socioeconômicos. Afirmou que muito dos bolsistas eram negros, pois a questão social escamoteia a racial. Apontou ainda, que tal medida não seria suficiente para combater o racismo estrutural na sociedade.

A direção do Colégio Equipe estava avaliando a concessão de bolsas com recorte racial, informou, na época, que não teria famílias com o mesmo perfil de renda que o Vera Cruz para adotar o mesmo formato. E ressaltou que ampliar o debate com outras instituições educacionais sobre a prática de educação antirracista, poderia ter mais efeitos do que somente levar bolsistas para a escola.

É possível perceber que havia uma predisposição dessas escolas que tomaram a dianteira desse processo para atender as demandas trazidas pelas

famílias, principalmente quando constatarem o processo de exclusão que sofre a população negra. Ainda assim, sabe-se que tais medidas não são suficientes para resolver o problema. E para além disso, dimensionar que ter estudantes negros e indígenas para garantir diversidade, está muito longe de ser suficiente. Ainda assim, o cuidado com os dados e a inserção desse público, passa também pelas alterações que precisam ser feitas no currículo, contratação de pessoas negras para que sirvam como referência tanto para estudantes brancos, quanto negros e indígenas, dentre outras práticas.

Considerando essa preocupação com a diversidade que segundo o discurso dos diretores é a de 'aliviar' um problema social pautado nas diferenças raciais e ampliar a quantidade de crianças e adolescentes negros nos bancos escolares, vamos aos números.

Vamos iniciar pelo Gaivota que é uma escola filantrópica, regida pela Lei 12.101/09 que regula os procedimentos para isenção de contribuições para a seguridade social e rege sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social. Esta lei obriga as instituições filantrópicas de educação a garantir pelo menos 20% de gratuidade por ano em relação a sua receita anual. A princípio, a escola não tem como meta ampliar o número de bolsas, pois legalmente ela é obrigada a ter a quantidade estipulada em Lei. Diferente das outras escolas, o seu edital não tem a reserva de vagas específica para estudantes negros, mas a raça é critério de desempate e entra como preferência. Dessa forma, a escola tem 680 estudantes ao todo, desses 120 são bolsistas, metade desses são pretos ou pardos o que a leva a ter um percentual de 9% de estudantes negros, trata-se de um percentual baixo, mas que no universo de escolas estudadas, apresenta o maior percentual como demonstrado a seguir.

Todas as escolas apresentadas a partir daqui possuem explícito em seus editais que as vagas são exclusivas para estudantes negras e negros. E o que elas possuem em comum, o que parece ser um dado alarmante é a quantidade de crianças negras em termos percentuais que são inseridas nesse contexto. O Colégio Esquilo possuía 600 estudantes, desses 15 são bolsistas negros, não houve sinalização que entre os estudantes pagantes existissem negros, mas partindo do princípio de que essas bolsas estão cumprindo um papel de ampliar a diversidade, parte-se do pressuposto que os estudantes negros pagantes sejam uma parte ínfima, assim como é o percentual de 3% que a escola conseguiu garantir com as bolsas integrais.

O Colégio Vespa não está nada distante disso. Possuía 894 estudantes pagantes em agosto de 2023 e 30 bolsistas negros, garantindo também 3% do percentual total. Diferente das escolas anteriores, o Vespa possui um método de acrescentar 15 bolsistas anualmente o que garante um crescimento em progressão aritmética. Partindo dos dados apresentados e as justificativas para implementação das bolsas com recorte racial, entende-se que a meta seja ter um equilíbrio com o percentual de negras e negros no Brasil que é de 56% segundo dados do IBGE, como é possível perceber na fala do diretor Péricles:

E a diversidade, não simplesmente entender que a sociedade é diversa, de grupos formados diversos. Mas, é realmente a diversidade, dentro da sua potencialidade ao extremo. Então a gente começou a perceber que, assim, a necessidade socialmente falando de ter espelhado na sociedade de uma maneira diferente da que a gente vinha espelhando, que gente não espelhava uma sociedade real, né. A gente era, de novo, um recorte voltado para uma determinada parcela da sociedade que não representa o todo. Então a gente, sentia a necessidade (...).

Para isso, considerando invariável a quantidade total de alunos na escola e a dos que entram anualmente, teríamos que aguardar 37 anos para atingir esse percentual. Ou seja, quase o mesmo tempo que o Colégio Vespa tem de existência, segundo o seu site³¹, ela foi fundada em 1980. Logo, desde os seus quarenta e seis anos de fundação, a diversidade não visitou a Vespa, hoje ela vai chegando bem devagarinho, a passos lentos. Seguindo o raciocínio exposto anteriormente, para ele se assemelhar ao que é o Brasil em termos percentuais, caso isso venha a acontecer um dia, o Vespa será um idoso colégio de oitenta e um anos.

No Colégio Saruê, no primeiro ano de implementação do programa de bolsas com recorte racial que foi 2021, havia recurso para nove bolsas integrais, no entanto, organizaram da seguinte forma: foram oferecidas oito bolsas integrais com 100% de desconto e duas parciais com 50%, totalizando dez bolsistas pelo programa. Já no segundo, em 2022, foram oferecidas a mesma quantidade de nove bolsas e a organização foi: sete bolsistas integrais e quatro com bolsas parciais de 50%, logo, ingressaram mais 11 bolsistas. Com isso, o Saruê em 2023, possuía 21 estudantes contemplados pelo programa. Neste mesmo ano, a escola possuía cerca de 2700 estudantes, com os 21 contemplados pelo programa, podemos dizer que há algo em torno de 1% de estudantes negros bolsistas. Se quisessem, também, chegar próximo

³¹ Site do Colégio Vespa. Acesso:25/01/2024

dos números percentuais de brasileiros negros no Brasil segundo dados da última pesquisa realizada pelo IBGE em 2022 que diz respeito à população negra, que são 56%, conforme mencionado anteriormente, e adotando a estratégia de transformar uma bolsa integral em duas parciais, teríamos a entrada de 18 estudantes por ano.

Considerando, de forma arredondada, 1500 estudantes que seria o equivalente a 56% o percentual da população negra no Brasil e fazendo uso de uma progressão aritmética, a escola levaria 84 anos para ter uma diversidade próxima da brasileira em termos percentuais. Agora, considerando a entrada de estudantes somente com as bolsas integrais, este número saltaria para 167 anos, mais do dobro dos anos que a escola possui de existência. Mais anos que o Brasil levou para abolir a escravidão desde que a Inglaterra passou a pressionar o Estado brasileiro e outros nas Américas ao longo do século XIX e mais tempo que as previsões do racista Dr. João Batista Lacerda, que em 1911 representou o Brasil no Congresso das Raças, em Londres, ao defender que levariam aproximadamente 100 anos para não existir mais pessoas negras em solo nacional a partir de um processo de embranquecimento da população.

Neste capítulo é possível perceber que o movimento de adotar medidas de ações afirmativas nas escolas de elite, trouxe para esse palco escolar um debate adormecido pelo mito da democracia racial, que é o da existência do racismo e de levar a raça a sério, sem cortinas que mascarem as desigualdades a partir de um discurso de igualdade que inexistente em sociedades que passaram pelo processo de colonização como aponta Mills (2023) no Contrato Racial. Acaba também por corroborar com a abordagem de Nilma Lino Gomes (2017) de que o movimento social negro também educa ao percebermos esse desdobramento nas práticas adotadas e inseridas nessas escolas para pensar a aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 após a chegada de estudantes costumeiramente racializados. Embora, esse processo de ampliação da diversidade racial esteja lento e ainda nos tragam números baixos de inclusão no universo de alunos neste nicho de escolas da rede privada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui, é feita uma análise geral e se apresentam as conclusões da pesquisa. É muito interessante perceber como a classe média alta tenta se diferenciar da população de forma geral. A escolha de escola para seus filhos é uma delas. Mas é interessante também perceber que as pessoas que pertencem a esta classe não fazem parte da Elite do Poder e tão pouco são bilionárias, mas conseguem certo *status* através da diferenciação que aferem no estilo de vida que levam, assim como na escolha de escolas privadas que gozam de certo prestígio neste meio, estas aplicam metodologias ativas, ditas inovadoras, e apresentam currículos humanistas que dão conta dos ideais que buscam em termos de educação.

Algumas dessas escolas, seguindo o ritmo que é possível verificar no Brasil após a ditadura civil-militar e a promulgação da Constituição de 1988, estão adotando um discurso através de seus diretores que aponta para uma ruptura com o Mito da Democracia Racial, que foram alicerçadas nas ideias de Gilberto Freyre sobre a formação do povo brasileiro. E estão dando um passo além da exposição verbal, estão implantando políticas de ações afirmativas que iniciaram com as bolsas com recorte racial para estudantes negros e em outros casos além das bolsas, vagas de trabalho direcionadas para profissionais negros.

Na presente pesquisa, priorizei investigar as medidas da gestão em relação à adoção dessas reservas de vagas. Como são poucos os estudos realizados sobre bolsas em escolas privadas de forma geral, ainda há um vasto caminho para se trilhar nesta seara. Três possibilidades se referem às práticas pedagógicas dos professores em sala de aula, frente aos desafios de receber um público racializado e que demanda outras formulações que não seja somente a eurocêntrica, como de costume. A outra se refere às famílias que procuram estas escolas para matricular seus filhos, saber o que esperam dessas escolas ao levar seus filhos para lá. Se o foco está na aprendizagem ou na construção de certo status social ao ter seus filhos sentados ao lado dos filhos de pessoas que pertencem a classe média alta? Me desperta interesse ainda, saber se estas crianças e adolescentes matriculados nestas escolas sabem o que é racismo, se já houve alguma experiência negativa nesses espaços e como isso é tratado? Assim, como seus rendimentos acadêmicos. Estas são algumas lacunas que este trabalho não deu conta de investigar e que seria uma boa oportunidade de aprofundar no doutorado.

Quando ocorreu o meu exame de qualificação, foi sugerido que me apresentasse e deixasse exposto o meu interesse e inserção no tema. Voltar meu foco para os Direitos que a Constituição de 1988 propiciou para a população brasileira e grupos que aferem desvantagens sistemáticas por conta da discriminação, fazer uma abordagem sobre as ações afirmativas, o que foi de imediato acolhido e avalio que agregou muito positivamente o desenvolvimento da pesquisa. E, por fim, foi sugerido ainda, fazer um aprofundamento nas instituições escolares da rede privada progressistas e outras com características conservadoras, pois essas escolas acabam atendendo demandas de nichos específicos.

E esta demanda é possível tentar visualizá-la, quando estas escolas são expostas em um veículo de comunicação como as mais caras do Brasil. E neste meio estão também as escolas que estão introduzindo ações afirmativas em suas práticas que vão além da reserva de bolsas com recorte racial, que inclusive em três das quatro escolas pesquisadas apresentam números irrisórios, mas ainda assim, têm contratado pessoas negras para os cargos de professores e em certa medida de gestão.

Se estas escolas não estão ampliando significativamente a diversidade com as bolsas concedidas, por outro lado, pelas informações obtidas nas entrevistas concedidas pelos gestores, análise dos sites e das redes sociais, algo está em processo de mudança, principalmente no que diz respeito a implantação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Tive a oportunidade de ir presencialmente no Saruê, Vespa e Gaivota. No primeiro, fiquei limitado a passar pela entrada principal e ir direto para a sala do diretor da escola, então não consegui observar símbolos que pudessem me dar indícios dessas mudanças *in loco*. Ao contrário do que pude observar no Vespa e no Gaivota, pois há uma atmosfera que apresenta as produções dos estudantes com referências à população negra e ao continente africano.

A elaboração do questionário que foi aplicado com os diretores das quatro escolas³² analisadas, teve como objetivo principal dar conta de entender o que motivou essas escolas a oferecerem bolsas com recorte racial, assim como ter dimensão das práticas adotadas após a chegada desses alunos. Pois para esta dimensão, era importante saber se a contratação de professoras e professores negros

³² Colégios Vespa, Gaivota, Saruê e Esquilo.

era um ponto de atenção, assim como de gestores, além das medidas adotadas para lidar com tensões raciais. Os dados quantitativos utilizados nas análises foram gerados a partir das respostas que os gestores deram em suas respectivas entrevistas.

A pergunta que orientou este trabalho sobre os motivos dessas escolas aderirem a políticas de ações afirmativas, não está distante de outros movimentos que permitiram a criação de políticas públicas, neste sentido para o ingresso de estudantes negras e negros em universidades públicas e reserva de vagas no serviço público. As motivações são fruto, primeiramente, da queda do mito da democracia racial, assim como da atuação de parte dos militantes do Movimento Social Negro, com apoio da Fundação Ford no convencimento da Elite do Poder (MILLS, 1975) na adoção dessas práticas. Embora essas escolas tenham sido pressionadas pelas famílias pagantes pela ampliação da diversidade, como relatado nas entrevistas, logo após o brutal assassinato de George Floyd, seguida da comoção que as manifestações que ocorreram em ondas pelo mundo contra a discriminação racial, os gestores dessas escolas decidiram despertar para as desigualdades raciais quase 20 anos depois da primeira universidade brasileira implementar o seu sistema de cotas.

É inegável que as ações capitaneadas por essas escolas assumem um posicionamento vanguardista, pois não há uma lei as obrigando a reservar vagas para crianças negras e a partir do momento que passam a conviver com mais diversidade em seus meios, percebem que precisam cada vez mais ampliar, não só a convivência, mas ter em seu corpo trabalhadoras e trabalhadores negros também, então, as bolsas com recorte racial, trouxeram também uma outra dimensão que visa alargar a contratação de pessoas negras.

Somado a isso, o trabalho de formação continuada e principalmente de letramento racial foi um diferencial para que o corpo docente possa ter aptidão para trabalhar as Leis 10.639/03 e 11.645/08, além de identificar práticas racistas no interior da escola.

É inegável que essa implementação de bolsas trouxe consigo a saída de algumas famílias pagantes dessas escolas, nenhuma delas manifestou abertamente a política de bolsas como o ponto crucial para retirada dos filhos das escolas, mas saíram no momento em que houve sua implementação, paralelo a isso, há uma disposição dos gestores também em apontar que ganharam mais estudantes pagantes por conta dessa política afirmativa. Logo, um marketing positivo é feito e

colocam essas escolas em um lugar que atrai famílias que estão mais preocupadas em proporcionar aos seus filhos trocas mais diversas no ambiente escolar.

Em suma, constatar a ruptura com o mito da democracia racial nos discursos dos gestores pode ser considerado o ponto mais elevado dos resultados da pesquisa. Em contrapartida, um ponto que as escolas precisam melhorar é a quantidade de bolsas oferecidas, pois ainda está muito aquém da quantidade de alunos pagantes e de apontar que a diversidade está sendo contemplada de forma ampla.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural**. Belo Horizonte, MG: Letramento, 2018.

BALL, Stephen J.; OLMEDO, Antonio. **A 'nova' filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação**. In: PERONI, Vera Maria Vidal. *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro, 2013.

BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BOTO, Carlota. **A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, 2005. p. 777 - 798.

BITTAR, Mariluce; BITTAR, Marise. **História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade**. *Maringá*, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012. p, 165

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na na educação básica**. 2004 p. 18

_____. Lei nº 7.668, de 22 de agosto de 1988. **Autoriza o Poder Executivo a constituir a Fundação Cultural Palmares - FCP e dá outras providências**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7668.htm> Acesso em: 20 dez de 2023.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2023. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> Acesso em: 20 dez de 2023.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **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"**.

Disponível em < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>
Acesso em: 20 dez de 2023.

_____. Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009. **Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social.** Disponível em < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2009/lei-12101-27-novembro-2009-594805-publicacaooriginal-118829-pl.html> > Acesso em: 24 jan de 2024.

_____. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. **Institui o Estatuto da Igualdade Racial.** Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm>
Acesso em: 25 dez de 2023.

CAMELO, Rafael de Sousa. **A Educação Privada em São Paulo: Expansão e Perspectivas 2014** (Boletim Primeira Análise Seade). p, 5.

COSTA, Leandro Augusto dos Remédios. **As “escolas de elite” de São Luís: escolhas, segregação e estratégias de distinção escolar.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais/CCH, Universidade Federal do Maranhão, São Luís - MA, 2017.

COSTA, Najara Lima. **Quem é negro no Brasil?: cotas raciais e comissões de heteroidentificação na prefeitura de São Paulo.** São Paulo: Editora Dandara, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.** Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002 p. 260.

HERINGER, Rosana. **Mapeamento de ações e discursos de combate às desigualdades raciais no Brasil**”. Estudos Afro-Asiáticos, ano 23, n. 2, pp. 291-334, Rio de Janeiro, 2001.

FERES JÚNIOR, J., CAMPOS, L.A., DAFLON, V.T., and VENTURINI, A.C. **Ação afirmativa: conceito, história e debates [online]**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, 190 p. Sociedade e política collection. ISBN: 978-65-990364-7-7. <https://doi.org/10.7476/9786599036477>.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes.** São Paulo: Ática, 1976.

FERREIRA JR, Amarildo. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo, Edart, 1977.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. São Paulo, Editora Global, 1933.

GIOVINAZZO JÚNIOR, C. A.. **Políticas Educacionais e Responsabilidades Civis sob a Ditadura Civil-Militar**. In: Odair Sass; Carlos Antônio Giovinazzo Júnior; Domenica Martinez; Helenice Ciampi; Leda Maria de Oliveira Rodrigues; Maria Amélia Güllnitz Zampronha. (Org.). Educação e Regimes Ditatoriais: 50 anos do Golpe Militar no Brasil. Araraquara - SP: Junqueira e Marin Editores, 2018, v. 1, p. 135-140.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Revista de informação legislativa**, v. 38, n. 151, p. 129-152, jul./set. 2001

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2017.

HTUN, Mala. **"From 'racial democracy' to affirmative action: changing state policy on race in Brazil"**. Latin American Research Review, v. 39, n.1, pp. 60-89, fev. 2004.

JANUÁRIO, Adriano; MEDEIROS, Jonas. **A nova classe trabalhadora e a expansão da escola privada nas periferias da cidade de São Paulo**. Anais do 38º Encontro Anual da Anpocs, Caxambu; MG, 2014. p.1

LOUZANO, Paula. **Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais**. Cadernos Cenpec. São Paulo. v.3, n.1, jun. 2013. p, 111-133

MEDEIROS, Carlos Alberto. **Na Lei e na raça**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p,84

MENEZES FILHO, Naercio Aquino. **Os determinantes do desempenho escolar do Brasil**. In: O Brasil e a ciência econômica em debate [S.l: s.n.], v. 1. 2012.

MILLS, Charles W. **A Elite do Poder**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MILLS, Charles W. **O Contrato racial**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

MOREIRA LEITE, Dante. **O Caráter nacional brasileiro**. São Paulo, Pioneira, 1976.

MUNANGA, Kabengele. **Educação e Diversidade Cultural**. In: Cadernos Penesb. nº 10. Rio de Janeiro: EdUFF, 2010.

NERI, Marcelo. **Motivos da Evasão escolar**. In: NERI, Marcelo. O Tempo de permanência na Escola e as Motivações dos Sem-Escola. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela. Levando a raça a sério. Rio de Janeiro: DPeA, 2004. p, 113 - 114.

PAIXÃO, Marcelo. **Desenvolvimento humano e relações raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2014, p.117.

PEREIRA, Maria Florice Raposo. **As práticas assistencialistas e a institucionalização da cultura do benefício**. Trajetos. Revista de História da UFC, v. 4, n. 8, 2006

RAMOS, Artur. **Educação e psicanálise**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1934.

RIBEIRO, Djamilia. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Hélio. **A busca de um caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso**. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

SANT'ANNA, Wânia. **O impacto político-econômico das ações afirmativas**. In: GOMES, Nilma Lino. Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006. p,14

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA JR., H. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: Unesco, 2002.

SILVA, P. T. S. **Bolsas de estudo no ensino fundamental, entre a universalidade de direito à educação e o clientelismo na educação: o caso de Nova Iguaçu/RJ**. 2010. 327f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOUZA, Marcio Lellis. **Socializando entre alunos pagantes e alunos bolsistas no Colégio Rainha da Paz. Dissertação de Mestrado em Educação**. Programa de Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017.

THOMPSON, E. P. **Patrícios e plebeus**. In: _____. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 29

VALLE, Alberto. **Marketing nas redes sociais e a divulgação em mídias sociais. 2015**. Disponível em: < <http://www.academiadomarketing.com.br/marketing-nas-redes-sociais/>>. Acessado em 06.nov.2015

XAVIER, Fabiana Guimarães. **Políticas públicas para a cultura negra: a Fundação Cultural Palmares** / Fabiana Guimarães XAVIER. -- Salvador, 2018. p. 18

ANEXOS

Anexo 1 - Roteiro de entrevista para Gestão, coordenação pedagógica ou pessoa responsável pelo programa de bolsa.

- 1) Fale um pouco da sua trajetória, formação, o que já fez na vida e o que ainda falta fazer.
- 2) Antes de ser implementado o programa de bolsas com recorte racial, havia algum outro tipo de bolsa na escola para os estudantes?
- 3) Se sim, quando teve início o programa de bolsa na escola?
- 4) Quando teve início o programa de bolsa com recorte racial?
- 5) Quais os motivos para ter um programa de bolsas com recorte racial na escola?
- 6) Além de serem negras, negros e indígenas, existe algum outro critério para a entrada do estudante na escola dentro do programa?
- 7) Quais são os procedimentos de seleção dos bolsistas?
- 8) Quantos estudantes entram por ano através das bolsas?
- 9) Quantos estudantes possui a escola? Destes, quantos são bolsistas de forma geral? Quantos são beneficiados pelas bolsas de recorte racial?
- 10) A escola desenvolveu alguma estratégia de ordem pedagógica a partir da implantação das bolsas?
- 11) A escola desenvolveu alguma estratégia relacionada diretamente à gestão a partir da implantação das bolsas?
- 12) Se sim, quais? (expectativa: formação continuada de professores, contratação de professores negras e negros, contratação de gestoras e gestores negros, alteração curricular)
- 13) Como a Lei 11.645 é colocada em prática na escola?
- 14) A partir do convívio da comunidade escolar com os novos estudantes houve algum conflito ou tensão de ordem racial?
- 15) Há benefícios para a comunidade escolar de forma geral, a partir do programa de bolsas?
- 16) Houve acréscimo ou diminuição de estudantes pagantes por conta do programa de bolsa?

- 17) Há algum coletivo ou comitê de famílias que apoiam a escola com esta ação?
Se sim, como se dá?
- 18) Apresentar a escola através do site e/ou redes sociais como um espaço que se preocupa com a diversidade pode atrair mais estudantes?
- 19) Há uma estratégia direcionada para divulgar a diversidade na escola para o público externo?
- 20) Como a escola faz para financiar as bolsas?

Anexo 2 - Entrevista com o gestor do Colégio Saruê

Entrevista realizada no dia 01 de agosto de 2023, nas dependências do Colégio Saruê. Entrevistado: Diretor Flaviano - Colégio Saruê.

Léo Bento: Pesquisa sobre Relações raciais e escola com o professor Flaviano. Flaviano queria saber um pouquinho de sua trajetória antes da gente começar a sua formação né O que que você já fez na vida antes de assumir o cargo aqui de direção e o que que você acha que ainda falta fazer também.

Flaviano: Em educação sempre falta a gente não pode dizer que, que tá pronto, tá? A educação, como em ciências, a gente nunca tem a verdade absoluta. Então acho que é um bom paralelo eu sou físico. Sou físico e sou professor de física [Música] e fui professor de física do ensino médio durante mais de 20 anos e depois assumir Cargos de direção primeiro cargo na direção do ensino médio e há 13 anos eu sou diretor geral da escola.

LB: Isso tudo aqui no Saruê?

FLA: Isso tudo aqui no Saruê. Trabalho aqui há mais de 40 anos. Tenho uma história longa aqui. E acompanhei muito a trajetória da escola a escola tem 70 então uma parte boa da história eu participei.

LB: Foi aluno também?

FLA: Fui aluno. O Saruê tem uma, uma filosofia muito semelhante à da PUC. Primeiro pela entidade ser uma entidade religiosa extrema entidade filantrópica e depois pela característica dos Padres que fundaram o Colégio. São padres da Congregação Saruê. O Saruê foi fundada no século 19 em *Les Mans* na França, alguns padres foram para os Estados Unidos, outros para o Canadá. E padres canadenses vieram e fundaram o Saruê em 1952. E chegaram com uma com uma visão muito Progressista assim como na PUC são padres que sempre brigaram pela democracia na escola em tempos de ditadura nós tivemos até algumas situações de professores,

se acolherem aqui no Saruê contra o regime de ditadura, tá? Essa escola sempre se posicionou muito claramente pelos Direitos Humanos, né. Então, tem uma história muito bonita aqui no Saruê. E esses padres sempre tiveram também uma visão de buscar educação para os menos favorecidos, no passado a gente enxergava isso como um recorte social e a gente tinha bolsas de caráter social. A gente tinha uma dificuldade de enxergar uma necessidade de caráter racial também. É, e eu próprio tinha essa dificuldade. O colégio tem hoje 600 alunos bolsistas à noite no curso de educação de jovens e adultos. E há um reconhecimento muito grande por esse nosso curso e eu te diria com pouca modéstia aqui, de que a nossa EJA é uma das melhores do Brasil, tá? E ela tem um reconhecimento histórico aqui, certo. Essa EJA aí já é muito antiga, ela é de 74. Então ela tem hoje, vai completar 50 anos. 50 anos no ano que vem e olha só, sempre com um trabalho que a escola sempre primou muito. Então a gente tem aqui um universo muito distinto. A gente tem aqui famílias da elite paulistana durante o dia e a gente tem um curso gratuito em que a gente oferece transporte e alimentação à noite para pessoas que não tiveram essa oportunidade de estudo. Com a mesma qualidade, tá, pedagógica na mesma qualidade de Campus, de instrumental, do curso diurno alunos pagantes e de alunos bolsistas. No nosso curso diurno, a gente tem algumas situações de alunos bolsistas que a gente recebe alunos que vem da escola pública a gente oferece algumas vagas para alunos que vêm da escola pública e ingressam no ensino médio e nos últimos anos a gente teve algum... alguma provocação da nossa sociedade dos nossos professores, então, foi um projeto que nasceu muito em conjunto eu diria que três grandes forças, aí. Eu diria famílias, professores e a direção da escola, tá? Eu muitas vezes era provocada e perguntavam: “quantos alunos negros que você tem na escola?” Eu falava: olha, a noite eu tenho vários tá na hora que a gente tem os alunos bolsistas e a gente tem uma beleza da EJA porque a EJA a gente disse que é um microcosmos do Brasil. Então se a gente fizer a pesquisa na EJA a gente tem 50% até um pouco mais de alunos pretos ou pardos, que é uma representação da sociedade brasileira. E as pessoas falavam: “Não, mas eu quero saber de dia. E quantos professores?”. Também, uma coisa que vai puxando a outra, a noite a gente tinha, a gente tem um número grande de professores pretos ou pardos e de dia a gente tem um número menor. Até que num momento a gente chegou um dia e falou: “Vamos fazer, vamos encarar esse problema, vamos criar situações para que a gente aumente a diversidade racial, né.” Isso aconteceu no meio da pandemia e acho que foi uma das

coisas boas que a pandemia nos trouxe. Em 2020, muito ligado ao infeliz assassinato do George Floyd e acho que isso trouxe pra gente uma... um baque, né. E aí, a gente começou a trabalhar nessa questão. Mas, eu acho que tem um movimento muito conjunto de famílias, de educadores e da direção da escola.

LB: Então teve um tripé, né? Famílias, educadores e diretor, a direção, né?

FLA: Exatamente. Mas nós tivemos um cuidado de primeiro desenhar isso com, com a preparação e com uma formação da nossa equipe. Não sei se você já entrou no nosso site, tá, e eu faço uma brincadeira que a gente tem um curso de Pós-graduação lá, de tantos experts que já vieram, tá. Você vai ver o número de palestras que nós já tivemos, o número de espetáculos, tá.

LB: Deixa só eu te fazer uma pergunta. Essa formação, né, essa formação ela foi para a equipe pedagógica, ela foi para toda a comunidade? E uma outra coisa, essa formação ela aconteceu antes de iniciar o programa de bolsas, ou foi?

FLA: Antes de começar. Então, essa formação primeiro para nossa equipe pedagógica, mas em seguida para as famílias também, então a gente traz espetáculos, peças falando sobre a questão racial, palestra sobre a questão racial, né. E naquele *site* lá precisaria consultar o *site* para ver quantas pessoas...

LB: Não, sem problema. Eu posso consultar depois. Sem problema, mas eu vi que tá com um estofo bem, bem bacana.

FLA: Tivemos a consultoria da Clélia Rosa, tá? De pessoas que estão estudando esse tema...

LB: Ela é minha amiga...

FLA: E gente muito bacana. Nos ajudando no dia a dia e paralelo, nós tivemos uma associação se preocupando em financiar bolsas para a família negras que não pudessem pagar a nossa mensalidade, tá. E a gente tem uma preocupação de que a gente tenha o preenchimento de vagas com alunos negros pagantes e bolsistas

também para não ter o estigma de que todo negro é bolsista. Então a gente tem uma preocupação de atrair famílias negras que possam pagar nossa mensalidade.

LB: Então, tem duas perspectivas nessa perspectiva. Perspectiva de perspectiva... (sic)! Então tem dois, duas formas, né, de ser bolsista no Saruê a partir do critério racial. Uma seria com bolsas integrais e a outra seria com bolsas que teria ali uma porcentagem, alguma coisa assim.

FLA: Mas a gente tem uma terceira questão, que é a possibilidade de ter uma cota, tá. É, um pouco estranho é um pouco estranho falar de cota. Na universidade a gente sabe bem o que é a cota, mas na Escola de Educação Básica é um pouco estranho. Essa escola aqui, tem um problema de vagas, nós não conseguimos atender todas as famílias que nos procuram. Eu tenho um bom problema, eu tenho lista de espera de alunos em todas as séries.

LB: Bolsistas e não bolsistas?

FLA: De bolsistas é enorme e de pagantes também. Isso é um problema que poucas escolas em São Paulo têm, tá? Porque se precisar, abre uma sala, mas se precisar põe mais aluno na classe. A gente tem um limite, nós chegamos no nosso limite e aí, eu tenho lista de espera, tá? Nós criamos duas situações que a gente, primeiro a gente tem uma situação difícil de receber, muitas vezes uma família que chegou, um filho entrou na escola e não tem vaga para o irmão a família nova e aí eu tenho a situação mais delicada e essa é a minha prioridade atender irmãos de aluno, tá? Então eu preciso atender irmão de aluno e às vezes eu não consigo. Faço uma lista de espera e esse aluno que é irmão tem prioridade diante dos demais, tá? Tô falando sempre pagantes, tá. E a gente começou a dar a mesma prioridade para famílias de candidatos negros que para a irmãos alunos então se eu tenho uma família que tem um aluno negro. Tô pensando em pagante nesse momento, tá. Olha eu quero escrever meu filho no segundo Ano do fundamental. E eu falo: Puxa, eu não tenho vaga, mas eu vou anotar o seu nome aqui com a mesma prioridade como irmão de aluno, ele vai entrar na fila. Se não tiver irmão de aluno ou família negra, eu sempre tenho que considerar os indígenas também.

LB: Mas tem?

FLA: Não tenho, mas o nosso projeto... Acho que tem uma família, mas aí para a gente considerar a questão dos indígenas, a gente precisa que ela tenha uma relação com comunidade indígena e em geral eles perdem isso, tá. E nós tivemos uma dificuldade de estabelecer critérios o que vale, vale a autodeclaração ou vale o fenótipo, tá. E depois conversando muito da nossa Assessoria nós só declaração para a gente não é suficiente precisa ter fenótipo você tem a característica de negro.

LB: Então não tem só uma autodeclaração, tem uma hétero identificação também, né? Seria isso?

FLA: E se eu tiver uma situação de desconforto tem uma banca para julgar, assim como aconteceu na UNICAMP. Eu gosto muito desse exemplo porque um aluno se matriculou e depois foi questionado. E depois que o aluno está matriculado, acabou. Você não vai tirar o aluno porque, né. Então nós temos para algumas situações, uma coisa que tem sido muito transparente com as famílias: eu já recebi famílias que se autodeclaram negras, tá. E eu pergunto: A criança tem o fenótipo? E a família fala: Puxa, acho que não tem. Então para a gente, a importância é ter para as pessoas que se sentem discriminadas, para que a gente possa fazer a escola ter mais diversidade, tá. Não adianta você ter um bisavô negro e não ter mais nenhuma característica. Mas eu pulei um pouquinho e falei de cotas e falei de bolsas. Então, a gente tem. Nós montamos com essa Associação um ingresso na educação infantil. No nosso G4, o G4 é uma hora que as crianças fazem 4 anos. Ali a gente tem algumas bolsas e a gente tem também cotas, porque, que eu tô chamando de cotas. Porque, eu recebo 400 inscrições e só tenho 160 vagas então eu separo algumas cotas para alunos, para famílias negras pagantes. Esse número é pequeno e a gente tem uma dúvida de onde encontrar essas famílias negras pagantes, a gente tá buscando esse caminho, tá. Então a gente tem também feito muito propaganda disso, buscar profissionais liberais e a gente vê muitas empresas que estão com algum benefício para...

LB: Essas famílias negras pagantes, normalmente, elas pagam o valor total, né? Sem porcentagem de bolsa, algo assim?

FLA: E a porcentagem de bolsa é sempre avaliada pela nossa equipe, para verificar necessidade, tá. Então essa é outra, a gente tem uma assistente social que faz uma entrevista e pede documentos para verificar a necessidade de bolsas. Eu vou te deixar aqui depois com um edital de ingresso. Então para 2024 nessa série do G4, eu tenho 22 vagas exclusivas, tá. Prioritárias para alunos negros ou indígenas. Até os termos a gente teve dificuldade, primeiro se é preto ou se é pardo. A gente tá considerando negros, pretos e pardos de acordo com o IBGE, tá. E quando a gente não consegue preencher essas 22 vagas porque eu não tenho bolsa para as 22, tá. Essas 22 vagas eu tenho, eu tenho da associação uma garantia de 9 bolsas. Essas 9 bolsas, elas podem ser divididas. Então, por exemplo, eu posso ter 18 alunos com 50%, tá. Ou eu posso ter seis alunos com 100% e mais seis com 50%. Só tô te dando o exemplo: seis alunos e mais seis vezes 50%. Mas, eu tenho limite orçamentário, que eu só tenho 9 bolsas. Porque tem uma associação, tá. A associação é independente da escola, e a Associação paga a mesma taxa da escola, tá. A escola depois entra com outros subsídios: alimentação, saídas pedagógicas e material escolar.

LB: E essa Associação, ela não pertence à Escola a princípio, né?

FLA: Não pertence a escola. É independente da escola e a gente faz um contrato anual com Associação, tá. É uma associação formada por ex-alunos e pais de alunos da escola que têm uma forte identidade com a escola. Então, ela nasceu junto com esse projeto que se chama Saruê da Diversidade³³.

LB: Ah, então ele é novo, né? Ele veio junto com o programa de bolsas?

FLA: O programa de bolsas se chama Saruê da Diversidade, aí tem... Às vezes tem uma confusão porque a associação chama Saruê da Diversidade...

LB: Então, essa Associação seria como uma espécie de fundo?

³³ O nome do programa foi alterado para o anonimato e sigilo da Escola.

FLA: Exatamente. E tem uma dificuldade porque a cada ano esse número vai se multiplicando. Nós estamos no segundo ano do projeto, tá.

LB: Se multiplicando o número de estudantes que entram?

FLA: Então, nós já tivemos em 2022, 9 bolsas e em 2023 mais 9 bolsas.

LB: Tá, então é uma progressão aritmética.

FLA: Exatamente, você é bom de matemática. Hoje, a gente tem 18 bolsas, não significam 18 alunos a gente tem mais do que 18 alunos porque a gente multiplica essas bolsas com bolsas parciais, tá. Então a gente tem um número maior de bolsas do que do que isso.

LB: Vocês têm quantos Bolsistas negros hoje, você sabe me dizer?

FLA: eu tenho do total, deixa eu ver para você. (ligou para secretaria) M³⁴., quantos alunos nós temos no programa Saruê da Diversidade hoje? Você tem essa lista para mim? Pode trazer impressa? Obrigado!

LB: E a quantidade de alunos em geral?

FLA: Essa é a dificuldade que a gente tem. Nós fizemos... Aqui tem um dado muito interessante para sua pesquisa, nós fizemos um senso na educação... No curso que a gente chama de curso diurno e curso noturno. No curso noturno a gente tinha 1% dos alunos que se declarava negro.

LB: No Diurno?

FLA: No diurno, que se autodeclaravam negros. No noturno a gente teve um processo muito interessante que no passado a gente fazia essa... essa pesquisa e a gente tinha

³⁴ Nome alterado para uma letra com o objetivo de garantir a privacidade.

entre 30 e 40% de alunos que se autodeclaravam negros e nós fizemos um trabalho de conscientização da importância da, de valorização da Raça Negra.

LB: Sim, trabalhar a questão da identidade...

FLA: Exatamente, e sem que a gente tivesse tido uma mudança no perfil, a gente teve uma autodeclaração de 55%, quer dizer o mesmo público você faz a pesquisa antes do trabalho e depois do trabalho mudou autodeclaração, tá. Mas voltando para o curso regular, eu não tenho esse número preciso de quantos eu tenho no total da escola. Eu sei quantos eu tenho nesse programa Saruê da Diversidade, mas só um pouco eu diria que talvez a gente tenha mais 10 alunos que não fazem parte do programa então...

LB: Não desculpa, eu tô perguntando para o senhor, quantos alunos têm o Saruê.

FLA: Quantos alunos tem o Saruê ... O Saruê tem em números aproximados 2.700 durante o dia e mais 600 à noite, tá? Aqui eu tenho 55% de negros, tá? Aqui eu tenho eu tenho o EJA e tenho o técnico também tá tem dois cursos. Aqui eu tinha um por cento, tá e nós estamos chegando próximo de... eu já tenho 20 e poucos alunos em 2.700 vai dar mais um por cento, tá? Talvez eu tenha hoje 2%, tá? Ou mais um por cento, tá. Se eu somar todos os alunos, tá. Mas se você precisar desse nome com maior precisão eu não tô não tô preparado para isso. A Mônica vai verificar quantos eu tenho no Saruê da Diversidade, tá. E o outro trabalho importante que a gente fez, foi ampliar a diversidade gerencial do nosso corpo docente.

LB: Sim...

FLA: Nós tínhamos no curso diurno poucos professores e a gente não sabia muito bem como ampliar e a gente percebia que muitas vezes os nossos primeiros cortes eram quando a gente tem o número grande de currículos a gente separava as melhores universidades e não olhava outras universidades e no passado a USP, a PUC que são as melhores universidades de São Paulo para área de pedagogia e de licenciatura também tinham poucos professores formados negros, né. Então a gente acabava de uma certa forma já cortando. E nós conversamos com a equipe de

educadores pedindo para que eles nos auxiliassem a trazer mais candidatos negros. Então, hoje a gente não coloca uma meta a gente não coloca algo assim do tipo vamos contratar tantos negros, mas a gente é um critério que acho que é muito interessante, a gente quer que em todos os processos a gente tem pelo menos um candidato negro participando do processo.

(Telefone toca): O Bia, tudo bom? Eu tô... Eu te ligo na hora que terminar.

Então a gente tem sempre uma, um desejo de que tenha pelo menos um candidato dessa parcela no processo e com isso nós conseguimos aumentar bastante a nossa...

(Entra a secretaria na sala) Mônica, obrigado. Obrigado Léo a Mônica. Olá!

Quantos no total? 21, era o número que eu tava mais ou menos prevendo, que é o número que a gente tem dessas 18 bolsas. Hoje elas estão com 21 alunos. A nossa ideia é ampliar isso a gente gostaria de ter mais bolsas parciais, tá vendo aqui, a gente teve no primeiro ano, a gente teve oito bolsistas integrais e dois parciais. Estou fazendo uns rabiscos aqui, que daí você pode levar por que eu tenho... No primeiro ano do programa em 2021/ 2022 nós tivemos oito bolsistas 100%, mais dois bolsistas de 50%. E no segundo ano do programa nós tivemos um dois, três, quatro, cinco, seis, sete, tá? Sete bolsistas 100% e 4 de 50%. E a gente foi percebendo, que... e aqui deu o total de 21, tá ok? E a gente foi percebendo que, para o nosso programa de diversidade racial, é mais interessante a gente ter famílias um pouco, com nível social com o nível econômico, um pouco mais elevado, até para a integração com o nosso contexto, tá? Porque quando a gente fazia uma espécie de seleção a nossa primeiro critério ela puxa vamos ajudar os que precisam mais. Mas a gente percebia que isso não era uma boa situação para integração na escola então para o nosso programa de Educação de ampliação de diversidade racial se esses alunos puderem ter nível mais próximo dos alunos pagantes, a gente consegue fazer um projeto melhor. Então hoje, se a gente consegue preencher as nove Bolsas que a gente tem direito com 18 alunos seria a melhor realidade pra gente.

LB: Flaviano, quando vocês começaram aqui o projeto ou até mesmo hoje, vocês tiveram alguma preocupação de trazer né para o trabalho pedagógico, né, as leis das

10.639 e a 11.645, que são as leis que trabalham a questão do negro e África e população indígena na sala de aula?

FLA: Deixa eu só fazer um último adendo na parte de contratação de profissionais que eu acabei deixando mencionar. Nos últimos anos, nós temos conseguido trazer para a parte de docência entre 35 e 40% de professores negros que eu considero muito bom. Não é ainda a realidade do Brasil, não estamos ainda nos 50%, mas eu acho que a gente está se aproximando bem rapidamente disso, porque, quando a gente olha para a escola como um todo, a gente tem muitos educadores negros, mas não nos cargos mais importantes que são os cargos de gestão, os cargos de docência, né. Mas então a gente vai se aproximar de 35 a 40%.

LB: Seria de um universo de quantos educadores mais ou menos?

FLA: Seria de 580. Você tá me perguntando sobre currículo e sobre, e sobre legislação. Todas as Escolas tiveram que cumprir a legislação, né. Acho que todas elas fazem isso mais ou menos de acordo com a lei colocando cultura afro etc. A gente tem no Saruê uma, um desejo que sempre foi dos professores de trazer cultura, tá? A gente tem uma festa junina em que a gente tem danças e tal, as crianças têm desde cedo, tem muita influência com música com Arte. Mas eu não tenho dúvida que a gente mexeu no currículo com a chegada do programa. Acho que a gente faz hoje, muito mais do que a legislação nos exige, tá? Trazendo obras literárias discussões, né. A gente teve uma palestra aqui, sobre o racismo na obra do Monteiro Lobato que foi uma, que foi um problema. E aí teve uma discussão: “Então não pode ler o Monteiro Lobato?”. Quando uma neta ou bisneta, acho que é bisneta do Monteiro Lobato ficou sabendo, que a gente ia fazer, ela queria participar do debate, falei: “Olha, no momento a gente tá chamando especialistas para falar sobre isso, mas se você quiser trazer perguntas” ... Ela se recusava a concordar de que existe, que existe racismo na obra Monteiro Lobato. Então esse tipo de coisa a gente está trazendo. E é claro que a gente não vai deixar de ler Monteiro Lobato, mas a gente vai ler Monteiro Lobato e mostrar para os nossos alunos onde a gente considera que tem situações de forma crítica, né?

LB: O Flaviano, a partir do momento que entram estudantes negras e negros no diurno vocês perceberam que teve alguma situação ou tensão, ou conflito racial?

FLA: A gente percebeu e a gente tá fazendo uma pesquisa muito interessante. Ainda não posso te dar os dados da pesquisa porque ela não foi divulgada ainda para nossa comunidade. Mas prometo te trazer e acho que até o fato de fazer a pesquisa, a gente apresenta para as famílias na nossa preocupação. Então a gente faz perguntas para as famílias, perguntas mais claras já presenciou situações de racismo, se você já viveu situações de racismo?

LB: Isso falando na escola ou fora?

FLA: As duas coisas, tá? Então, para familiares e para educadores.

LB: Para todos ou só para quem é negro e indígena?

FLA: Para todos. E eu fiz questão, e é claro que essa pesquisa tem um custo. Mas a gente tinha uma ideia, a entidade que faz a pesquisa para a gente, falou: “Olha você não precisa perguntar para todo mundo”. Eu falei: “eu quero perguntar para todo mundo”

LB: Seria uma amostragem que eles gostariam...

FLA: É... só o fato de você mostrar para a família que você está fazendo uma pesquisa sobre diversidade racial, você já tá dando um recado. Esse é o valor da escola, esse é um valor importante para a escola. Depois tem uma parte que qualitativa que a gente vai trabalhar com amostragem, mas tem uma parte quantitativa que todos foram convidados a participar da pesquisa...

LB: E teve boa adesão?

FLA: Teve boa adesão, teve entre 30 e 40% que eu considero bem alta, tá? Depois eu posso te passar os dados da pesquisa quando nós formos publicar, eu não posso te passar antes de publicar.

LB: Sem problema.

FLA: Mas nós já tivemos situações de racismo e a gente trata situações de racismo da forma que deve ser tratada, de forma educacional, de forma pedagógica. Por exemplo, nós tivemos alguns equívocos que infelizmente ainda são comuns na nossa sociedade, mas o porteiro recebeu uma mãe negra, perguntou se ela era babá da criança. Ou o porteiro recebe uma mãe negra e pergunta se era aluna da nossa, da nossa EJA. E aí nós vamos trabalhar para mostrar para o nosso educador que ele não pode assumir como pressuposto uma situação dessas, e todas as situações a gente tem que trabalhar de uma forma muito boa com palestras, com educação e acho que também, a forma de querer criminalizar uma situação de algum racismo, também não é boa. É, a escola é para educar, a escola é para tratar, e tratar de forma cuidadosa cada uma dessas situações.

LB: Compartilho dessa ideia contigo. O Flaviano, você entende que há benefícios para comunidade escolar de forma geral a partir do programa de bolsas?

FLA: Não tenho dúvidas, não tenho dúvidas, tá. E a gente tem recebido muitas famílias aplaudindo a escola nessa, nessa iniciativa e temos algumas famílias escolhendo a escola, ainda não são muitas, mas algumas poucas famílias que falam assim: “eu escolhi o Saruê pelo fato de ter, tá, um programa antirracista. Até alguns termos, por exemplo, a gente tinha um pouquinho de dificuldade de usar. O termo antirracista, porque parece muito forte, né. Eu mesmo confesso que no começo falava assim: “Poxa, a gente precisa usar esse termo?” Hoje, não tenho mais nenhuma dificuldade e a gente usa: “não basta não ser racista, tem que ser antirracista, tem que ter posicionamento, tem clareza de posicionamento e isso hoje é muito forte na nossa comunidade”. E eu percebo que essa iniciativa que surgiu em algumas escolas, tá se espalhando. Quem demorar para fazer, vai ficar para trás, não tenho dúvida disso.

LB: Flaviano! Você já me falou um pouco, né, que teve Famílias que vieram para cá, né, apresentando que tiveram interesse por conta do programa de bolsas, né.

Pagantes, né. E teve o contrário também? Famílias que saíram porque tiveram entendimento de que tinha o programa de bolsas, e tal?

FLA: Tem famílias que não concordam que o Brasil é um país racista e acham, não entendem que existe um racismo estrutural no Brasil, tá. Não conseguem identificar e acham que a escola está exagerando. Porque hoje muitas palestras sobre a questão racial, tá. E acham que tem algum exagero aí, tá. Mas a gente não sabe exatamente, talvez essa pesquisa possa mostrar um pouco para gente com dados mais precisos, né. A gente percebe algum incômodo de algumas famílias.

LB: Mas teve alguma família que chegou numa situação radical de sair e falar que tava sendo conta disso?

FLA: Nós tivemos famílias que se dizem em desacordo com o projeto pedagógico da escola, nós nunca tivemos uma família assim: “Eu não concordo com o programa antirracista”, porque seria muito feio. Mas nós já tivemos famílias que dizem não concordar com o projeto pedagógico da escola isso nós já tivemos. E acho que aí tem questões, tem questões de diversidade racial, de diversidade, de gênero, tem questões ligadas à política. Nós tivemos no ano passado uma eleição muito acirrada e essa escola foi das poucas escolas que eu conheço que teve a coragem de fazer um debate e o programa eleitoral aqui dentro, tá. Nós tivemos algumas famílias que tinham posicionamento pela democracia e fizeram o movimento do voto pela democracia, era claro que eram voto que tinha uma cara e fizeram... E essas famílias faziam passeata na avenida na frente da escola, tá. E algumas outras famílias falavam: “olha, o Diretor precisa fazer alguma coisa”. E eu respondia: “a rua é pública se essas famílias estiverem lá e não tiver nenhuma situação de violência. Mas se tiver uma situação de violência, a gente chama a polícia. Não há problema para o diretor da Escola, tá. Mas algumas famílias ficaram incomodadas por essa questão. Agora o debate que nós fizemos aqui na escola com representante, é claro que nós não trouxemos o Lula e o Bolsonaro, mas nós trouxemos representante dos cinco principais partidos políticos para debater aqui dentro e nós tivemos uma seriedade dos nossos alunos, dos nossos professores, como poucas vezes a gente viu, inclusive nos programas até da televisão, tá.

Então acho que isso mostra um pouco das características da escola em promover uma educação integral, uma educação para cidadania, uma educação para os direitos humanos, né. O jovem pode votar aos 16 anos então a gente acha importante que isso faça parte da formação deles.

LB: Você falou mais cedo né quando a gente começou, da Associação, e que tiveram famílias também quem impulsionaram, né, ou junto com outros atores o processo de bolsas. Eu queria saber se essas famílias, né. Se teve algum movimento dessas famílias se organizarem através de um comitê ou através do coletivo ou se essa Associação, né, que você falou faz essas famílias, fazem parte ou se tem, né algum, alguma Organização, né, das famílias para tratar a questão racial...

FLA: Essas famílias formam uma associação, tá. Todos, toda a nossa comunidade é convidada a contribuir e sempre que possível a gente divulga o trabalho dessa Associação, tá. Mas essa Associação não tem nenhuma interferência do projeto pedagógico da escola é absolutamente, autônoma, tá... e com relações com relações com o Colégio Saruê. Dentro do estatuto Social da associação, o objetivo da Associação é arrecadar fundos para oferecer bolsas para os alunos negros e indígenas do colégio Saruê...

LB: Entendi... O Flaviano mais umas três perguntas e já estou finalizando. Queria saber se você, se apresentar a escola, né... através de sites e/ou redes sociais como espaço que se preocupa com a diversidade, se estimula, né, a atrair mais estudantes pagantes?

FLA: Eu, eu entendo que sim. Mas eu entendo que a gente se posiciona numa forma muito clara. Eu faço uma brincadeira, eu digo que a escola não pode escolher os seus clientes, mas as famílias podem escolher a escola, tá. Então eu só tenho mais a mais famílias interessadas do que do que vagas, eu não posso dizer que eu quero a família A, B ou C. Mas eu posso, e é a minha obrigação deixar muito claro qual é o projeto pedagógico dessa escola. E quanto maior for a identidade das famílias com a escola, eu tenho um casamento mais feliz. Então em alguns momentos, eu tenho família dizendo, olha não concordo com essa política da escola. Eu falo: "Olha, o nosso

projeto pedagógico é esse"... É claro que eu vou tentar acolher, eu vou tentar receber as famílias, vou tentar entender qual é o desconforto dos pais, tá... mas tem o posicionamento, né, muito claro, nós tivemos uma dificuldade muito grande essa semana com a Copa do Mundo feminina, tá. Eu sei que não tem o mesmo apelo do que o masculino, tá? Poucas pessoas estão acompanhadas, tem gente que nem sabe qual é o grupo do Brasil. E sabe o nome de poucas jogadoras do time.

Mas nós tomamos uma decisão de tomar a mesma medida que nós fizemos para a copa do ano passado porque nós atrasamos as aulas, que nós suspendemos aula para a copa feminina. É claro que tem o posicionamento Claro da escola aqui, tá. E apesar de não perceber o mesmo envolvimento, eu considero que essa foi uma atitude correta para mostrar qual é o posicionamento político da escola. Com igualdade de direitos e a gente tem um coletivo feminista Fortíssimo aqui.

LB: De estudantes?

FLA: De estudantes. Eu não saberia como iria enfrentar esse coletivo feminista se a atitude não fosse a mesma, tá? E a gente tenta sempre utilizar esse tipo de situação, de pensar qual é a proposta da escola e eu fico muito contente de trabalhar numa congregação católica que se autodeclara tá a favor da diversidade, Social, racial e de gênero, tá. Eu vi essa congregação que tem escolas no mundo inteiro. Eu assisti a seminários nos Estados Unidos da congregação de Saruê com a preocupação de como acolher alunos da comunidade LGBTQIA +, então acho que isso mostra a preocupação verdadeira, tá, dessa... dessa... dessa congregação já acolher diversidade não só racial, mas todo tipo de diversidade.

LB: Certo. Flaviano tem alguma questão que eu não trouxe aqui e que você gostaria de falar mais um pouco sobre esse programa de bolsas?

FLA: Não, eu acho que a gente explorou bem. E até te pergunta um pouco como é que a gente poderia tomar a escola mais Atrativa para as famílias negras Ah eu queria saber como é que eu vou buscar famílias negras pagantes tá você que infelizmente a gente ainda tem uma questão social relacionada a questão racial a gente sabe que existe uma relação uma correlação de pessoas negras serem menos valorizadas na sociedade como um todo, mas eu tô buscando famílias negras pagantes, acho que

é muito importante a gente ter número maior de famílias negras pagantes. Estou buscando em escritórios de advocacia porque a gente vê muitos escritórios com políticas de inclusão. Um dos nossos conselheiros é da Mattos Filhos é, da Queiroga Matos Filho, né. E eu sei que ele tem uma política de uma política afirmativa no escritório. E eu falo assim: “Onde que nós vamos achar esses negros pagantes?”

Anexo 3: Entrevista com a gestora do Colégio Esquilo

Concedida de forma remota no dia 28 de julho, às 14h.

Leandra: Eu vou ficar fechando o microfone porque tá terminando de fazer os últimos reparos para volta às aulas, então, às vezes pode entrar uma furadeira alguma coisa assim.

Léo Bento: Não, fica tranquila, mas que beleza voltar às aulas, né. Que legal. Bom Leandra, antes de te fazer as perguntas, eu queria, né, saber um pouco de você, da sua trajetória a sua formação. O que que você já fez na tua vida profissional e que que você acha que ainda falta fazer?

Leandra: Bom, legal! Eu sou psicóloga de formação e tenho mestrado e doutorado em psicologia escolar, desde que eu me formei, né, na psicologia. Eu já comecei a trabalhar no Esquilo como assistente de orientação na época. E aí Trabalhei muitos anos na orientação educacional e pedagógica no ensino médio no ensino fundamental 2. E eu estou há mais de 30 anos no Esquilo eu acho. E aí, no último prédio da gente, né. Porque a escola mudou de prédio vários, vários, tivemos vários endereços. Nesse último endereço aqui na, na São Vicente de Paulo eu assumi a direção escolar e continuei só orientando a turma de terceira série do Ensino Médio, né. Então o meu currículo é dentro do Esquilo, praticamente, né. Me formei Educadora, me aprimorei, a minha visão de educação, minha formação é dentro da escola. Eu pessoalmente tenho uma história com o Esquilo porque eu sou filha de um dos fundadores da escola e, também, sou casada com outro fundador da escola então é, sei lá, não tenho muitas experiências no mercado, em muitos outros ambientes. A minha experiência é mesmo dentro da escola, mas obviamente que a gente tem que estar sempre olhando para o mundo, né. Não é uma coisa que a gente tem que ficar só centrada nos nossos processos, mas a gente tem que ter essa preocupação de olhar o mundo e as questões que a educação atravessa, né, no país, na cidade, né. Mentalmente mesmo, então acho que é isso. Isso é o que eu já fiz. E aí, eu acho que eu tenho muita coisa ainda para fazer nesse aspecto né de, e eu acho que um desejo meu pessoal e junto que se casa aí com o desejo Institucional, é que a educação que a gente faz no Esquilo, né, que a gente chama de uma educação crítica, que ela possa ter (campanha toca)... Aí, não falei que ia ter barulho...

LB: Não, sem problema. Depois, eu resolvo...

Leandra: Esse é o sinal que não entra em férias... É, que ela possa ser um direito de mais pessoas do que o nosso público de classe média relativamente privilegiado, né, que é o nosso público, que pode pagar aí por volta de 3 mil reais numa mensalidade escolar, né. Então nossa vontade é que esse trabalho seja acessível para outras populações. E que esse nosso método inspire outras instituições a fazer o mesmo e a ter a mesma visão e que é um trabalho no qual, eu acho que tem uma característica que é minha e, também, de todos ou a maioria das pessoas que trabalham aqui. É poder juntar o ideal com a prática, né. Obviamente que, que não é possível, mas você, né poder pôr em ação um pouco a sua, a sua (visão de) mundo, né. Mais justo menos desigual e pode ter esta perspectiva como atuação profissional.

LB: Sim.

Leandra: Acho que é isso.

LB: Obrigado. Leandra, em relação ao programa de bolsas, né. Antes de ser implementado o programa de bolsas com recorte racial havia algum outro tipo de bolsa na escola para os estudantes?

Leandra: Olha, antes da gente implementar esse programa, a gente tinha só o sistema normal de descontos ou de bolsas por exemplo para filhos de funcionários ou filhos de professores. Mas a gente não oferecia bolsa integral, nenhuma, de nenhuma forma assim. A gente tinha descontos, tinha e só quem tinha bolsa integral nesse sentido eram os funcionários, né, os professores e os educadores, né, os funcionários da escola. Então o programa inaugura aí, uma questão da bolsa integral para outras, outros agentes, né, que não da própria comunidade.

LB: E essa outra bolsa, né, que era para os funcionários, ela, ela tem início desde que a escola foi fundada ou teve um período específico que deu um *start*?

Leandra: Não, foi desde que a escola foi fundada.

LB: Desde que foi fundada, né... e quando que teve início as bolsas com recorte racial?

Leandra: Há dois anos.

LB: Dois anos, né. Então a gente tá falando de 2021.

Leandra: Exato.

LB: Quais os motivos para vocês terem esse programa de bolsa com recorte ra...

Leandra: Desculpa, foi 22. Vinte e dois e vinte e três, esse é o segundo ano. Mas esse ano ainda não acabou, né. Então começou em 22.

LB: Vinte e dois, tá. E Leandra, quais foram os motivos para ter o Programa de bolsa com recorte racial na escola?

Leandra: Bom, primeiro acho que é isso que eu queria contar e que eu tava falando, né. Assim, já era um desejo, né do Esquilo, de coordenação da escola junto com o Instituto aqui, porque é uma figura jurídica diferente, mas que trabalha junto com a escola, essa. Abrir um pouco mais, né o seu ensino para outras pessoas que não tivessem esse perfil socioeconômico.

E a gente então, acho que desde antes da pandemia, Léo, a pandemia foi em 20, eu acho que desde 2019, a gente tava estudando como se estruturar esse programa, essa abertura, né. E a gente ouviu muitas experiências de instituições que tinham feito isso, de pessoas que acompanhavam esse tipo de trabalho, então desde 19, a gente tinha, a gente tava investigando como fazer. Aí veio a pandemia e isso aí ficou em suspenso durante um tempo, porque a escola teve que se haver, né com uma adaptação. Aí aquela, aquele momento de ensino remoto e aí durante a pandemia, não vou me lembrar se em 20 ou 21, um grupo de familiares, se organizou, né, cobrando assim a questão de cotas raciais dentro do Esquilo. Não exatamente de cotas, né. Era, era uma cobrança sobre educação antirracista de práticas antirracistas, então que a instituição revisse a sua forma de se organizar, revisse o

seu currículo e as bolsas. Eu diria até que a preocupação inicial da comissão era mais com o próprio currículo escolar. Mais o currículo escolar do que a questão da bolsa. Então tivemos que... digamos que essa organização desses familiares foi aquele motor que a gente precisava para voltar aos nossos estudos e fechar um projeto. E por que, que a gente fez a questão racial? Bom porque se a gente for avaliar a questão da desigualdade no nosso país, ela está associada, né, com a questão racial. A desigualdade é grande, é grande e é maior ainda quando você faz o recorte racial. E a nossa perspectiva então era tentar quebrar esse universo, então era importante ter essa questão racial em vista. E aí por que que a gente procurou o movimento de moradia. Uma das, uma das Vertentes assim das pessoas com quem a gente conversou, não recomendava que a gente desse bolsa integral para estudantes negros e são pessoas assim digamos, com pensamento de esquerda humanista, não estou falando de outro espectro ideológico, não. Mas diziam que o ambiente em si, já é de alguma maneira opressivo e que as pessoas não necessariamente se adaptam a esse currículo, a essa escola e se sentem muito sozinhas e isso é um fator emocional importante, que então...

LB: Essas ideias, Leandra desculpa te cortar, essas ideias quem trouxe foi uma pessoa que vocês consultaram externa ou era alguém da escola?

Leandra: Pessoas externas, foram pessoas que acompanharam esse tipo de experiências em outras instituições.

LB: Ah sim, entendi.

Leandra: E aí a gente, obviamente que essa é uma história, que essas experiências nos tocaram, né. Mas a gente pensou que em vez de abrir, né. De por uma placa na escola: Bolsas para estudantes negros, apareçam! Sei lá, tô só fazendo um jeito. A gente fazer uma parceria com o movimento de moradia, nos pareceu interessante porque, primeiro é um movimento organizado de luta política né e dentro desse, a gente pode juntar as forças, né, dessa questão da moradia, por educação. A outra coisa é que dentro desse movimento organizado e político, há uma rede de apoio. Tem muitas vezes uma das questões que acabam se enfrentando, né, com os estudantes que vêm de outras realidades sociais é, são famílias muito solitárias, né.

Você tenta acionar a mãe, enfim. Então dentro do movimento de moradia tem uma rede de apoio que a gente pode contar com ela, né. Para manter esses estudantes. Porque é problema não é dar a bolsa e matricular, o problema é manter esses estudantes

LB: Dar continuidade...

Leandra: É a continuidade, eles se sentirem participantes dessa escola, eles... Então, a gente entendeu que esse movimento poderia oferecer uma rede de apoio que nos ajudasse a sustentar esses estudantes aqui dentro do colégio. E outra coisa que também, nos nossos estudos, a gente nessas... nossos estudos... conversas, né... são estudos, são conversas... Nessas nossas trocas, a questão geográfica da cidade. Então, não adianta também oferecer bolsa para quem mora há duas três horas de condução para chegar até aqui, né. Então, o movimento de moradia no centro, né. Próximo, né. Ou de transporte coletivo dá meia hora no máximo ou 5, ou 10 minutos ou mesmo se precisar do transporte particular, é possível, né, assim nas redondezas a gente organizar isso. Então, acho que foi por isso que a gente, a questão racial pela questão da desigualdade, né. E a acessibilidade à escola nesse sentido e o movimento, e o movimento mesmo por ser político e organizado que poderia nos indicar pessoas e ao mesmo tempo ser também uma rede de apoio para manutenção dessas famílias, desses estudantes aqui com a gente.

LB: Leandra, então, deixa eu entender aqui. Deixa eu ver se, se é o que eu tô entendendo. Vocês têm um programa de bolsas que tem recorte racial e ao mesmo tempo ele se expande também para o pessoal que participa do movimento de ocupação? É isso?

Leandra: Na verdade, ele não se expande. O programa de bolsas é para estudantes negros, filhos de participantes dos movimentos de moradia do centro.

LB: Ah, entendi. Então ele é específico para o pessoal que participa. Ah, entendi agora. Agora eu entendi, entendi. Então o procedimento de seleção é ser negro e ser filho de morador da ocupação, tá, entendi. E quantos estudantes entram por ano através das bolsas Leandra?

Leandra: Bom, esse é o segundo ano, né. E a gente não tem outra coisa que o Esquilo faz, não sei se é assim, a gente tem uma ideia, a gente põe em prática e não necessariamente a gente tem essa estrutura financeira para que a ideia se sustente. Mas enfim, então no primeiro ano a gente fez um primeiro estudo e achou que era possível a gente receber nove estudantes. Três, foram três no primeiro ano do ensino fundamental 1, 2 no sexto ano, início de ciclo do Ensino Fundamental e 4 no ensino médio. Foram nove. Aê esse ano a gente recebeu mais três no ensino fundamental I, a gente recebeu duas estudantes no ensino médio e recebemos quatro estudantes no ensino fundamental 2. A gente tem hoje 15 estudantes.

LB: Quinze estudantes no total, né?

Leandra: É, é... Aí, esse ano que vem a gente, ainda não fez a contabilidade aí, mas a gente talvez receba mais ou menos nessa mesma proporção 3 2 3, 3 3 3. Vai depender um pouco aí do quanto que a gente... Porque como é que tá sendo financiado, no primeiro ano, a gente, a escola abriu mão das mensalidades e a gente fez uma campanha de arrecadação, por meio dessas plataformas...

LB: Sim, essas plataformas tipo vaquinha, essas de arrecadação?

Leandra: Aí, a gente fez uma arrecadação nessa plataforma para financiar o transporte, alimentação, material escolar e tem uma coisa aqui na escola que é, faz parte do currículo que são os estudos de Campo, que implica viagens...

LB: Sim, é oneroso também, né?

Leandra: Super. Então a gente nesse primeiro ano, a escola abriu mão da mensalidade e fez uma arrecadação para esses custos além da escola, além da mensalidade, né. Foi bem-sucedido assim. Esse ano a gente fez uma... uma matrícula. Os pais, abriu-se a possibilidade das famílias colaborarem com o projeto de sei lá, o quanto eles podem, né. E com isso a gente tem parte do custo garantido. Não totalmente ainda...

LB: Mas vocês conseguem garantir os custos dessas saídas pedagógicas ou da mensalidade do ano todo, não entendi, desculpa.

Leandra: Esse ano a gente, no ano passado, a campanha foi para arrecadar os extras porque a escola tinha aberto mão da matrícula, né. Não, da mensalidade. Esse ano, a gente tá conseguindo pela contribuição espontânea das famílias, garantir meia mensalidade, que a gente não vai nunca cobrar inteira, né. Então 50% das mensalidades desses quinze estudantes. Mas a gente ainda não conseguiu fazer a arrecadação do restante do custo, né. Trabalho, viagens e tal, provavelmente a gente vai ter que fazer eventos como esse da Nove de Julho, né. Até o final do ano, assim...

LB: E a comunidade do Esquilo chega junto?

Leandra: Chega.

LB: Que bacana, que legal. E Leandra, quantos estudantes vocês têm hoje no Esquilo?

Leandra: A gente tem por volta de 600 alunos desde a educação infantil, um pouco menos quinhentos e pouco. Desde a educação infantil até o ensino médio.

LB: O Esquilo desenvolveu alguma estratégia de ordem pedagógica a partir da implantação das bolsas?

Leandra: Olha, eu diria que a gente está no segundo ano, então a gente está no aprimoramento desse processo, né. Na verdade, a gente ainda tá se deparando com as questões.

LB: Tem muitas novidades também, né?

Leandra: Do ponto de vista estritamente escolar, né. O que, que a gente percebe que obviamente as crianças que estão chegando no primeiro ano do ensino fundamental 1, estão exatamente no momento cognitivo, afetivo de aprendizagem do que os outros estudantes, né. Então, dentro do processo de alfabetização que todas as outras

crianças, independente do movimento que estão passando elas também estão ali, né. Quando elas entram no sexto ano a gente já vê algumas diferenças, seja na formalização de texto, seja na questão de matemática, né. A gente já começa a perceber um certo, uma certa...

LB: Desnível, talvez?

Leandra: Eu não gosto muito dessa palavra, é uma certa. Talvez esse enfrentamento, né... da língua inglesa na matemática e da escrita um pouco, como um desafio maior para esses estudantes, né. Então, direcionar, aí, alguns esforços para que eles tenham mais segurança e invista um pouco mais nesse aprendizado e no ensino médio, né, com, sei lá, um monte de disciplina que tem aí. Às vezes em alguns casos fica realmente bastante evidente, né, o quanto que há uma diferença mesmo na sistematização dos aprendizados para os estudantes nesse ciclo Final. E o que que a gente tem feito? A gente já tem, já tinha a prática no ensino médio de oferecer um trabalho de orientação de estudos para os estudantes nessa primeira série do Ensino Médio, porque é uma série de adaptação, né. Um Ritmo Novo de estudo e tal então a gente já tinha essa prática, né. A gente, é, aprimorou essa prática. Então não só estudantes do projeto Proceder, mas os estudantes da primeira série que estão enfrentando, né, dificuldades com a leitura e escrita ou com conteúdos de matemática são convocados para um trabalho de apoio, orientação de estudos, como a gente chama no período da tarde, né, com uma abordagem um pouco diferente da sala de aula e mais individualizada. Então esse trabalho que já existia, a estrutura, ele está sendo aprimorado para com o projeto, né, com o programa. Da mesma maneira no ensino fundamental 2, entendeu. Então, a gente já tinha, assim, em algum momento, alguns momentos que a gente convocava os estudantes para um trabalho extra de apoio e tal e a gente tem formalizado mais esses, essas situações. Aí, outras coisas, a questão da língua inglesa né que é um, e a gente não tinha esse apoio. Aí, pode dar umas aulas a mais sobre isso? Sim, aí, a gente marca. Vê uma hora, né. Ou, teve um garoto que disse que química tava muito difícil, né, que não era só uma questão de orientação de estudos quando tem que saber mesmo o conteúdo. Ali, a gente também criou uma situação de apoio para eles. Agora, a gente sempre procura abrir, quando a gente abre isso, né, em função do programa, vamos dizer que nos alerta para essa questão, a gente também acaba abrindo esse espaço para outros

estudantes que acham que estão com dificuldade, que precisa de apoio. Então, e aí, acho que é isso. Acho que a gente tá em um processo de acertar. Uma das coisas que a gente tem se deparado, por exemplo, a forma como a escola se comunica com as famílias, né, a gente tem uma certa formalidade, uma certa linguagem que talvez não seja muito acessível, então a gente precisa melhorar isso. Para a nossa própria comunidade e para eles também, então em um certo momento a gente fala tudo bem, em um certo momento, tudo que a gente manda a gente pede para alguém ligar e explicar. Em 15 dá, mas quando a gente tiver 30, 60 alunos não vai ser possível, né. Então, a gente precisa melhorar essas coisas para que é um jeito de fazer né Muito característico, assim de uma certa cultura escolar que a gente precisa rever e tentar fazer de outro jeito.

LB: Entendi, Leandra em relação a lei 10.639 e a 11.645, né, que são as leis que obrigam as escolas trabalhar a questão do negro de África e dos povos indígenas nas escolas, como é que está sendo trabalhado na escola?

Leandra: Olha, primeiro eu vou dizer que o Esquilo é uma escola que desde a fundação, não sei se você conhece um pouco a história do Esquilo?

LB: Eu li alguma coisa e fiquei fascinado.

Leandra: O Esquilo nasce em 1968 como cursinho no auge da ditadura militar e aí depois consegue fazer um colégio Progressista, tá. Em pleno auge da ditadura, né, e então eu diria que, que o Esquilo não tem muito apreço por leis com toda que essa lei tem outro caráter, é só brincando assim, dizendo que não é porque é uma lei que às vezes a gente consegue implementar na cultura da escola mesmo sabe, que a gente, principalmente eu como diretora ou na coordenação, se você não torna aquilo significativo, né, para os estudantes e para os professores lei pela lei, ela fica só ali como uma coisa protocolar, né. Eu acho que toda essa discussão, né, do programa e tal então ajudou a dar mais sentido para essa lei entendeu, que antes era só uma lei que falava: - Ah, então tem que ter, tá então tem aí sabe uma coisa meio proforma, não exatamente porque a professora porque achava importante. Eu acho que agora com o programa teve uma ressignificação, né, então a gente tem mudanças assim que eu diria que são curriculares até bem importantes que a gente tem feito, né. No

ensino fundamental 2 por exemplo a gente fez um trabalho de campo, né, um estudo montado e foi o primeiro ano dele, o ano passado, sobre a questão indígena, então a gente visita a aldeia ali a Tenondé Porã, né. Faz uns dias de convivência com os indígenas de lá e esse é um projeto que não existia, era um outro projeto, um outro caráter e ele veio como uma temática estruturante aí dos cursos de História, Geografia e Ciências do sétimo ano, né, só para te dar um exemplo, né. Então, nos trabalhos de Campo especialmente do Ensino Fundamental 2, tá tendo essa mudança de perspectiva e de escolhas curriculares, de conteúdos mesmo. No ensino médio também tem essa, essas preocupações, mas eu diria que o ensino médio a gente tá fazendo isso de uma forma mais crítica, não tão vivencial né, então mais analítica do ponto de vista das referências, das leituras das referências bibliográficas, de temas, até porque a gente também acha que no currículo espiral da escola o ensino médio, tem mais essa cara do que o ensino fundamental 2, né. Porque essa questão da vivência é importante, né.

LB: Sim.

Leandra: E assim também no ensino fundamental 1, né, então por exemplo um dos trabalhos de campo do ensino médio também, né, falando disso é um trabalho sobre a cidade de São Paulo. Sobre marcos, a ideia é um pouco como, como a cidade ela, ela é mutante, né. E aí, os alunos andavam pela cidade, os professores escolhiam um percurso, faziam com eles e tal. Então um dos percursos, por exemplo desse trabalho de campo quem faz é o movimento de moradia e eles, os alunos andam pelo Centro mostrando para os estudantes quais são os pontos importantes para eles, né, para o movimento, né. Então a gente, eu diria que o currículo tá se abrindo de uma forma muito, até muito mais ampla do que quando a lei foi implantada, sabe. Ah, então adota aquele livro ali para ler. Ah, dá na, ali você faz isso, isso. Agora, tá sendo uma coisa muito mais estrutural eu diria.

LB: Acaba que, a coisa acaba virando mais orgânica, né. Por conta de um outro grupo que chega também, né. Esse é um movimento interessante.

Leandra: E também o ensino fundamental I, né. Escolhas de leituras, um, tem um grupo do fundamental I que faz essa viagem para estudar no centro (que) também vai

incluir a questão da moradia. Enfim, a gente tem há muito tempo uma visita ao museu afro. Mas esse museu afro, também foi ressignificado. Agora, então, eu diria que assim, a lei foi implementada talvez um ponto de vista para satisfazer: e, não, né... E agora, assim, vem ressignificada pelo programa.

LB: Leandra, a partir da entrada dos estudantes, né, vocês percebem assim, ou perceberam, né, a partir desse convívio alguma perspectiva, alguma situação assim de conflito ou tensão de ordem racial?

Leandra: Olha é muito interessante porque, eu acho que a gente, os alunos do movimento, eles se sentem bem recebidos pela nossa comunidade, pelos estudantes e tal. E eles também dizem que aqui há um maior letramento, num certo sentido. Não é assim que eles falam mas eu tô traduzindo aqui na outra linguagem. Mas o tipo: - 'a gente estudava numa escola que tinha bastante pessoas pretas, mas não necessariamente essa era uma questão que a gente, que fazia parte da nossa, é. E ao mesmo tempo, né, a gente acaba ficando mais sensível mesmo, né, o racismo impregnado em cada um de nós vai. Vamos dizer assim. Porque obviamente que a gente reproduz essas estruturas sociais mesmo sem querer mesmo sem perceber. E aí, eu diria eu, né. Eu, meu aluno Professor, qualquer um, né, assim, nesse momento não é assim ficar apontando o dedo para o outro. A gente tem que se perceber também e aí, os alunos foram, tem dois coletivos que eles deram o nome de um Esquilos Negros um é do F2 o outro é do médio, né. Então o coletivo de estudantes que discute a questão racial dentro e fora da escola, e daí eles se encontram toda semana. Nesse primeiro momento, no ensino fundamental 2 tem educadores juntos por, coordenando, né. Porque é uma faixa etária que não tem, tá assim tanta autonomia, tanta organização sozinha, a gente já tentou fazer outras coisas só eles, eles mesmos e acaba desandando um pouco, então no F2 tem. No ensino médio a gente, foi um movimento mais dos alunos, mas a gente também, a gente convidou um educador e um funcionário para estar junto. Ter vários... vários representantes, né, num coletivo, não só estudantes e eles acharam boa ideia, mas a ideia aí, é que tanto a funcionária quanto a professora tão em pé de igualdade ali, né. Não estão coordenando nada, né. Estão numa posição mais horizontal.

E esse grupo tem discutido essas questões. Eles sistematizaram um censo dentro da escola que ainda não terminou, mas eles fizeram nos ciclos deles, no F2 e no médio um censo que iam divulgar os resultados ali no final do primeiro semestre e enfim aí eles. As pautas vão, né, sei lá. O caminho que eles tomarem, aí, a gente vai ouvindo, vendo o que que a gente pode, coisas que eles querem fazer na escola a respeito, de eventos...

LB: Eu tô entendendo então, que essa diversidade que traz o programa de bolsas, né, ele, ele contribui, né, de forma positiva também para comunidade, né, a partir desses diálogos. Tem mais alguma coisa que que contribui positivamente para a comunidade do Esquilo, a convivência, né, com a participação dos estudantes bolsistas?

Leandra: Eu diria que tem essa, esse almoço, por exemplo, na Nove de Julho (que) foi muito abraçado porque eu acho que tem muita vontade da nossa comunidade de conhecer mesmo esse movimento e as pessoas que fazem parte desse movimento e por outro lado, muita vontade do próprio movimento de não, de não ser criminalizado, né. De ter pessoas que entendam mesmo o sentido da luta e então, assim acho que é um encontro que tá sendo muito potente nesse sentido, né. E do ponto de vista emocional, é muito, foi muito legal assim os jovens que moram na ocupação Nove de Julho, se sentiram mais em casa, na escola sabe, essa coisa de fazer junto, então já chega na escola também menos, né, menos com medo sei lá, receio, né.

LB: Acaba rolando uma integração, né?

Leandra: Sim. Eu acho que a gente ainda não aproveitou, nem tá conseguindo enxergar tantas, tantas, tantos encontros aí. Quanta coisa boa pode gerar, né. Eu imagino que à medida que a gente for convivendo outros caminhos vão, vão né.

LB: Leandra, houve acréscimo ou diminuição de estudantes pagantes por Conta do programa de bolsa, assim tipo, alguma família saiu da escola ou chegou na escola por conta do programa? No sentido de pagantes, né?

Leandra: Olha, mais gente chegou na escola, não sei se mais ou menos, mas eu diria o seguinte que o fato do programa existir, dessa preocupação com a educação antirracista é uma alguma coisa positiva que, que agrega ao Esquilo, ao trabalho do Esquilo. Então, mais gente veio conversar com a gente, não necessariamente acabou matriculando seus filhos porque aí tem 10 mil questões, né. E mais gente veio conversar com a gente ou se veio conversar já tinha isso em mente, né, que o trabalho

tá sendo feito porque eles entendem como uma coisa que agrega algo que a escola já fazia.

LB: Leandra, hoje, você falou que os estudantes, né, eles estão se organizando ali, né, com os coletivos deles, né, do Esquilos negros³⁵, né, de acordo com o segmento ali e tudo mais, mas eu sei que existem, existe um grupo de famílias, né, de famílias que acompanha e tudo mais. Eu queria que você falasse um pouco como é que, como é que se deu, né, essa construção desse grupo de famílias, qual é o nome e como é que é, a relação deles com a escola?

Leandra: Bom, a comissão de familiares e responsáveis é a comissão antirracista do Esquilo, né. Mas ela é composta por familiares e responsáveis, eles têm eu não sei qual, como eles entre eles, eu não sei com qual periodicidade eles estão se encontrando, não sei se é toda semana, se a cada 15 dias, né. Mas com a escola, a gente tem feito reuniões, a gente fez algumas reuniões, uma, a gente tentou fazer uma vez por mês, mas acho que falhou, aí, nos dois últimos meses por conta do... É, a gente fez umas três reuniões presenciais da comissão com a coordenação da escola, a gente faz algumas coisas juntos, né, então sei lá, nessas reuniões a gente vê e fala: - Ah, vamos fazer essa coisa juntos? Vamos. Ou isso, a comissão só faz. Por exemplo, a comissão organiza um clube de leitura nessa perspectiva do letramento racial, né. É um clube de leitura virtual todo mês eles propõem uma leitura Geral de literatura.

LB: E tem apoio da escola?

Leandra: Tem. A escola divulga, a escola fala, né, e tal. Então, essa é uma atividade regular assim da comissão, para além das reuniões de encontro deles, né. A gente tá querendo fazer um evento juntos esse ano na ocasião ali da semana da Consciência Negra, sabe, mas talvez um pouco antes, a gente nesse sentido (quer) fazer junto com a comissão um evento mais focado em adultos, educadores e famílias, né. A gente fez no final do semestre uma coisa, um evento que se chama fórum étnico-

³⁵ Nome fictício.

racial, focado para os estudantes, né. Então a gente tá querendo fazer esse outro evento junto com a comissão mais focando em educadores e famílias, adultos.

LB: Bacana!

Leandra: Agora, se a comissão tem feito mais coisas que isso, aí é um pouco, como a gente tem reuniões periódicas, né, mas não é toda semana, assim, pode ser que tenha alguma coisa que me tenha escapado. Se você quiser falar com alguém da comissão, eu posso te passar o contato.

LB: Eu gostaria sim, em algum momento. Mas eu não sei, se agora, porque a minha pesquisa ela tá muito voltada para conversar com as pessoas que estão na gestão, né, da escola e tal. Então, eu preciso ver depois da qualificação, né, o que, que vão me orientar a fazer.

Leandra: Sim.

LB: É só para tirar uma dúvida, o Instituto Esquilo é uma coisa e esse núcleo de famílias é outra, né?

Leandra: É isso. O Esquilo é uma empresa privada, né. Legalmente e muitos anos atrás a gente, pessoas ligadas ao Esquilo empresa, mais pais de alunos e ex-alunos na ocasião fizeram uma OSCIP, né, que era para ter uma outra figura jurídica que fosse até mais aberta para a sociedade do que uma empresa privada, né.

LB: Para desenvolver ações sociais...

Leandra: Isso, exato, exato. Então, o programa Proceder por exemplo ele é um programa do Instituto que o Esquilo apoia mas ele é um programa do Instituto, não é.

LB: O Programa Proceder é o Programa de bolsas, não é?

Leandra: Isso, é o nome do Programa. E a comissão, é uma comissão famílias responsáveis por estudantes do Esquilo. É tipo uma associação de pais, vai sei lá.

LB: Você acha que apresentar a escola através do site redes sociais como um espaço que se preocupa com a diversidade pode atrair mais estudantes pagantes eu tô te perguntando isso, mas eu percebi que vocês não focam muito isso no site de vocês ou eu estou enganado?

Leandra: Olha o problema da propaganda na educação, ela é, ela é assim, é que nem médico. Você não vai no médico porque ele faz propaganda, né. A escola você vai na escola que alguém te indicou pessoalmente, que você conviveu, ou você vai lá e gosta do lugar, mas não é porque tá fazendo propaganda que... a gente, o site na verdade, assim nas redes sociais a gente faz até bastante postagem sobre o Programa Proceder porque interessa a gente que ele seja divulgado que os nossos ex-alunos saibam que atualmente a escola tá fazendo isso, a gente, então sempre tem uma postagem sobre o programa escolhendo um enfoque ou outro, né. Mas as redes sociais e o site apresenta a escola, a instituição como ela é, né. As atividades cotidianas da escola, né, os trabalhos. O site principalmente ele é mais uma fonte de informação mesmo do que de apresentação da escola, né. E mais, teve uma experiência que a gente fez, que foi legal, que a comissão antirracista de familiares, né, tava mais trabalhando... é logo no começo mesmo que eles estavam se organizando, eles pediram para ocupar as nossas redes sociais e durante uma semana, eles fizeram postagens diárias, né e eram eles que faziam, a gente não fazia nada. A gente só deu a senha assim, e fizeram lives e fizeram muitas postagens e o grau de engajamento foi muito bom. Eu ofereço para eles fazerem de novo. E então eu, é que a gente teria que investir, né, nessa questão aí para (ter) só esse recorte. E aí o medo é que também a escola não fique só falando disso, os outros alunos aqui têm outras questões, questões de gênero, né, questões de saúde mental que também gostaria de ter essa representatividade nos espaços mais públicos da escola, né. Mas eu tenho certeza que se a gente focar nisso, tem um bom engajamento sim.

LB: Leandra tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre o programa que possivelmente eu não tenha perguntado?

Leandra: Acho que tem uma parte do programa que eu não te contei que é o seguinte. No Ensino Médio por conta do aumento da carga horária que o Ensino Médio exigiu,

a gente tinha um, a gente tinha na escola os projetos que eram as eletivas, que os alunos podem, que os alunos faziam se queriam, que eram projetos sociais de atuação ou em um hospital ou em uma EMEI, nos hospitais com crianças e jovens hospitalizados e na EMEI brincando com as crianças. Então a gente chama de projeto social. Um chama 'Chá de arte', esse que vai para o hospital e o outro chama 'Ver o mundo' porque a ideia inicial era trabalhar com imigrantes e aí no fim, a gente foi acabar numa escola de educação infantil que recebe muitos filhos de imigrantes, né. Então os alunos do Ensino Médio eles tem que escolher pelo menos uma atividade à tarde, um projeto social ou um treino esportivo, né. E aí, no ano passado um dos projetos sociais era de mediação de leitura, ele era meio experimental assim, porque há algum tempo a gente oferecia esse de leitura e poucos alunos se interessavam. No ano passado, até a convite de uma instituição aí com a qual a gente já havia feito parceria, a gente retomou o projeto de leitura e teve ali um grupinho que fazia a mediação e fazia a mediação na ocupação 9 de julho. E aí esse ano, a gente ofereceu como um projeto eletivo, então a gente tem um grupo de estudantes que vai toda semana até a ocupação ler histórias para as crianças da ocupação. E aí, quando a gente comentou com a Carmem que os alunos, vamos dizer assim, os alunos, a gente estava muito preocupado em não colocar um grifo, né: - 'Ah, esse é o bolsista'. Então, a gente foi super discreto e todas as condições que a gente fazia para os nossos alunos, a gente tentava fazer igual. Então, um aluno nosso pode escolher fazer um projeto social ou um prêmio e tudo bem. Ele pode fazer três anos de treino e nunca fazer um projeto social. Mas quando a gente contou para a liderança, não é, para a Carmem que esse projeto estava sendo realizado e que os alunos do Proceder que moravam lá não participavam, ela ficou bravíssima. Ela dizia: - 'Eles têm que participar, isso não é escolha'. E esse é o jeito dela, não é, então a gente falou, bom. Então, tá né... Então, eles passaram a participar, não por uma obrigatoriedade nossa, mas porque a Carmem achou que eles não podiam estar fora desse projeto. Então, esse ano, esse projeto acabou que coincidiu com o horário de treino de futebol e dois dos estudantes queriam fazer o treino de futebol, o que inviabilizava participar do projeto, então a gente falou, não dá. Então, foi com muita dor no coração que a gente falou para elas treinarem vôlei e não futebol para poderem participar do projeto. Mas que esse trabalho de leitura, mesmo que tenha sido uma coisa impositiva, né, também tem sido um jeito importante de aproximação e de contato desses estudantes com a própria história do movimento. Então, vamos dizer assim, um dos meninos

falou isso claramente, essa era a luta da minha mãe, não a minha. Então, é uma coisa que a gente percebe que o projeto, esse programa nessa parceria, que a escola também tá sendo uma ferramenta de conscientização, do seu próprio papel dentro do movimento, isso eu posso dizer...

LB: E isso enriquece e retroalimenta, não é...

Leandra: Sim. Acho que esse é um aspecto que eu não tinha te contado e eu acho importante.

LB: Eu achei bem bacana, Leandra, eu agradeço aí a oportunidade de poder conversar contigo sobre esse projeto, eu gostei muito de conhecer e saber um pouquinho mais, porque eu ouvi, né, lá na ocupação, procurei algumas coisas nas redes sociais e no site, mas conversando contigo, né, você traz uma propriedade muito bacana para poder enriquecer a pesquisa que eu vou fazer aqui e ter dimensão de como ele se dá. Eu te agradeço muito a oportunidade de conversar contigo.

Leandra: ah, que bom que pude ajudar e depois você pode me dar a gravação também? Por que as vezes falando as coisas para você, a gente formula de um jeito que a gente não tinha formulado antes.

LB: Eu compartilho sim. Eu vou parar a gravação aqui, mas vou te pedir para não sair ainda.

Leandra: Tá bom.

Anexo 4: Entrevista com o gestor do Colégio Vespa

Léo Bento: Olha eu tô gravando aqui a entrevista com o diretor Péricles do Colégio Vespa. Péricles, eu queria que você me falasse um pouco, para a gente começar, né, da sua trajetória, sua formação, o que você já fez na vida antes de se tornar diretor e o que, que ainda falta fazer?

Péricles: A história é grande. Eu sou Químico de formação, né, Então, através da Química que eu entrei para na educação. A princípio não era tanto essa ideia, né. A ideia era trabalhar com a química, mais a parte de laboratório, mas acabei vindo para educação e aí é aquela coisa. Educação acho que... quando eu vi, eu estava imerso nisso. E aí, eu resolvi levar mais a sério a educação. Aí, eu resolvi me formar em licenciatura. Inicialmente, eu entrei na, no mundo da educação trabalhando muito numa coisa que hoje, acho que reduziu bastante em São Paulo, né, mas há 20, 30 anos atrás tinha muito que eram os cursinhos pré-vestibular. Então eu comecei por essa via do cursinho, fui acumulando cursinho com escola e Educação Básica, e aí a coisa foi ganhando o corpo na Escola de Educação Básica então desde 94, 95, desde 95, eu leciono entre cursinho e educação básica, então ao longo dessa trajetória eu fui professor de química, talvez em todos os segmentos, aí, possíveis para o ensino da química, então, no Ensino Fundamental nos (anos) finais, ensino médio, curso pré-vestibular. Trabalhei também em algumas instituições de ensino superior, sempre lecionando química e aí em meados de 2014, 2012, eu comecei a migrar para essa parte de gestão. Então, primeiro eu assumi uma coordenação de área, depois posteriormente eu assumi uma coordenação de segmento, aí depois eu assumi uma Coordenação Geral de segmento, que eu trabalhava numa escola em rede, né que era o Pentágono que tinha três unidades. Então no primeiro momento eu assumi a coordenação do segmento do ensino médio de uma das unidades depois eu fui Coordenador Geral de todos os ensinos médios de todas as três unidades do segmento do Ensino Médio e em 2000. Eu fiquei nesse Colégio até 2021 e 2022 eu vim aqui para o Vespa com essa missão de assumir a direção, o Vespa tava passando por um momento de estruturação, né. O Vespa até então, até 2021, ela tinha três unidades, uma unidade no bairro do Butantã, mas não era esse prédio. Uma unidade na Granja Viana e uma unidade no Morumbi. E o Vespa se organizou, ela optou por ficar apenas no bairro do Butantã. E hoje nós temos duas unidades aqui no bairro do

Butantã, uma unidade que vai da educação infantil até o sexto ano que a gente chama de Vespa das infâncias e essa unidade, que vai do sétimo ano até o ensino médio que a gente chama de Vespa das Juventudes e aí eu fui convidado para fazer a direção dessa unidade. Então, aproveitar um pouco dessa minha experiência com os maiores, com o ensino médio, que a ideia era essa mesma, a gente poder ter duas unidades com perfis, estrutura até a parte arquitetônica que converse melhor com um determinado perfil de faixa etária, né. Então aqui, quem conhece a Vespa das Infâncias, que a gente chama, vai perceber que é muito mais apropriado mesmo para os menores, mais casa assim aconchegante e aqui tem essa coisa mais Metrópole mesmo, a gente tá perto do metrô, tá perto da USP, então a gente pensa, aí, essa parte mais Metrópole mesmo, né. Aqui a gente tá, a gente costuma dizer que aqui, a nossa ideia com a presença da escola da Vespa e com as outras instituições que já tem no entorno, Formasse um grande complexo educativo ou educacional. Porque tem a gente, tem o Alberto Torres uma escola pública aqui na frente tem a USP, o Instituto Butantã, a gente é vizinho aqui, é meio que um anexo da Universidade de São Judas então a gente vem buscando fazer algumas parcerias, até mesmo parcerias com a USP, parceria da Educação Básica com ensino superior que normalmente, é uma coisa, um processo, um pouco mais, não tão comum, então a gente vem conquistando isso, a gente vislumbrou, né, quando mudou para cá e a gente tá conseguindo fazer é ter essa escola como uma proposta mais Metrópole mesmo. A gente também tem parceria com a polícia científica aqui, então a gente está buscando esses caminhos aí.

LB: E Péricles, já entrando no tema, né, antes de ser implementado aqui a bolsa de com recorte racial existia outro tipo de bolsa na escola?

P: É, a Vespa, né, nos últimos anos essa questão... a gravação é para você depois ter uma coisa... A Vespa, eu não tava aqui ainda, mas a Vespa em 2017 resolveu. Já era uma escola, né que desde a sua Fundação desde 1980 é uma escola dentro desse perfil de escola, né com um *ticket* médio de três a cinco mil reais dentro dessa parcela da população, e é uma escola que sempre percebeu a quantidade baixa em termos de você espelhar o percentual da população de alunos negros. Alunos negros, pardos e indígenas... Então sempre percebeu uma quantidade que não retratava a quantidade percentual real da população, mas a escola de 2017, 2018 para cá, ela

começou a levantar, talvez com um pouco mais ênfase essa discussão. Então em 2017 ou 18 nós tivemos aqui uma, uma palestra do Silvio Almeida, Professora universitário da FGV, não era ainda nosso ministro, então teve uma palestra do Silvio Almeida e foi meio que um estopim ali para a escola começar a discutir as questões raciais, na sequência a escola se organizou, né, os funcionários se organizaram e montaram um grupo de funcionários para discutir a questão racial.

LB: Esses funcionários envolvidos que você fala, são professores?

P: Funcionários de todas as frentes.

LB: Operacional?

P: Operacional, administrativo e pedagógico. Então se montou um grupo de funcionários que montaram um GT, um grupo de trabalho como a gente costuma chamar aqui, para discutir questões raciais e paralelamente também algumas famílias criaram o núcleo antirracista do colégio Vespa que é o N.A.

LB: E existe até hoje?

P: Existe até hoje.

LB: E isso foi quando?

P: Isso foi, a partir de, depois da palestra do Silvio de Almeida, a partir de 2018, tudo foi acontecendo ali em 2018.

LB: Começou a fomentar as discussões internas, né...

P: E aí, a escola logo nessa sequência, em 2019, ela lançou um projeto, que era o projeto Ampliar. Chamava-se projeto Ampliar, que é um projeto que visa garantir um percentual de alunos bolsistas no ensino médio. A princípio, a princípio não tinha um recorte racial.

LB: Era um recorte social?

P: Era um recorte social.

LB: Até então não existia bolsa na escola, mesmo social?

P: Não, bolsa para filho de funcionário. Mas não tinha um programa de bolsa, tá. Isso não existia. Então o Ampliar com um recorte social, embora o fator racial, ele entrou, ele já entrava nesse primeiro momento como um critério de desempate. Então assim, existia uma prioridade para alunos negros, isso só atendendo o ensino médio, tá. O Ampliar é um projeto que atende alunos do ensino médio.

LB: Desculpa te cortar. Tinha no edital alguma coisa que trouxesse isso explícito que você tá falando do desempate como critério?

P: Então, no primeiro momento não. Isso foi e veio aumentando ao longo de uma construção. Então, esse é o projeto Ampliar. Que temos até hoje, então hoje tem em torno de 20 alunos do ensino médio que são beneficiados pelo projeto Ampliar. Praticamente desses 20 alunos eu posso dizer que 18 eu acho que são negros isso fez com que indiretamente, como a gente tem o ensino médio não muito grande, de partida a gente tem mais de 10% ou cerca de 10% dos alunos do ensino médio de alunos negros, isso sim, deu uma cara totalmente diferente para o nosso ensino médio. Então, você tem hoje uma parcela de alunos negros que tem uma certa participação, né. A gente começou realmente a vivenciar essa ideia de diversidade racial nesse segmento. Temos alunos negros também, não provenientes do projeto Ampliar.

LB: Pagantes?

P: Pagantes. Então assim, a gente tem saindo dos 10% de alunos do ensino médio, que são alunos negros. Ano passado a gente começou a costurar e tinha uma percepção de como, o quanto interessante seria se a gente dentro de um projeto como esse, se a gente conseguisse disponibilizar essas bolsas a partir do, da educação infantil, da educação básica, né. Só que assim, a gente enfrentava algumas

questões, aí. Talvez no momento a gente não deu, até por conta do próprio Ampliar a gente não ter mais uma verba para custear um número muito superior, um número aí, que seria um número crescente de bolsas e por a gente acreditar também, que assim, na grande maioria das vezes, é uma percepção com o projeto Ampliar, famílias que tem uma questão, que vêm de uma classe social que tem melhor condições de custear o Colégio Vespa acabam morando em bairros mais distantes, então um facilitador quando essa bolsa é para os maiores, eles já têm uma certa autonomia, numa, num processo de locomoção. Quando essa bolsa é para os menores como a gente está no entorno, é talvez distante dessas famílias...

LB: Bairro de classe média, né...

P: Você tem a bolsa, mas você acaba gerando, não vou dizer um problema, mas as famílias precisam se organizar por transporte, então a gente vive um pouco desse dilema. A gente até tem uma percepção de que internamente, se, os funcionários têm direito. Todos os funcionários têm direito a duas bolsas, né, independente de ser do quadro pedagógico ou não. Se os funcionários que têm direito a bolsa fizessem uso da sua bolsa, a gente já teria um aumento significativo do número de alunos negros aqui. Porque esses funcionários muitas vezes não conseguem trazer os filhos para estudar aqui, porque eles moram em bairros distantes, os filhos teriam que sair super cedo, então tem todo um processo de organização. Então, a gente criou um sistema de bolsa parcial, aí sim com recorte racial para a educação infantil que é com o objetivo de... essas famílias recebem bolsas, aí, tem três faixas de bolsas mas todas bem custeadas, né. Assim tem bolsas de 60%, 75% e de 90%. Mas nesse caso diferente do Ampliar, porque no Ampliar o aluno recebe todo suporte.

LB: Cem por cento da bolsa integral. Saída pedagógica, uniforme quando é o caso...

P: No caso dessa bolsa, não. Ele tem esse desconto, porque aí, é uma bolsa que visa mais pensar em famílias, que eventualmente conseguem custear a locomoção, né, todo esse processo que são dos menores, então esse ano a gente lançou essa bolsa e ela tem o recorte puramente racial.

LB: Sim, entendi.

P: A gente faz uma análise socioeconômica por conta das condições aí de desconto, mas essa tem um recorte 100% racial que é uma maneira também da gente começar a aumentar essa diversidade de alunos negros na educação infantil.

LB: E essa bolsa com recorte racial, ela começa, começou no passado 2022, é isso?

P: Ela foi desenhada, saiu o edital no ano passado em 2022, então nossos primeiros alunos, cerca de 10 alunos, iniciaram este ano de 2023.

LB: Isso para o segmento...

P: Para a educação infantil. São alunos de 3 a 6 anos de idade.

LB: Tá, fundamental 1 não tem?

P: Fundamental 1 e Fundamental 2 ainda tenho esse *gap*. Ainda não tenho o Ampliar. A ideia é... esses alunos...

LB: Conforme eles vão crescendo...

P: Porque assim, são bolsas a princípio que visa adequar toda a escolaridade do aluno. Tem uma questão, uma mudança aí financeira. Então ela é repactuada ao final de cada ciclo, aqui a gente não trabalha com segmento, a gente trabalha com ciclo, tá. Então, ela é repactuada no final de cada ciclo, no sentido de fazer uma análise socioeconômica e ver no final de cada ciclo em qual faixa, essa família se encaixa.

LB: Tá, só para entender, então. No ensino médio, ela não tinha essa perspectiva com recorte racial inicialmente, mas agora ela tem.

P: Hoje, no ensino médio ela tem esse olhar racial.

LB: Beleza, entendi. E você sabe me dizer quais foram os motivos para que a escola trouxesse essa perspectiva da bolsa com recorte racial? Foi a partir da discussão com o Silvio e dos diálogos entre, as entre o coletivo que se formou, né?

P: É... na verdade assim, a ideia de fomentar a discussão de uma sociedade antirracista dentro do Colégio Vespa, teve esse '*start*', nesse momento onde a gente teve a presença do Silvio Almeida. A gente tem o blog interno, então também, a gente começou a fomentar a discussão aqui dentro. É, o Colégio Vespa, é um colégio que ela ao longo desses quase 50 anos, ela se fundamentou a princípio em três pilares, né, que eram os três valores institucionais: cooperação, autonomia e o conhecimento. Inclusive, né. Estou até te dando um '*spoiler*', aí. Na segunda-feira, a gente vai lançar a nossa Nova Marca e a nossa marca ela é fundamentada, ela tinha esses três pilares, ela tinha, três esferas ali na marca. E a partir de segunda-feira a nossa marca vai aparecer com quatro esferas porque a diversidade, ela ganhou status de um pilar da instituição. Então, é uma instituição que busca, né, a diversidade. E a diversidade, não simplesmente entender que a sociedade é diversa, de grupos formados diversos. Mas, é realmente a diversidade, dentro da sua potencialidade ao extremo. Então a gente começou a perceber que, assim, a necessidade socialmente falando de ter espelhado na sociedade de uma maneira diferente da que a gente vinha espelhando, que gente não espelhava uma sociedade real, né. A gente era, de novo, um recorte voltado para uma determinada parcela da sociedade que não representa o todo. Então a gente, sentia a necessidade, falta. Não sei qual é a palavra que melhor encaixa aí, de uma escola mais representativa. Então uma escola que realmente tivesse um percentual de alunos negros, entre um dos grupos aí, se a gente fosse falar de universidade, a gente poderia falar de várias outras situações. Isso dentro da escola. Então a gente começou esse movimento.

LB: E quantos estudantes entram através desse programa de bolsa com recorte racial por ano?

P: Esse ano, quase 20.

LB: 20...

P: É. Coloca aí 15, vai. Entre educação infantil e ensino médio. Porque a gente hoje tá com as duas pontas, né. Então...

LB: E Péricles pensando assim, por exemplo, você hoje tem quantos estudantes na escola? Tanto no, no Colégio Vespa, como um todo, né?

P: Hoje nós estamos com, cerca de... Vou falar aqui o número exato. A gente tá com quase 900, 894 alunos na escola do Vespa como um todo.

LB: E bolsistas com corrente racial são 15?

P: Por ano. Então eu já devo ter 30 porque eu já tenho do outro ano acumulado. São em torno de 30 alunos com recorte racial.

LB: O Péricles, a escola desenvolveu algumas estratégias de ordem pedagógica para implementação das bolsas? Quando eu falo isso eu tô falando de formação de professor, formação da gestão, enfim sobre Relações raciais, sobre diversidade...

P: Na verdade, a gente vem desenvolvendo, continua sempre respondendo essa discussão em 2021/2022 a gente começou uma parceria com ação educativa. A Ação educativa, ela tem uma espécie de um manual de implantação de práticas antirracistas, então a gente, ano passado, a gente introduziu aqui a primeira frente, né, desse manual de implementação, então a gente... Dia 4 de Junho do ano passado a gente fez um, foi um dia, né, onde todos os setores da escola se reuniu para discutir as relações interraciais dentro da escola e a partir desse, dessa discussão a gente produziu um plano de ação, gerou o plano de ação, para continuar essa discussão, essa comunicação, a gente finalizou esse plano de ação no final do ano passado, né. 2022 a gente tem um documento que eu posso até compartilhar com você, posteriormente. Então, a gente tem um documento. Um primeiro documento que discute essa coisa das relações interraciais dentro da escola, nesse documento, assim, a gente pensa em todos os aspectos, né, que envolve essa coisa das relações. Então desde a contratação, contratação, manutenção de novos funcionários para escola, captação de alunos, né. E alunos que se encaixam nesse perfil, então alunos negros e / ou indígenas. Que mais? As relações institucionais assim como um todo.

Então as relações de grupo de gestão, os professores, fora a parte do letramento racial, né. De uma maneira ampla e proporcionar também para os nossos professores formação pedagógica para isso. O Vespa é uma escola que, praticamente, nasceu junto com seu Centro de Formação. Então a gente tem um centro de formação do Colégio Vespa. E esse ano a gente tá fazendo, tá lançando, né. Então é um centro de formação que então não só exclusivamente para os professores do Vespa mas de outras instituições também. A gente tá lançando um programa de formação em educação interracial que vai, um programa que tem uma parte de imersão, que vai ter uma parte estruturada em curso, que tem uma imersão, que vai finalizar uma imersão em Salvador na semana de 7 de setembro.

LB: Que legal..

P: Então, tem essa busca direto. Então, assim nas nossas reuniões pedagógicas a gente, faz parte da pauta de formação dos professores, então. E também, a gente tem uma parceria... esse grupo N.A. esse grupo das famílias, eles também, eles têm uma frente que eles promovem debates, discussões, então a gente também vem buscando, tanto a ideia da formação da equipe pedagógica, da equipe operacional da escola como um todo, assim como das famílias, do entorno, então, a gente tá nesse processo. Tem toda uma coisa, uma onda crescente.

LB: E assim, a escola, ela pensa isso também em relação à gestão? Em relação não só a gestão, né de ter quadros negros, como em locais de tomada de decisão. Assim como ter professores negros também, para que sirvam como referência para os estudantes, não só para os estudantes negros, mas para os Estudantes de forma geral.

P: Sim. Tanto que assim, hoje o nosso DP, contratação de funcionários, é prioritariamente, funcionários negros, a nossa ideia, até pelo menos que a gente internamente atinja o percentual de 50% desse grupo de funcionários, então independente do setor pedagógico, operacional, alta gestão. Então, hoje a gente prioriza. Prioriza, não. O nosso tema é exclusivamente funcionários negros. Com pontos de exceção, se for assim uma coisa assim, emergencial. Alguma coisa e caso a gente não encontre um profissional, né, que se encaixa nessa prioridade, mas a

gente prioriza contratação de funcionários negros. Então, a ideia é essa, que a gente tenha em todas as esferas da escola, né, desde o operacional, até a alta gestão, que a gente tenha 50% de funcionários negros. E isso não necessariamente, o Vespa tá nesse momento, mas a Logus³⁶ que é um grupo mantenedor também do Vespa e que conta com o Vespa, um total de 14 escolas, também tem isso como referência. Lógico, aí eu tenho 14 escolas até escolas em níveis diferentes dessa discussão, mas é um ponto. O Vespa, o Colégio Vespa e o ponto da Logus que é a mantenedora do Colégio Vespa que é priorizar a contratação de funcionários negros. Ter esse olhar para toda a equipe de funcionários.

LB: Entendi. E Péricles, quando você fala que, que tem esse olhar e tudo mais, você tem dimensão de porcentagem de profissionais negros, que tem na escola?

P: A gente realizou um censo no final de 2021 para 22, eu posso estar com ele meio desatualizado.

LB: Mas mesmo assim já é um dado.

P: Cara, acho que eu vou conseguir. Você precisa do Colégio Vespa, né. Eu abri o da... eu consegui achar aqui o da Logus geral. Não deve ser muito diferente não, tá.

LB: Sem problema.

P: Estava falando de professores?

LB: É!

P: Professores. Funcionários, né. Funcionários de uma maneira geral. Deixa eu ver se tá muito separado aqui. Porque o corpo pedagógico residual de negros, quase 24 por cento, tá. Administrativo 41 por cento e serviços gerais 51 por cento. Vai crescendo o percentual. Aí por exemplo também, coordenação e de... Coordenação e orientação 15% e direção 10%, só que aí eu tô te falando da população negra, né.

³⁶ Nome alterado para garantir o anonimato do colégio.

Porque 10%, todos são pardos porque até esse foi no final de 21 eu não entrei nessa conta. Na alta direção até 2021 não tinha ninguém. São basicamente esses números.

LB: Sim. Mas tudo bem. Esse é em relação ao Logus?

P: Esse é em relação ao Logus como um todo?

LB: Mas aí dá para fazer um...

P: Eu consigo depois, te passar o do Vespa, cara. Para te passar o número mais exato. Eu não tô conseguindo achar aqui agora.

LB: Eu posso te pedir depois.

P: Pode sim.

LB: O Péricles em relação a lei 10.639 e a 11.645, né, que são as leis que obrigam as escolas de trabalhar a questão do negro, história do negro, da África e povos indígena na escola como é que isso é desenvolvido aqui?

P: A gente, tanto na educação infantil, né, quanto aqui na Vespa das juventudes, a gente passou por todo um processo de reorganização dos planejamentos pedagógica e organização das nossas bibliotecas. Então, desde a educação infantil até o ensino médio, a gente além de rever todos os planejamentos, então seguir ali o que está determinado pela lei. Mas a gente reorganizou as propostas de leituras, as visitas à biblioteca então na educação infantil, a gente tem um percentual, agora também, assim significativo e perceptivo de livros, onde tem protagonismo tem relações com personagens negros. Foco de trabalho, a gente aumentou muito o foco de trabalho em personalidades negras da cultura brasileira. Posso te citar como exemplo, a minha filha tá no infantil, ela tem cinco anos, né. No ano passado a sala dela estudou o Jorge Ben.

LB: Legal!

P: Então a minha filha de quatro anos, ela canta um monte de música do Jorge Bem e um monte de coisa. Então assim, a gente reorganizou os nossos planejamentos, quando a gente pudesse atender isso. A educação infantil nesse processo eu acredito dizer que ela tá um pouco, até mais à frente, tanto nas demandas, nas práticas que envolvem isso. Eu acho que os maiores, ensino médio oscila muito em cima desse currículo para vestibular, essa coisa, mas a gente faz uso disso. Tanto é que, uma das disciplinas... até abrir aqui, que a gente organizou aqui no nosso novo ensino médio quando a gente se estruturou aqui para o novo ensino médio mesmo 'pseudamente' ele estando revogado, aí ou não, mas a gente mantém principalmente, é as disciplinas que a gente tinha introduzido ali como disciplinas das unidades dos itinerários formativos, né. E uma das disciplinas é a espiral da memória poética afro diaspórica, então é uma das disciplinas que tá ali no, no eixo de códigos e linguagens. Então são coisas também que a gente reorganizou, todo o nosso planejamento, aí. E faz valer, né, ações vivas aí à implantação dessas, dessas frentes e desse olhar para discussão da temática antirracista. Fora que a gente tem priorizado também, é, até penso nos nossos eventos. Esse ano, a gente vai começar aqui um evento, mas uma espécie de feira de ciências. A gente não quer chamar desse nome mais uma vez e o eixo, aí, principal temático, aí, é um pouco aí, da ciência dos povos originários. Vai ter uma palestra de abertura que a gente tá tentando desenhar, aí, com algum cientista negro. Então a gente tem esse olhar também, ao longo dessas ações da escola.

LB: Bacana. É, Péricles mudando um pouco de assunto. Você identifica, né, ou identificou com a entrada dos estudantes bolsistas através da bolsa com recorte racial, se houve alguma tensão ou algum conflito de ordem racial entre os estudantes ou entre funcionários? Enfim...

P: É... Conflito, conflito não. Não pelo aumento do número de alunos, não necessariamente por isso, mas eu acho, assim. A gente tá letrando não é, essa comunidade. Então, você passa a ter, os funcionários negros que eu acho que é o ponto positivo mais atentos aos seus direitos, então você começa a gerar internamente um outro tipo de discussão. Nas famílias não negras, eu, a gente sente que assim. É um anseio da comunidade, lógico, você tem uma outra que acha que estamos falando demais. Não, olha para o meu filho. Todos os livros que ele traz para

casa, todos os livros que ele trouxe para casa eram com personagens negros. É uma 'forçação' de barra. Então você tem um por cento, dois por cento das famílias que podem estar questionando isso. Então assim, eu não. Mas em linhas gerais, a gente não tem conflitos gerados pela entrada, pelo aumento de alunos negros aqui. Acho que tem aqueles conflitos que a gente já esperava, que ia acontecer por conta de ter uma comunidade, agora mais letrada. Uma comunidade que vê isso, percebe talvez o racismo em lugares que até então não eram percebidos, né. Então é isso, acho. Mas eu vejo isso mais como ganho, mais não, como um ganho do que.

LB: Então, você percebe que há um benefício para a comunidade com a entrada de estudantes negras e negros?

P: Sim. Existe uma percepção diferente. Uma relação, uma percepção que eu falo da existência do racismo de uma maneira diferente, existe um questionamento diferente com pessoas que talvez eventualmente nem estavam habituados a questionar o racismo e existem pessoas negras se policiando, percebendo a presença do racismo de um jeito diferente, pessoas, muitas pessoas do operacional que muitos, nunca tinham parado para ter uma discussão do tema, hoje discutem e falam sobre o tema. É a escola, passou a ter uma discussão maior do que aquela questão, por exemplo do da miscigenação, pessoas são negras, mas não se enxergavam como. Então assim, a escola vive um momento interessante por conta disso. Um momento de aprendizado, né, de mais conhecimento mas é um momento que eu classifico como, um momento interessante por conta dessas ações, essas últimas ações.

LB: Você consegue perceber se houve acréscimo ou diminuição do público pagante, depois da implementação das bolsas? Se teve alguma família que virou e falou, a gente tá saindo porque...

P: É, muito pelo contrário. A gente recebe famílias, voltam aqui, procurou a escola por conta dessa maneira da gente olhar a diversidade. Então assim, a gente não tem, assim, mesmo umas outras frentes da diversidade que a gente ataca, a gente percebe que é, as famílias que procuram a escola, se identificam com esse desenho com essa proposta de escola que a gente tem. Nas conversas que a gente tem tido com as

famílias, muito pelo contrário algumas famílias se confirmam até a escolha pela escola por conta disso.

LB: Você entende que apresentar a escola, né, através de site, redes sociais essa coisa toda, né, trazendo uma perspectiva da diversidade, isso pode atrair mais estudantes para a escola?

P: Sim. Eu entendo que sim. Eu acho que, assim. Na verdade não é, mas não é uma linha de, de divulgação pura e simples de que a gente é uma escola que respeita a diversidade. Não é, na verdade, respeitar a diversidade. É uma escola que busca ser diversa, considera essa diversidade em todos os pontos, então quando você fala que é diverso, você é uma escola pedagogicamente falando que você tem desde um aluno, sei lá, que tem uma síndrome, que tem dificuldades cognitivas, né, maiores. Do que talvez, uma média populacional e você considera a presença desse grupo, desse aluno e potencializa ele é ao máximo. Do mesmo jeito que você pode ter nesse grupo um aluno que tem uma facilidade pedagógica acima da média e ele tem um desejo histórico, aí, um desejo familiar de alçar voos maiores em prol dessa habilidade mais desenvolvida que ele tem e a gente também tem que considerar isso, eu acho que isso aí é diversidade. Pensando do ponto de vista pedagógico, agora pensando até no ponto de vista racial e de todas as demandas todas as problemáticas aí envolvidas na questão racial, é pensar que nessa comunidade com alunos, com origem racial diferente, mas que todos também se sintam potencializados, aí, de ter um desenvolvimento máximo, aí, independente da origem racial desse aluno.

LB: E Péricles, para finalizar, né, como é que a escola faz para financiar essas bolsas?

P: Então, até 2022, era 100% custeado pela escola, né. Com a presença de doadores, então por exemplo, o Ampliar, a gente tem, já tinha uma divulgação para que pessoas que quisessem financiar, pessoas que quisessem assumir algum tipo de parceria com a escola, poderia estar financiando esse projeto. Esse ano em 2023, a gente ainda continua na mesma lógica, né. A escola financiando um maior percentual e um outro doador, mas em 2023, A Logus lançou um instituto, o Instituto Fundo³⁷, que é um

³⁷ Nome modificado para garantir o anonimato.

Instituto sem fins lucrativos que visa fomentar a geração de recursos, doação, parceria e tal, para que a gente possa custear cada vez mais essas bolsas e que isso possa ficar meio que basicamente no guarda-chuva desse fundo. Ainda é um processo novo que ainda, tão, tá captando recurso, tem um olhar para todas as escolas da rede. Então assim, ainda não tá, digamos assim, fazendo a diferença nesse aspecto, mas é um caminho que a gente vem buscando para financiar isso. Mas hoje, basicamente, é a escola, com alguns doadores, né. Mas é a escola que, que se estrutura para isso.

LB: Entendi. Péricles, tem alguma coisa que eu não te perguntei e que você gostaria de dar um holofote maior? Enfim...

P: Não sei, acho que não. Deixa eu pensar aqui. Ah, acho que é esse fator também, de uma parte que eu mencionei na conversa, que hoje a gente percebe, a gente tem um grande número de alunos negros que teriam direito de estar estudando na escola e não conseguem estudar. Eu tô me referindo aos filhos de funcionários por questões de logística, questões de locomoção e tudo mais. Mas a gente tem percebido também, é, um movimento entre os funcionários de tá ganhando confiança para trazer seus filhos para esse espaço, né. Porque assim, uma coisa é você, você ter o direito, mas não é o espaço que você enxerga o seu filho ali. Você tem um público, quase na sua totalidade de 99% de alunos brancos. Quando os próprios funcionários começam a perceber que realmente a escola tá ficando mais diversa, que realmente tem um olhar para isso, por exemplo, esse ano a gente recebeu alguns filhos de funcionários, principalmente aí, mais no ensino fundamental e a gente criou, assim como tem no Ampliar, a gente criou alguns programas, ali, alguns momentos de divisão de recapitulação para esses alunos que muitas vezes vinham de uma realidade, de uma escola com um nível de cobrança o nível de exigência menor, então com o objetivo de balizar esses alunos. Então assim, é, de novo, por conta dessa discussão dela ter aumentado na escola, aumentou também o olhar cuidadoso de todo mundo dentro da escola em relação a isso. Então, eu sinto hoje talvez, acho que se é uma percepção, é uma coisa que é fruto disso também, como eu falei, não só de pessoas procurando a escola por conta disso, é, pessoas que já tinham direito a essas bolsas, tentando fazer valer o seu direito, porque agora tá se sentindo mais confiante de ter os filhos dentro desse espaço.

LB: Bacana, eu vou finalizar aqui a gravação. Eu te agradeço muito.

Anexo 5: Entrevista com o gestor do Colégio Gaivota

Léo Bento: Bom, iniciando a entrevista no colégio Gaivota com o diretor Wesley. Wesley me fala um pouco da sua trajetória, sua formação. O que que você já fez na vida o que, que você ainda acha que falta fazer?

Wesley Barbosa: É, bom eu sou... Eu me formei em História, antes eu trabalhei como office boy numa Metalúrgica lá em Taboão da Serra, cidade de onde eu venho, que é aqui na grande São Paulo. Estudei em escola pública, lá em Taboão, né, até no terminar o Ensino Médio e aí entrei na FFLCH, né, na USP. É, passei ainda um ano, dois anos trabalhando na, na, na metalúrgica. E no final de 2000, no final de 82, setembro de 82, eu encontrei num ônibus uma professora que tinha dado aula pros meus irmãos e que eu sabia que trabalhava num projeto no período noturno numa escola vizinha a casa onde a gente morava. E aí, eu sentei do lado dela, me apresentei e tal começamos a conversar e ela falou: - 'Ah, aparece lá na escola'. E lá fui eu, um dia, né, uma noite apareci lá e ela me mostrou a escola. Uma escola onde eu havia estudado eu fiz lá o, o quinto e o sexto ano correspondentes a hoje, né. E era uma escola que, era uma escola pública, mas que faziam, eles estavam elaborando uma um projeto para tornar o noturno mais adequado pros alunos que frequentavam o noturno. Adultos trabalhadores que em maioria não moravam no bairro da escola, mas que paravam ali vindo do trabalho e que dali iriam para casa. Então, era uma escola que tava numa pegada, numa pegada diferente. E, isso foi no começo de setembro, dali há 15 dias ela me ligou e falou: - Olha, você não quer vir aqui dar aulas de história, a professora da quinta série pediu demissão. Bom, eu tava no, tava no, no terceiro semestre, né. Quarto semestre, começando o quarto semestre. Falei, bom, lá vou eu, né. Vou lá e aí comecei a dar aula, foi uma experiência muito importante para mim, porque, bom, primeiro eu tava trabalhando na rua da casa onde eu morava e onde eu brincava, né, onde eu passei ali eu tinha 19 anos. E eu fui encontrar nos Bancos da escola, eh, gente que brincava comigo, né, meninos que brincavam comigo que estavam ali ainda fazendo o noturno. Então,

dá aquela... aquela bagunçada, né. Além disso, eu fui trabalhar com gente, todo mundo era muito mais velho, mas aí acabou que, junto comigo tinha uma menina professora de matemática que eu acabei me casando. Tinha, foi um colega de colégio meu que a gente levou para lá o Arnaldo professor de, hoje professor de, de literatura na, na Unesp, lá em Rio Preto. Tem a Cecília que é juíza de direito. Enfim, fomos, caímos lá, e, e a gente foi, foi aprendendo mesmo a trabalhar, né. A Júlia que era essa pessoa que coordenava o trabalho, ela é uma... uma oriental professora de português. Ela alfabetizava, ela terminava a alfabetização dos estudantes no primeiro semestre da quinta série. E então a gente tinha que dar um curso, eh, sem contar que eles fossem leitores plenos, né. Uma boa parte vinha do supletivo de primeiro a quarto, né. Do Mobral tinha lá uns nomes e tal, que é um EJA, né, daqueles tempos. Então, eu, eu tive que aprender a dar aula para um grupo que não era aulas de História, para um grupo que não era plenamente leitor.

LB: Um baita desafio.

WB: Um baita desafio, né. E aí, eu comecei o trabalho justamente. Eh, a gente começou a fazer um trabalho discutindo, quem éramos nós e que estávamos fazendo ali, né. E a primeira constatação que a gente fez foi, bom, ninguém tinha nascido em Taboão da Serra, nem o professor e nem ninguém. O único morador do Bairro era eu. Nenhum aluno morava no bairro da escola e a gente, todos nós tínhamos chegado na cidade, mais ou menos na mesma época. Começo da década de 70, acho que temos aqui alguma coisa pra gente começar a conversar, né. Que lugar é esse? O que nós estamos fazendo aqui? E aí a gente começou a tentar entender, primeiro como é que eram os lugares onde eles moravam, os bairros onde eles moravam em comparação com o bairro onde a escola tava situada. E aí eles começam a se dar conta que a escola tem equipamentos, o bairro da escola tem equipamentos públicos, que nos bairros onde eles moravam, não existiam. Tô falando de 40 anos atrás. E aí começa uma conversa sobre... Bom, mas por que, que é assim, o que aconteceu que ficou desse jeito? Eu tinha uma colega professora de história, japonesa, que passou a infância lá em Taboão. E ela veio ser entrevistada pelos, pelos estudantes. O Taboão se emancipou em 59. Então, eu tinha ainda ali em 82 vivos, pessoas que haviam participado do processo de emancipação. Um deles era vizinho da escola e veio conversar com eles, a Edite, essa professora, a história que ela contava, era

história pela ótica de uma criança, né. O rapaz, lá, o senhor que veio falar de 59, tudo mudava a partir da emancipação da cidade, movimento do qual ele tinha feito parte, né. Tinha um ex-prefeito que era nosso vizinho e que veio conversar com os meninos e tudo mudava depois da gestão dele e o prefeito na época em exercício tinha publicado uma revistinha comemorativa pelo, sei lá o que, que data que era e tudo mudava depois da gestão dele. Eu lembro que um estudante falou: - 'Professor, história parece que é um quebra-cabeça, só que cada pessoa monta do jeito que mais lhe interessa'. Bom, acho que você matou a charada. É isso aí, né. Então, assim essa, essa experiência em Taboão foi uma experiência, que fiquei lá algum tempo, então foi uma experiência muito, muito interessante, né. Primeiro de desprender dos, do currículo mais tradicional e tentar aproximar as pessoas do que a escola tinha para oferecer, né. Do conhecimento escolar que a gente tinha para oferecer, então para mim que tava no banco da Universidade ainda, aquilo foi um, uma descoberta, né. Depois, no governo Montoro isso virou, de 83 pra frente, virou, houve a criação de um projeto noturno, né. Virou um programa oficial. Ali era uma coisa meio mambembe, uma coisa meio, tocado pela Júlia. A diretora não ficava à noite, tinha medo de ficar à noite, era a gente que tocava o negócio e tal. Andamos, fomos pelo Estado falar da experiência, fomos a algumas cidades do interior. Bom, mas eu era estudante, contratado precariamente. Aí, fui parar numa outra escola pública lá em Taboão. Uma escola de ensino médio e ali eu eu fazia já nessa altura, tinha que fazer estágio, né. A gente dando aula, mas tinha que cumprir estágio pra universidade. Mas eu consegui um negócio legal, a nossa professora permitiu que alguns colegas meus fizessem estágio nas minhas aulas lá no, lá no Taboão. E a gente fez um projeto que era tentar dar aula, que era dar aula da história da República, tendo a música como o documento básico para a compreensão dessa sociedade. Então, a gente volta lá para para, pro, para o começo dos anos do século XX, final do XIX e vai de Chiquinha Gonzaga e passa pro Senhor e passa pelo pelos sambas dos anos 30, Wilson Batista, Noel e você vai tentando construir... É, não que a sociedade seja não que, que a canção cante a, a história, mas a canção revela pra gente elementos da história que a gente muitas vezes não, não nota. Então, é ter a canção como um, como um documento mesmo. A gente acabou escrevendo um artigo que saiu na revista de educação e tal e o Marcos Napolitano, ele era esse meu colega de, de turma, ele toca o projeto de pesquisa dele, o mestrado dele vai ser na canção, aí, a canção como documento, aí para pensar a questão da ditadura e tal. E assim seguiu. A minha trilha a partir daí,

quando em 85, em 86, eu me formo e eu não era concursado era aquele, aquele pau de sebo para conseguir aula todo ano e aí uma, uma das minhas colegas lá de Taboão me indicou para um colégio aqui, particular aqui em São Paulo, o Colégio Palmares e lá fui eu pro colégio Palmares da aula. Aí uma realidade completamente diferente, uma escola, uma escola muito elitista. Uma direção muito conservadora, e toca para você sobreviver, né. É lá é lá que você fazer vai defender ali. Uma outra colega me indicou no Colégio Santa Cruz, eu tava no Santa Cruz, eu tinha 23 anos dando aula no Colégio de Santa Cruz. Fiquei lá no Santo há uns 3 anos, aí eu pedi demissão, quase que fui jogado pela janela pela minha mulher. Para ficar só no Palmares e no final do ano eu fui demitido. Aí, em 91, eu vim para cá, entrei no Gaivota e entrei no Galileu. E no meio do caminho, eu fiquei uns, seis meses numa escola chamada Novo Horizonte que hoje não existe mais, era em Pinheiros e ali eu encontrei, se eu tinha a Júlia minha mentora lá na escola pública, é, nessa Novo Horizonte eu conheci a Regina Panutti uma professora, uma orientadora muito interessante, que vai dando contorno, aquelas pessoas que vão ajudando a dar contorno para aquelas suas iniciativas e tal, né. E aí quando eu cheguei aqui em 91 eu encontrei o Fernando Almeida que era assim, eu fui fazer direito, depois de fazer história, eu fiz direito, sou Bacharel em Direito e eu conheci esse Fernando Almeida na PUC que foi meu professor na PUC e o cara era demais, eu achava o cara incrível e aí descobri que ele dava aula que ele tinha uma escola, que ele era de uma escola, que ele era orientador do ensino médio, pá. Cheguei a vir com a minha mulher que também na época era professora para vir conhecer a escola, mas em 90, de 90 para 91, eu tinha sido mandado embora do Palmares e encontrei o Fernando na escada e falei: - 'Fernando, preciso falar com você'. E ele falou: 'Eu também preciso falar com você, vai lá no Gaivota'. Aí, eu vim, fiz uma entrevista com ele e ao final da entrevista, falou: - 'Não, é, as aulas são suas. É uma substituição, a Elenice vai, vai se afastar por uma razão e as aulas são suas. Só preciso te dizer uma coisa, a Elenice é a Orienta..., (é a como é que se chamavam) é a assessora de história, nenhum professor da escola de história foi contratado sem a, sem a autorização, sem a anuência dela. Você é o primeiro, mas eu quero que venha você, porque eu quero alguém que seja, que não seja da mesma, da mesma formação, que venha de um outro, de um outro lugar, né'. Daí eu falei: - 'Fernando veja bem, que você a situação que você me coloca'... Mas vim para cá e, foi ótimo, porque eu vou completando a minha formação docente nesse trabalho com a Elenice, que a mulher que eu tava substituindo era professora de

prática de ensino de história da PUC de São Paulo. Então, né, um moleque de 27, 28 anos tava substituindo a professora de prática de ensino, ele queria que eu avaliasse se o trabalho dela era bom. Eu falei: - 'Fernando, veja bem, veja o ridículo, veja o desnível que tá, né. Essa conversa não vai'. Mas para mim foi muito importante porque me, me ajudou a ver não só do ponto de vista do profissional de história, que eu fui me sentindo mais responsável pelas minhas coisas e fui, fui me constituindo mais como profissional, mas ao mesmo tempo eu fui ganhando aqui uma possibilidade de olhar pra escola, para além da sala de aula, de olhar para outros cantos da escola, né. Então diretor o Castor, ele criou um grupo, que ele chamava de grupo de reflexão, era um grupo que não era deliberativo, portanto, tinha representantes de todos os níveis da orientação tal, como não era deliberativo, ninguém do ensino médio tava a fim de fazer parte. Aí, eles elegeram o Caçula que era eu. Para mim foi muito importante essa experiência, porque ali a gente discutia coisas que a sala de aula não possibilitava, né. Então, permitia um olhar para a instituição muito, muito mais amplo. Nesse meio tempo, eu passei pelo Galileu Galilei e depois fui para Lourenço Castanho, dei aula na escola, na Universidade Aberta da terceira idade, fui fazendo o diabo por aí. E Até que em 2007, eu saio daqui, porque as donas da Lourenço que estavam num processo de profissionalização da direção, as as proprietárias estavam se afastando. Elas me ofereceram a direção do ensino médio deles. Fui para lá ajudar a construir o ensino médio que tava nascendo, as minhas filhas ficaram aqui e eu fui para lá fazer esse trabalho que não foi muito simples porque a escola é aqui perto. Como é que você é diretor e as suas filhas estão na outra escola, né. É o mundo do ensino privado. É, e aí fiquei no Lourenço até 2014. Em 2014, o diretor daqui me convidou para ser vice-diretor aqui, aí eu topei e vim. Em 2019, ele se aposentou e perguntou: - 'Vagner você quer, você topa assumir?' Falei: - 'Se eu sou vice-diretor, você se aposenta, se eu não topar eu vou embora junto. Ou eu assumo, ou eu vou embora com você, né. Não faz muito sentido.' Aí, eu assumi junto com a Ligia e virei aqui o diretor da Escola. Agora, eu tô, no... Tô terminando a minha, né... Eu brinquei com uma colega, eu e a Lígia estamos pensando em, para quem que a gente vai deixar, como é que a gente vai passar o legado. - 'Como assim? Mas quando?' Não, não é amanhã. Não é, não é em Dezembro ainda, mas eu tenho que pensar como eu tenho que pensar essa essa minha saída daqui. Então é isso. Esse é o... Essa é a trajetória do Wesley. Professor um tempo, foi orientador de série e depois diretor de Escola

LB: Bacana! Vamos lá, então Wesley eu conversei um pouco com a Renata já há um tempo e a Célia também. A Renata Lima, Renata Lima e Clélia e elas tinham me dito que aqui não tem bolsa com recorte racial específica, né?

WB: Não tem.

LB: Não tem. Tá, mas então assim, mas vocês têm bolsa, né, que é uma bolsa social, mas elas, elas me disseram que a bolsa, que ela mesmo não tendo recorte racial vocês, eh, conseguem colocar bastante crianças negras na escola, né?

WB: A Bolsa, assim, o Gaivota é uma entidade que é da mantenedora, associação pela família e é uma associação filantrópica. Para ser filantrópica ela tem que ter 20% de alunos e com bolsa de 100%. E o que que a gente fez, dessas bolsas ou nessas vagas de bolsa, a preferência para ocupar as vagas são alunos negros e indígenas.

LB: Isso não tá explícito em edital?

WB: Tá no edital, que é esse o critério de desempate.

LB: Ah é um critério de desempate...

WB: Sim. Assim que eu, se houver gente nas mesmas condições, a preferência é dada para alunos negros e indígenas.

LB: E essas... essas bolsas, vocês têm bolsa todo ano ou ou ela é sazonal? Ou algo assim nesse sentido?

WB: Não. Quer dizer, a associação antes, ela tinha até 2012, ela tinha sei lá 10 ou 12 unidades espalhadas pela cidade de trabalho de assistência social. Quando em 2000 e 2004 ela comprou uma escola na Vila Mascote, eh mas em 2009 ou 2010, muda a legislação e ela tem que fazer uma escolha se ela é de assistência social ou se ela é de educação formal. E a associação escolheu ser de educação formal. Então, o dinheiro da filantropia tem que ser gasto em educação formal, ponto. Isso fez com

que ela fosse fechando as unidades, os centros e abriu uma nova escola no Embu das Artes que era uma escola de primeiro a quinto ano. De infantil ao quinto ano. O Colibri e isso foi, foi indo, mas ela começou a viver uma série de problemas de caixa que a única fonte de recursos da associação era esta escola. Essa escola que surgiu na Vila Mascote, ela nunca conseguiu se pagar, né. Então...

LB: Mas lá tinha público pagante também?

WB: Público pagante também, mas ela nunca conseguiu se estruturar a ponto de conseguir pelo menos sustentar suas, as suas contas. E aí, quando a situação foi ficando difícil, em 2017, eles fecharam a nova, a nova escola lá na Vila Mascote, e em 2021, eles fecharam o Colibri. Aí, o Gaivota precisou passar a oferecer as bolsas filantrópicas da mantenedora. Então, em dois mil e..., 2021. Não, em 2022, a gente recebeu mais de 40, ou cerca de 40 estudantes bolsistas.

LB: Antes não tinha?

WB: Antes não tinha, tinha um ou outro, um ou outro, mas grosso...

LB: Filhos de funcionários...

WB: Nessa conta, não entra filho de funcionário. A gente manda então, dava, a gente tinha no Colibri mais de 300 estudantes e eles cobriam o quanto a gente precisava de, de bolsa. A gente foi tendo um recuo do número de pagantes aqui no Gaivota, que eu passei a ter espaço para ter os bolsistas aqui. Do nosso ponto de vista era mais, é melhor eu oferecer as bolsas aqui, do que lá. Porque aqui eu boto as pessoas em contato, né.

LB: Uma outra realidade que tu vai criar.

WB: Isso! Tem um monte de coisa aí. Essa é uma discussão muito complicada mas o que posso dizer assim em 2021, isso foi decidido que isso seria feito, em 22 eu recebi 40 em 23 eu recebi 60 e poucos, totalizando agora uns 115 alunos, 120 alunos bolsistas 100%. Nessa virada de ano, eu já não vou receber mais 60 ou 40. Eu passo

a receber o número dos bolsistas que forem embora, então a minha terceira série, a minha terceira série deve perder sei lá, 10 bolsistas vão embora. Eu vou ter que repor 10 vagas ou se eu tiver um aumento do meu número de alunos vou fazer essa reposição. Nesse momento que entraram muitos alunos, eles entraram do infantil à primeira série do médio. Espalhei todas essas séries.

LB: E eles vieram desses locais ou... ou você foi complementando? Quem tava lá acabou a escola? Acabou?

WB: A escola era no Embu das Artes. Não fazia sentido eles virem para cá. Então, eu... a gente abriu um edital em 21 e vieram pessoas.

LB: Desculpa, em 21 quando vocês abriram o Edital, já tinha esse critério de desempate da questão racial e social?

WB: No ano de 2020, surge no movimento de pais a ideia de uma Gaivota antirracista. 2020 segundo semestre.

LB: Tá, existe ainda esse movimento?

WB: Existe. Existe. Esse grupo Gaivota antirracista, logo vem falar conosco e ele nasce já com algo curioso, algo interessante que é a presença de professores no grupo, porque tinham pais que eram professores, pais negros. Enfim, então engrossaram esse caldo, mas era uma escola basicamente, era, era um grupo ainda majoritariamente de brancos. E esse grupo surge, vem conversar conosco e a gente começa a organizar um plano de ação que vai ganhar fôlego, elas entram na Liga das escolas antirracistas e a partir daí elas começam a... a gente começa a se reunir periodicamente, surge um grupo de formação e de letramento para nós mesmos, a gente começa a se, a tentar se estruturar e até que a gente vai parar lá na ação educativa. E aí, se apropria daquele rico material da ação educativa e a partir dali a gente começa a organizar... então, quando vem a ideia de trazer os alunos para cá, quando isso se torna uma realidade, a gente já tinha isso, esse caminho já tinha sido iniciado. Então a gente já insere naquele, naquele documento essa... essa novidade. E aí, no ano passado de novo, isso foi mantido.

LB: E Wesley, é, então a gente pode dizer que o motivo para ter, né, esse recorte racial nas nas bolsas aqui ela parte, eh, dessa movimentação dessas famílias antirracistas?

WB: Sim. Sim, o pontapé inicial vem delas e isso rapidamente é incorporado por nós. Quando elas procuram a direção, a direção fala ok. Vamos juntos e a gente fala, tá estamos indo juntos. Diferente do, de outras experiências, os anti... os alunos bolsistas do Gaivota são bancados integralmente pelo Colégio Gaivota. Não tem ajuda de pai, de aluno, a gente não tem fundo, a gente não tem isso ainda, tudo é bancado pela instituição. Do ponto de vista, seja o, a gente dá anuidade, a gente dá, é, material escolar até o quinto ano quando eles têm uniforme. Uniforme. É, do sexto ano para cima, eles recebem no inverno, roupas de inverno que a gente manda para eles. A gente criou cursos de, que a gente chama de cursos de base, mas não é para eles, é para todo mundo, né, que é a ideia de, partindo de uma ideia muito concreta, de que a pandemia atingiu todo mundo e todo mundo teve perdas importantes nessa pandemia e, portanto, não são só os que estão vindo das escolas públicas ou que estão chegando aqui sem esse, sem aquilo que a gente esperava, né. Então, a gente precisa ajudar essa galera toda. A escola banca um curso de, de apoio, é esse curso de base para todos eles.

LB: Wesley esse critério de desempate, aí, que é o critério que tem uma perspectiva racial ali de negros indígenas e e tem a questão social também, né. Tem mais algum outro critério de desempate?

WB: Não.

LB: E esse critério social ele tem alguma coisa relacionada com média salarial ou renda per capita família?

WB: Um salário-mínimo e meio per capito.

LB: Tá, um salário-mínimo e meio per capita na família.

WB: Que é o, é o corte da legislação:

LB: Beleza. E tem procedimento para a seleção dos bolsistas? Eles fazem alguma prova? Tem alguma, algum exame?

WB: O Colégio Gaivota não faz prova de seleção em todo o ensino fundamental. Não tem esse procedimento. Chegou, se inscreveu, no caso dos bolsistas, tem lá um x número de vagas, as pessoas vão se inscrevendo. E aí faz-se uma análise social e segue para adiante. No ensino médio eles têm uma prova, mas não é uma prova de seleção, é uma prova de conhecimento desse aluno, diagnóstico. Que aluno é esse que tá chegando? Que aluno é esse que tá chegando? Então, a gente não tem nesse momento essa questão do corte por prova. Em parte porque eu tenho o número de pessoas que a gente tem atraído, é suficiente para o número de vagas, então não tenho grandes, grandes disputas. Esse ano, a gente teve que recusar vaga para duas ou três pessoas do grupo de bolsistas e para o Ensino Médio, eu também não tenho restrição de vaga, não tenho tido... o número de vagas que eu ofereço é mais ou menos o que eu recebo de alunos nesse momento. Eu não tenho falta de vaga, por isso não tenho uma prova de seleção. Então é isso que a gente tem aqui. Então, a gente tem alunos com uma grande diversidade, do ponto de vista de sua, do seu repertório, do seu, do que estão trazendo.

LB: Uma outra coisa que eu queria saber, você falou que entraram 40, depois 60, né. Qual é a expectativa para o próximo ano de entrada?

WB: Pelo menos 10. Na turma de terceira série, devem sair 10 bolsistas. E eventualmente deve sair alguém pelo meio do caminho e se eu não tiver crescimento do meu número de pagantes, eu devo trazer mais gente. Pelo menos 10 eu devo receber de fora.

LB: Você falou que tem algo em torno de 120 bolsistas. Você sabe quantos são negros desses?

WB: Mais ou menos uns 53 ou 54%.

LB: Seria algo em torno de 52...

WB: Seria isso, mas eu posso te passar esses dados mais precisos. A gente fez um censo, eu te mando o material.

LB: A escola hoje de forma geral, tem quantos estudantes?

WB: 680.

LB: 680 e 120 são bolsistas. Então, dá uma média de mais ou menos, de 10%.

WB: É cinco para um, né. Cinco para um.

LB: Vocês desenvolveram aqui alguma estratégia de ordem pedagógica partir da implementação dessas bolsas? Então teve alguma alteração?

WB: Um monte de coisa, né. Um monte de coisa, a primeira coisa, o primeiro momento que ficou muito clara e que as coisas teriam que ser mudadas, foi numa conversa que a gente recebeu ainda no comecinho de 22, as famílias dos bolsistas, aqui na escola. Eles vieram também, e tal, mas tivemos uma grande reunião com todos eles. E um rapaz que hoje é nosso funcionário, trabalha com a gente. Trabalha com Infantil e Fundamental, ele tá terminando um estágio aqui. O Francisco, irmão de uma menina, levanta a mão e pergunta: - 'O que que vocês pretendem fazer com o repertório das crianças que estão chegando agora?' Né, porque não é que elas não têm repertório, elas têm outros repertórios, outros repertórios. Bom, isso já bagunça, já bagunçou todo o esquema do que os caras tavam, que a gente tava pensando, que as pessoas pensavam, e tal. Então, esse é o ponto de partida. A gente antes, tinha uma série de trabalhos que passavam pela questão africana, da afrodescendência. Mas, elas não eram todo, não compunham um todo articulado. Então, o sexto ano, o sétimo ano tinha um trabalho com o livro do, não vou lembrar o nome do cara. Um livro chamado Aimó.

LB: Eu sei qual é.

WB: E eles tinham um grande projeto da série...

LB: Reginaldo Prandi.

WB: Ele veio aqui 'n' vezes. E eles faziam um trabalho muito interessante que resultava em trabalho de corpo, resultava em produção de textos que eles derivavam dali, cartas que eles escreviam, enfim. E ao mesmo tempo se apropriando daquele universo da cultura afro brasileiro, e tal. Mas esse era um trabalho que o sétimo ano fazia. Mas era aquilo, o oitavo ano vai pro Vale do Ribeira, vamos no quilombo do Vaporundu. Tá, mas ficavam lá, conheciam a dinâmica, povo originário, mas eram coisas que ficavam meio que estanques não havia uma, não havia conversa. A partir de 2022, as equipes de assessoria de disciplina começam a se debruçar sobre essas questões. Como é que a gente costura isso, como é que isso vira um, como é que a gente consegue fazer disso uma trilha importante do nosso trabalho? E aí você começa a ver. Acho que o quarto ano, no ano passado, teve lá uma questão. Uma menina não ficou bem com a discussão sobre o tráfico de escravizados.

LB: Uma menina negra?

WB: Negra. Filha de uma professora daqui da escola. Já tava aqui há mais tempo inclusive. E aí a gente, legal. Por que, que vocês discutem tráfico de escravizados no quarto ano? Por que vocês estão fazendo isso no quarto ano? - 'Não, porque a gente discute os deslocamentos dos povos...' Legal, mas por que tem que ser esse deslocamento de povos que você vai...? Já pensou em falar sobre expansão bantu? Por exemplo. Por exemplo, é um outro jeito de você pensar a mesma questão, não é. Quer dizer, por que, que você tem que chegar... Por que, que o primeiro contato que eu tenho com esse universo tem que ser esse, essa imagem? Então, isso começa a ser alterado. Você começa a ter que desmontar isso daí, né. A gente ia ao Museu da imigração, mas não pode deixar de ir no museu afro, porque senão você pega uma ideia...

LB: Uma história única, né...

WB: Se não, você fica com uma ideia de imigração, uma ideia de imigração que é, que é pernetá, não pode. Não dá para ser assim. Você precisa de uma visão completa e aí assim, me lembro de um relato, já há muito tempo. A gente tem um menino que tá hoje na primeira série do médio. O Caetano, pagante é um menino negro adotado por uma família de origem italiana, sim. Aí visitaram lá, não sei em que série, visitaram o museu afro. E aí caem em cima do Caetano: - 'E aí Caetano, o que que você achou? Como é que você se sentiu?' 'Sei lá, como todo mundo, não sou negro, sou italiano. Pô, vocês estão, por que vocês estão me perguntando isso? Por que para mim isso?' Então assim, essas coisas você começa a ter que trabalhar e tirar essas coisas do lugar, né. Então, a visita ao centro, deixa de ser a visita ao Largo, ao Pátio do Colégio, a Praça da Sé, à Casa da Marquesa, você começa a olhar para outros focos, né. Pro Bairro da Liberdade. Porque o bairro da Liberdade chama Liberdade (...) japonês. A história do Risco original da catedral que é do Tebas. Vamos à igreja do Paissandu.

LB: Mostra o busto do Luiz Gama que tá ali pertinho.

WB: Quer dizer, você começa a mudar o jeito de você fazer essas visitas e fazer essas... essas saídas, né. Então você começa a alterar estas coisas. No médio, com a chegada dos itinerários, médio a gente dividiu, enfim a gente criou um primeiro ano de degustação. Então, a gente tem boa parte da carga que é de base comum, mas a gente criou três itinerários que os alunos passam ao longo do ano, eles passam pelos três: o de linguagens, o de ciências humanas, o de ciências da Natureza e matemática. E uma das atividades, é uma ida ao centro, onde eles vão trabalhar com grafite, com dança de rua, com *slam*, eles vão, enfim, olhando para essa outra cultura que não faz parte do nosso Itaim Bibi, das nossas cercanias. Então, você tem uma tentativa a partir dali de fazer uma costura, uma construção desse, desse currículo incorporando essa cultura que vem de outros lugares. Esse ano a gente recebeu aqui um... eles estão estudando os indígenas, acho que no quinto ano, quarto ano e o pai de uma menina indígena, é um agente de saúde da FUNAI numa comunidade indígena. Ele veio conversar com os meninos a partir da lógica, a partir do lugar dos indígenas e não do coitadinho do abandonado, mas um cara que é do poder, que tá em um lugar de poder e tal então essas foram as grandes... E assim, ah, dentro das eletivas que o médio recebe, o professor de geografia, o Denis criou algumas...

algumas eletivas abordando esses temas. Da maneira que você foi oferecendo e trazendo para dentro essas temáticas, né. Essa temática do universo negro que tá dentro. Então esse foi o grande... A Clélia dando formação para os professores, especialmente para o fundamental I, sobre literatura Infantil, livros de autores negros. Por que racializar, não racializar. Vamos racializar os brancos, vamos discutir essa questão da racialização. Então, isso foi sendo, né. Agora é importante deixar claro Léo, que é um processo em construção, a gente tá tateando. Tá apanhando, tá crescendo, tá construindo, né. Não tem nada fechado pronto, satisfeito e tal. Não temos isso. A ida a Salvador, no meu modo de ver, fecha ou cumpre um papel importante porque a... Os Pequenos, o fundamental II circula por São Paulo, pelo Estado de São Paulo, né, até o oitavo ano. O Médio, a segunda série vai para Brasília, a terceira série vai para Manaus. E como é que a gente vai dizer que eles estão estudando o Brasil e eles não foram para o Nordeste, né. Essa escola não, para essa escola o Nordeste não é um lugar não é algo para ser visitado? Então, a ideia de Salvador veio muito bem. Agora se for o Nordeste, vamos para Salvador, né. Capital Negra. Então assim, as escolhas vêm sendo feitas tendo esse referencial presente, né. Mas estamos construindo ainda, apanhando muito.

LB: É, o processo de construção, ele é tem fluxo, refluxo, né.

WB: E enfrentando resistências. E a família que vem e fala, eu não concordo que se adote um livro como esse. Por que esse livro? Esse livro não é importante. E aí, você tem que bancar, as especialistas são elas, elas que fazem a escolha. E a escolha tá fundada nisso, nisso e naquilo. - 'Ah, mas eu não concordo'. Você tem o direito de não concordar. Mas nesta escola, o caminho que a gente tá trilhando é esse, né. Então, praticamente todas as séries têm livro de autores negros, né. A primeira série do médio, tem lá um esforço de trabalho decolonial. Ela usa Bell Hooks. Então, tem um esforço grande.

LB: Wesley e em relação à gestão, houve alguma alteração? Alguma modificação ou até de formação para vocês?

WB: Bom, primeiro a gente participou ativamente das atividades da ação educativa na busca de Formação. E dos letramentos, o pessoal do próprio grupo antirracista foi

proporcionando. Eu tô fazendo o curso do Denis agora. Então, tem esse campo. Agora, o que a gente tem como gestores é que tomar algumas decisões importantes, né. Então, eu preciso fazer com que a diversidade étnico-racial, ela esteja visível também no corpo docente, no corpo administrativo da escola. Então, a gente começa desde o final de 21 ou desde começo de 21, um movimento de contratação de professores negros. Nenhum indígena apareceu, então eu tenho professores negros no fundamental 1, no fundamental 2, no médio. Eu tenho a Clélia que tá na equipe na nossa equipe técnica. Eu tenho uma auxiliar de orientação, eu tenho no setor de apoio e aprendizagem psicólogos e pedagogos negros ajudando, trabalhando. Então, a gente tá num movimento de ampliação desse contingente. É uma das frentes de atuação da equipe de gestão. Outra frente de atuação é o nosso papel de estimulador dos grupos por exemplo das equipes de assessoria de que esse é um tema que não pode ser deixado de lado. Você precisa trabalhar. Essa é uma questão que tá presente, você não pode ignorar que isso aqui tá incomodando. Quando a gente olha para a questão pedagógica, a gente tem que valorizar e apontar por onde é que essas coisas devem caminhar e do ponto de vista da administração propriamente, a gente passa a ter que lidar com essas diferenças porque, assim, a nossa bolsa como eu te falei, ela não contempla alimento e ela não contempla transporte. Mas, sempre que alguma família manifesta necessidade, a gente passa a suprir esse... até porque eu tenho gente que mora muito perto e não precisa de transporte, enfim. Não é, não é, a regra ao contrário. Mas, a gente precisa encontrar meios de facilitar isso e ao lado disso, é preciso que a gente junto a equipe docente e própria equipe de orientação, de um lado tenha a clareza de que esses estudantes, eles precisam de um tratamento diferenciado. Vou te dar um exemplo, ano passado, a gente recebeu alunos no quarto ano e eles não estavam alfabetizados, mas eles tinham idade e estavam aprovados para o quarto ano. Bom, o que você faz? Alfabetiza, certo. Vai lá e alfabetiza. Aula de apoio, reforço e tal, os meninos foram se alfabetizando. Quando chega mais ou menos nessa época do ano, a orientadora fala: - 'A gente tá aqui pensando, mas acho que o Pedro e o Davi vão precisar ser reprovados'. Como é que tá o social dos meninos que chegaram esse ano? Se integraram, encontraram o grupo, tão muito bem e tal. Legal. E os desafios que nós estamos propondo para eles, como é que eles estão se saindo com isso? Não, eles estão dando conta dos desafios que a gente propõe. Tá, e você vai reprovar eles por quê? Por aquilo que você propôs para eles? Por que ele não alcançou o que você não pediu para ele alcançar? Então, isso não pode. Então, de

um lado eu tenho que olhar para esses meninos e entender a particularidade deles. De outro lado, eu não posso em nome das particularidades deles, deixar de marcar para eles quando pisam na bola, quando fazem bobagem, porque eles não são café com leite. Eles são meus alunos. Eles são meus alunos como todos os outros. Então, eu preciso lembrar os meus docentes de que isso também é importante, então a gente vive esse dilema e ao mesmo tempo, eu precisei, eu e Lígia aperfeiçoar o nosso discurso na lida com uma boa parte da do nosso público branco. Desde o princípio, eu dizia, nós vamos enfrentar um problema semelhante ao problema que essa escola enfrentou quando em 2007, 2006 resolveu levar a sério a questão da inclusão. Eles vão dizer que a esses meninos atrasam a classe do meu filho, blé blé blé blé... E vem com um agravante, vem com agravante, de que vocês vão baixar o nível, vocês...

LB: A questão da meritocracia...

WB: Vai aparecer com força. Então, é papel aqui da equipe de gestão, ter que brigar por essas coisas. Então, a construção do plano político pedagógico, ela passa a ter que incorporar isso como referência, isso como meta da nossa escola. Então, o papel da gestão nesse momento tá sendo esse, não deixar a chama apagar e ao mesmo tempo... a gente se reúne quinzenalmente com o grupo Guardiã.

LB: O grupo Guardiã o que seria?

WB: É um grupo de famílias, alguns profissionais da escola que é o grupo responsável por manter a chama acesa por estar atento ao que está acontecendo na escola, está pensando a questão étnico racial dentro do Gaivota. Então, quinzenalmente, Ligia e eu temos um encontro com esse grupo.

LB: Ele é deliberativo, consultivo ou é...

WB: Não, a gente decide junto ali. Ligia e eu implementando. A gente participa das discussões, aí a gente junto decide e põe no ar. Ali dentro, todo mundo, cada um é um, votou e vamos lá e vamos tocar para adiante. Ao lado disso, tem uma outra questão que a gente criou, designou o Denis para isso por conta da maneira como ele, da entrada que ele tem com os alunos, o Denis passou a ser o professor que faz a

conexão com os estudantes. Então o coletivo feminista, o grêmio estudantil, o núcleo LGBT, o Denis é o cara que faz essa conexão e ele sentiu a necessidade de criar um núcleo de estudante, núcleo de afeto negro, alguma coisa assim para reunir esses estudantes. Por quê? Não é um grupo de bolsistas, porque nem todo bolsista é negro. E eu tenho pagantes negros, e quem se reconhece como negro e tal, então, tem um monte de confusões, aí. Então, ele criou esse grupo e esse grupo tem se reunido. Amanhã eu tenho uma reunião com ele para entender como é que as coisas vão. Mas é uma outra ação que vai nessa linha, assim como Clélia realizou no final do semestre, a primeira reunião articulando os profissionais negros da Equipe técnica da equipe docente. - 'E aí, como é que é ser profissional negro neste lugar? Onde é que estão as questões? Que problemas que aparecem?' Você sabe, tanto o núcleo de afeto, quanto esse grupo de professores, a medida em que você traz os profissionais negros, traz os estudantes negros pra escola, à medida que você fala cada vez mais dessas temáticas, o racismo aparece, né. Na verdade, ele tava aí, que agora ele pôde, agora ele fica de um jeito, que tem quem reaja. Aquela fala que era, deixa cair no esquecimento, agora não, não pode.

LB: Wesley e você entende que há benefícios pra comunidade escolar com a chegada desses estudantes negros profissionais negros enfim?

WB: Só tem coisa boa nesse pacote, né. De um lado isso que o Francisco lá atrás tinha dito, o repertório tem que ser mais amplo. Tem que fazer um repertório, eu tenho que ampliar o repertório. Por outro lado, tem uma coisa de ter gente diferente trabalhando junto. Gente diferente, gente com outras histórias, gente que vem de experiências diferentes e que vão junto enriquecendo as coisas. Na época da Lourenço, a Lourenço Castanho participava de um programa chamado *Smart*, eram cinco alunos bolsistas, mega produtivos. Aí, em um dado ano a gente fez uma parceria com uma escola pública no meio da Vila Nova Conceição e a gente, os nossos alunos iam participar de oficinas lá na escola. Os nossos professores dariam as oficinas dentro do Martim Francisco e os meus alunos iriam juntos para lá. Aí, o professor de sociologia teve uma brilhante ideia que foi reunir os meninos do *Smart* para eles contarem pros meus alunos o que era uma escola pública, como era uma escola pública. Uma hora eu fui lá olhar o que tava acontecendo e eu entro quando uma menina bolsista branca, no caso, tava dizendo de como foi terrível para ela ter vindo

pra nossa escola. Porque ela saiu de um lugar onde ela era alguém, onde os amigos dela estavam lá, onde ela tinha sucesso e onde as coisas que ela fazia tinham valor. Quando ela vem pro Lourenço, nada do que ela tinha fazia qualquer sentido, tanto que para ela, era uma coisa terrível. E aí uma outra menina da escola pagante, falou: - 'Então, eu queria dizer para você que para nós também não é fácil, uma coisa sou eu ouvir dizer que a desigualdade existe, outra coisa é a desigualdade assistir aula do meu lado. Eu tenho que repensar tudo o que eu pensei em dizer, tudo que eu tinha imaginado até então, preciso... É, não vale mais. As coisas em que eu pensava, então a presença de vocês, me desorganiza. Eu preciso me reestruturar, reestruturar o meu jeito de pensar'. Essa menina é administradora pública hoje e a outra é psicóloga. Mas é isso, esse convívio, ele traz essa possibilidade, das pessoas perceberem que essas diferenças não são, não nos distanciam, mas elas podem ser aproximativas. Então, do nosso ponto de vista é muito rico, é muito importante.

LB: Wesley, sabe me dizer se quando começa, né, a chegar os bolsistas aqui você percebe se há famílias, né, que saem da escola ou que procuram a escola por conta dessa perspectiva de ter mais diversidade ou se a diversidade também foi um impeditivo para elas continuarem com... com os filhos aqui?

WB: Eu acho que tem gente que sai por causa disso. Eu acho que tem um movimento e que eu não atraio por causa disso.

LB: Você acha que não atrai?

WB: É acho que tem gente que nesse lugar, nesse bairro, eu acho que tem gente que se, que não pensa em vir para cá por causa desse desse meu caminho. Do outro lado, eu acho que tem gente que quer vir para cá por causa desse caminho. Eu tenho essas duas coisas, né. Classe média é um bicho, meio, com várias faces. E acho que assim, a Lígia e eu estamos aqui há 3 anos, é quarto ano, né. Um dos nossos esforços é de deixar claro de onde é que a escola fala. Então, quando a gente trouxe Rita Von Hunty, eu sei que em alguns lugares isso levaria a apedrejamento da direção. Aqui eu não sou apedrejado, aqui a minha... minha comunidade vem. Não vem toda, tem uma parte que não vem. Tem uma parte que torce o nariz, que não fica no ensino médio por causa disso. E acho que com a questão negra, com a questão da... da...

étnico-racial isso é semelhante também. Mas eu acho que eu tenho gente que começa a olhar pra gente de um outro jeito. Começa a olhar, e pensar, e valorizar esse espaço. Da mesma forma que acontece com famílias LGBT. Eu começo a ter gente que se identifica, que se sente de alguma maneira mais acolhido aqui dentro. Mas eu não tenho a essa altura ainda Léo uma avaliação clara se isso permitiu uma elevação do meu número de alunos ou uma queda. Foram dois anos com a entrada desses... desses alunos bolsistas que a gente teve um crescimento óbvio, mas o ano passado de 22 para 23, o meu crescimento foi maior do que o crescimento de alunos bolsistas, eu tive um crescimento que foi além disso, que para nós é um bom indício. Mas não... não dá para dizer isso ainda.

LB: Outra coisa, você acredita que apresentar a escola como, uma escola que se preocupa com a diversidade, não é, isso pode potencializar a vinda de estudantes para cá de famílias queiram trazer?

WB: Eu acho que sim. Na minha opinião isso está na essência dessa escola. Essa escola nasce como essência para lidar com a diversidade. Então, eu lembro da Dona Laura, a Dona Laura é uma senhora de 93 anos que entrou aqui no Gaivota aos 18 e foi professora, ela terminou como presidente da associação pela família e ainda tá por aí. Mas ela conta que no começo dos anos 70, meados dos anos 70, quando o ensino médio vem para cá, começa o escândalo porque os meninos se beijavam, as crianças se beijavam na rua. E ela falou: - 'Não tudo bem, pode beijar aqui dentro, aqui dentro a gente garante e tal'. Então essa ideia de que essa é uma escola que tem que abrir os braços e acolher, isso está na essência do Gaivota. Então assim, quando eu faço apresentação da escola para pai novo, eu faço questão de dizer isso. Eu faço questão de dizer que nesta escola, a riqueza tá na diferença. A diferença racial, étnico-racial, a diferença do ponto de vista de gênero, a diferença com os alunos que precisam de um caminho menos retilíneo para chegar ao conhecimento. Então a gente tem que lidar com tudo isso. Para ser professor aqui Léo, eu preciso tá pronto para enfrentar esse conjunto de situações. Então essa é a escola que a gente faz, é assim que a gente se apresenta. Por isso que eu tô dizendo, quando Ligia e eu chegamos à direção, a gente tinha a sensação de que o Gaivota tinha perdido um pouco a clareza do lugar que ele tem. E tava querendo fazer tudo. Tudo não dá para fazer, tudo a gente não consegue fazer, eu não vou concorrer com o Bandeirantes,

eu não tenho como concorrer com a Avenues, eu não sou, eu não faço, eu não posso fazer isso, não dá. O que a gente sabe fazer, o que a gente pode fazer é esse tipo de escola, escola humanista que acha que as diferenças entre os seres humanos são diferenças importantes e positivas para que a própria humanidade se desenvolva. É disso que a gente é capaz de fazer. E para ser professor aqui, eu tenho que estar pronto para preparar um curso diversificado, o plano diversificado para um aluno por conta da questão do percurso, a ter o cuidado de pensar o tratamento de determinados temas porque eu tenho uma composição étnica que já não é mais aquela que você conhecia anteriormente. Então, aquelas coisas, aquelas coisas meio banais. Desde a abordagem da questão dos escravizados, até como é que foram as suas férias? Acho que não é um bom começo companheiro, acho que não é por aí. A roda de conversa não precisa começar por como foi seu fim de semana, né. Melhore isso daí, melhore essa pergunta para poder começar a conversa com os meninos. Quantas tomadas você tem na sua casa? Acho que isso não é uma pergunta que vale a pena, acho que não é por aí que você deva começar. Enfim, é isso.

LB: Wesley eu já completei aqui as perguntas, você já respondeu outras coisas que eu tinha aqui no... no decorrer daí eu queria saber se tem mais alguma coisa que eu não te perguntei, se que tu queria acrescentar.

WB: Acho que é isso, acho que é isso.

LB: Beleza, eu vou encerrar aqui então. Wesley eu agradeço muito, super obrigado!