

# Educação Antirracista e Equidade Racial no Ensino Fundamental: Parâmetros para Avaliação Negociada do Projeto Político-Pedagógico

Alexsandro do Nascimento Santos<sup>1</sup>

## Resumo

O presente artigo apresenta resultados de um percurso investigativo comprometido com a construção de um instrumento de avaliação institucional/negociada do Projeto Político-Pedagógico das escolas de ensino fundamental e médio no que tange ao compromisso e ao conjunto de esforços e práticas para a materialização cotidiana de uma educação antirracista, comprometida com a equidade educacional. Após uma introdução que contextualiza o dilema racial da educação brasileira, a segunda seção do artigo ancora-se na retomada de um repertório conceitual e analítico sobre: a) o racismo estrutural e institucional e seus atravessamentos no sistema educacional e b) o reconhecimento das conexões entre o princípio da gestão democrática da escola pública, o princípio da autonomia pedagógica e administrativa das unidades educacionais e a construção do Projeto Político Pedagógico como expressão desses dois princípios. Na terceira seção do artigo, apresenta-se o instrumento Matriz de Avaliação do Projeto Político Pedagógico – Educação Antirracista no Ensino Fundamental (MAP<sup>3</sup>-EAEF), seguida das considerações não-finais do autor.

**Palavras-chave:** Racismo Estrutural; Racismo Institucional; Ensino Fundamental; Projeto Político Pedagógico; Avaliação Negociada

---

1 Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. É professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado Acadêmico) e do Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais da Unicid. Diretor-Presidente da Escola do Parlamento e Conselheiro Municipal de Educação de São Paulo.

## 1. Introdução

### O lugar de nossa preocupação: uma longa jornada para uma educação antirracista

*Você corta um verso, eu escrevo outro  
Você me prende vivo, eu escapo morto  
De repente, olha aí, olha eu de novo  
Perturbando a paz, exigindo o troco.*  
(Paulo Cesar Pinheiro)

Em 1997, o professor José Geraldo da Rocha defendeu sua tese de doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Teologia da *Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro*. Por infelicidade minha, só tive acesso ao texto da tese do professor no ano de 2020, por intermédio de uma amiga em comum. A tese de doutorado de Rocha trata da atuação dos agentes de pastoral negros. é um trabalho brilhante e uma versão com alguns ajustes foi publicada na forma de livro em 1998. Mas, o que me faz trazer essa memória para começar este artigo é um trecho da escrita de Rocha que conversa comigo diariamente:

A grande tarefa do campo da educação há de ser a busca de caminhos e métodos para rever o que se ensina e como se ensinam, nas escolas públicas e privadas, as questões que dizem respeito ao mundo da comunidade negra. A educação é um campo com sequelas profundas de racismo, para não dizer o veículo da comunicação da ideologia branca. (Rocha, 1998, p. 56)

Considero que, nessa passagem, Rocha sintetiza as vozes de centenas ou milhares de ativistas, militantes, educadoras/es e pesquisadoras/es vinculados aos movimentos sociais negros e que denunciam, desde há muito tempo, as profundas relações entre os processos sociais de sustentação e reprodução do racismo e as práticas educativas das instituições de educação básica e superior públicas e privadas brasileiras. Essa denúncia tem sido feita de diferentes formas e tem se comprometido a desvelar múltiplas dimensões do atravessamento radical de ideologias racistas na formulação e implementação das políticas educacionais desde as estruturas centrais do sistema de ensino até as variadas interações educativas cotidianas que se fazem dentro da escola (na sala de aula, na quadra, no pátio em que as crianças brincam, no refeitório em que se serve a merenda, no atendimento

que se faz às famílias na secretaria escolar, nas conversas e conflitos que emergem no portão nos momentos de entrada e saída, etc.).

Escrevo este artigo vinte e cinco anos depois da tese de Rocha. É inevitável que eu me questione, como professor, como pesquisador e como ativista e militante da luta antirracista, quantos passos foram dados e o que conseguimos modificar daquela realidade. Será que as políticas educacionais que formulamos e implementamos hoje estão atentas às desigualdades estruturais erigidas a partir do racismo e aos seus efeitos nos processos de escolarização? Será que temos sido eticamente corajosos e tecnicamente competentes para desenhar e materializar ações corretivas dessas desigualdades, fazendo valer o princípio de justiça da equidade na educação? Será que nossas escolas e instituições de ensino superior assumiram como sua tarefa a produção de arranjos curriculares capazes de enfrentar as manifestações do racismo no ambiente escolar e proteger as crianças, adolescentes, jovens e adultos (negros e não negros) das deformações e distorções que uma educação que reproduz preceitos ideológicos de uma supremacia política, econômica, cultural e social brancas? E, por fim: será que temos sido capazes de impedir a incessante (re)produção do fracasso escolar massificado das pessoas negras, expressão singular e permanente de um tipo específico de genocídio, cujas origens profundas estão no fato de o sistema educacional brasileiro ter sido erigido para, num primeiro momento da nossa história, impedir a entrada dessas pessoas e para – quando se tornou inviável aceitar sua entrada - expulsá-las de lá o mais rápido possível?

Há um conjunto robusto de pesquisas que explicitam que o sistema educacional brasileiro se movimentou de modo consistente e contínuo nos últimos trinta anos para se tornar mais efetivo quando observado do ponto de vista dos dados gerais do conjunto de crianças, adolescentes e jovens atendidos na educação básica. Avançamos em termos de acesso e de permanência em todas as etapas da educação básica, ampliando o número de vagas disponíveis nos sistemas de ensino e chegando mais perto de parcelas da população que, historicamente, estavam alijadas das oportunidades educacionais (ALVES et al., 2017; FERRÃO et al., 2018; CARNOY et al. 2015; OLIVEIRA, 2007; entre outros).

Também avançamos do ponto de vista da capacidade do sistema educacional manter os estudantes matriculados e na mitigação dos efeitos deletérios da reprovação escolar na trajetória dos educandos. Essa segunda dimensão da melhoria da qualidade é importante porque os estudos consolidados em nível nacional e internacional apontam que a permanência na escola é um fator crítico na reprodução das desigualdades educacionais. Particularmente a partir de 2007, o Brasil

conseguiu diminuir de modo substantivo tanto a defasagem idade-série quanto as taxas de abandono e reprovação ao longo da educação básica; mesmo que esse avanço tenha sido substantivamente maior nos anos iniciais do ensino fundamental, um pouco menor nos anos finais do ensino fundamental e bem menos significativo no ensino médio (NERI, 2009; MORAES e ALAVARSE, 2011; KLEIN, 2017; GIL, 2018; CORREA, BONAMINO e SOARES, 2014; FARIA, 2011; entre outros).

Por fim, avançamos também no que diz respeito à melhoria das aprendizagens alcançadas pelos estudantes. Neste aspecto singular, importa frisar dois antecedentes: a) o que temos disponível na estrutura institucional brasileira como medidas de aprendizagem em larga escala ainda é algo muito restrito [mensuração de proficiência de leitura, de matemática e, em alguns casos, da apropriação dos conteúdos da área de ciências naturais] - essas não são todas as aprendizagens que desejamos que os estudantes realizem na escolarização; e b) mesmo para esses aspectos restritos, nossas medidas mais seguras e robustas só estão disponíveis a partir da segunda metade da década de 2000. Feitas essas ressalvas, as médias de proficiência nas áreas de língua portuguesa e matemática, mensuradas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica apresentaram uma evolução constante entre 2007 e 2019 tanto nas escolas públicas quanto nas escolas privadas brasileiras. Essa evolução se mostra mais estável e mais significativa nos anos iniciais do ensino fundamental e mais frágil nos anos finais e no ensino médio. (CARNOY et al, 2015; FERRÃO et al, 2018; entre outros).

Todavia, se é verdade que as estatísticas globais, que tratam do conjunto dos estudantes das escolas de educação básica sinalizam alguns avanços importantes, quando colocamos em perspectiva a equidade educacional entre os estudantes negros e não negros, esses avanços parecem menos robustos.

Do ponto de vista do acesso e da permanência na escola, os dados sistematizados na última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD anterior à emergência da Pandemia de Covid-19 sinalizavam que, na faixa etária de 7 a 14 anos, 99,3% das crianças e adolescentes brancos estavam matriculados na escola, face a 98,1% dos seus colegas negros. Quando avançamos para focalizar os jovens de 15 a 17 anos, essa desigualdade entre brancos e negros aumenta muito: 91,9% dos jovens de 15 a 17 anos brancos estão matriculados nas escolas de ensino médio ou de ensino fundamental (em condição de defasagem idade-série) face a um percentual de apenas 88,2% dos seus colegas negros. Somos obrigados a reconhecer, portanto, que as condições de acesso e permanência na escola brasileira, mesmo com os avanços que produzimos nos últimos anos, permanecem desiguais, desfavorecendo as pessoas pretas e pardas.

Do ponto de vista das aprendizagens, a situação também é dramática. Em pesquisa conduzida pela organização *Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional* – Iede, com base nos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica de 2019, identificou-se que, ao final do 5º ano do ensino fundamental, os resultados de proficiência média da *Prova Brasil* demonstram que 65,1% das crianças brancas apresentam aprendizado em leitura e matemática no nível adequado frente à apenas 40,3% dos seus colegas pretos. Em matemática, a diferença também é expressiva: 55,8% das crianças brancas apresentam proficiência em nível adequado enquanto apenas 31,2% dos estudantes pretos alcançam esse patamar. Ao final do nono ano, quando os adolescentes concluem o ensino fundamental, essa diferença permanece: em língua portuguesa, 46% dos estudantes brancos demonstram aprendizagens dentro do padrão adequado em língua portuguesa, face a 27,4% dos estudantes pretos; em matemática, 25,8% dos estudantes brancos estão no padrão adequado de aprendizagem face a 11,9% dos estudantes pretos. Importa sublinhar uma ressalva: a metodologia assumida pelo Iede distinguiu, no conjunto dos estudantes negros, aqueles que compõe o subgrupo de ‘pretos’ e o subgrupo de ‘pardos’ (IEDE, 2021).

No Ensino Médio, a sistematização dos dados do SAEB 2019 feita pelo *Instituto Unibanco* também revela a prevalência das desvantagens educacionais em prejuízo dos estudantes negros. Quando analisados os dados de proficiência em língua portuguesa, os estudantes negros que se encontram no padrão insuficiente da escala SAEB somam 39,1% enquanto os estudantes brancos que estão nesse nível de desempenho são 26,7%. Na outra ponta da distribuição, os estudantes brancos que apresentam padrão proficiente ou avançado somam 20,1%, contra apenas 11,1% de estudantes negros (INSTITUTO UNIBANCO, 2021).

Nós não devíamos tolerar essa realidade na escola brasileira. Não deveria ser algo aceitável que o funcionamento do sistema educacional permanecesse segregando, do ponto de vista do direito humano à educação, os estudantes negros e não negros, conferindo a eles oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento desiguais e injustas. Existem fatores extraescolares que condicionam a manutenção dessas desigualdades e qualquer análise desse fenômeno precisa levá-los em conta. Mas, também existem fatores próprios do funcionamento do sistema de ensino e, mais particularmente, fatores próprios do funcionamento de cada escola que cumprem um papel decisivo para mitigar os impactos dos fatores extraescolares e para desconstruir a reprodução das desigualdades raciais mais amplas da sociedade brasileira na forma de desigualdades educacionais. Quanto maior a consciência sobre esses processos e maior a intencionalidade da escola

no combate ao racismo e na promoção de ações afirmativas para gerar equidade educacional na relação entre estudantes negros e não negros, maiores as chances desses fatores intraescolares produzirem resultados educacionais mais justos.

É nessa perspectiva que a nossa investigação se debruçou sobre o Projeto Político-Pedagógico como instrumento de gestão da escola e de materialização de suas intencionalidades educativas. Nossas preocupações iniciais podem ser resumidas em três questões: a) de que maneira o Projeto Político-Pedagógico pode orientar as ações educativas da Escola em perspectiva antirracista, com foco na promoção da equidade racial? b) quais elementos devem estar presentes no Projeto Político-Pedagógico como chaves obrigatórias para fazer a escola avançar nessa perspectiva e c) podemos enxergar, na análise dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, expressões desse compromisso?

Neste artigo, reunimos nossos achados em torno dessas questões investigativas e apresentamos o processo de construção de um instrumento para avaliação compartilhada do Projeto Político Pedagógico das escolas na perspectiva de seus compromissos com a Educação Antirracista e com a promoção da equidade racial na escola.

Desde 2019, o Brasil vive as tensões entre um governo federal orientado por políticas públicas que se afastam dos consensos científicos e da perspectiva de estado de bem estar social preconizada na Constituição Federal de 1988. Também se afastam do princípio da gestão democrática da escola pública e da perspectiva atenta ao enfrentamento das desigualdades. Estamos vivendo uma dinâmica de autoritarismo líquido (SERRANO, 2020), segregacionista e excludente. Nessa conjuntura, torna-se ainda mais urgente visibilizarmos os caminhos para a resistência ética, política e pragmática aos retrocessos que podem nos assaltar. Apoiar educadores e educadoras para o fortalecimento de suas ações democráticas, inclusivas e comprometidas com a qualidade social da Educação é uma urgência radical dos que se comprometem com a defesa da escola pública.

## **2. Breves Notas Conceituais**

### **2.1. Racismo Estrutural, Racismo Institucional e Processos de Escolarização**

Início esta seção explicitando que sua finalidade é apresentar breves notas em torno de alguns conceitos relevantes para compreender a proposta de instrumento para a avaliação compartilhada do Projeto Político-Pedagógico das escolas de ensino fundamental. Não se trata de aprofundar, na forma de uma

revisão exaustiva, a análise de cada conceito, mas sim de explorar algumas de suas dimensões de forma a dar visibilidade ao marco referencial que presidiu o esforço empreendido na construção da proposta de avaliação.

De partida, gostaria de sinalizar a relação entre os conceitos de racismo estrutural e racismo institucional para argumentar em torno da existência, prevalência e efeitos do racismo na Escola. Há uma vasta discussão na literatura em torno do conceito de racismo estrutural, com alta dose de convergência em torno de suas principais características. Assumo, aqui, que o adjetivo 'estrutural' presente nessa expressão quer explicitar quatro questões: (1) o fato de o racismo ser uma robusta construção ideológica, produzida de maneira entrelaçada à modernidade/colonialidade ocidental e -portanto - dela constituinte. Assim, ao invés de pensarmos o racismo como um dado incremental ou um 'acidente de percurso' que emergiu quase que aleatoriamente da modernidade/colonialidade, devemos considera-lo como um dos seus pilares e um pressuposto obrigatório de seu funcionamento; (2) o fato de o racismo engendrar, permanentemente, efeitos de sua própria reprodução e expansão nos diferentes campos e esferas da vida social e nas interações interpessoais e interinstitucionais que se desenrolam nos espaços públicos e privados e que tais efeitos se reforçam mutuamente; (3) o fato de o racismo funcionar como uma linha que organiza e tece, no funcionamento regular das instituições, processos de hierarquização de sujeitos e dinâmicas de negação, violação e distribuição desigual de direitos sociais, econômicos, culturais e ambientais em desfavor das pessoas negras; e (4) o fato de que, sendo um traço estrutural do sistema mundo da modernidade/colonialidade, a manifestação e a realização de práticas, sistemas de práticas e comportamentos orientados pelo racismo não dependem, exclusivamente, de atos de vontade racionalizados ou conscientes de cada sujeito, ainda que se possa responsabilizá-los por suas consequências objetivas.

Tal definição assume que o racismo estrutural é um subsistema do sistema modernidade/colonialidade que opera para produzir, reproduzir e sustentar, ao mesmo tempo, posições e estruturas que: (a) permitem às pessoas brancas o gozo de privilégios, mediados pela posse privativa ou prioritária de capital econômico, capital social, capital político e do poder de gerir e organizar o mercado dos bens simbólicos da cultura; e (b) restringem radicalmente as possibilidades de pessoas não-brancas alcançarem patamares semelhantes de oportunidades para a participação plena na vida social, política, econômica e cultural mediante sua exclusão ou subalternização nas dinâmicas sociais que distribuem o capital econômico, social e o poder cultural.

A partir dessa compreensão do racismo estrutural, podemos desdobrar algumas considerações em torno do conceito de racismo institucional. Talvez possamos localizar a emergência desse conceito a partir da luta pelos direitos civis e por ações afirmativas que emergiu nos Estados Unidos nos anos 1960. Introduzido pelos ativistas Stokely Carmichael e Charles Hamilton, no livro “Poder Negro”, o conceito pretendeu, por um lado, explicitar as estruturas de poder branco e articular as condições necessárias (materiais, políticas e simbólicas) para a emergência de estruturas de poder negro. Trata-se de um constructo político e analítico, que nasce com a temperatura das disputas da sociedade estadunidense naquele momento histórico. Nesse contexto, importa sublinhar a divisa e a relação intrínseca entre as manifestações individuais do racismo e esta lógica institucional, na perspectiva enunciada por Carmichael e Hamilton:

Os autores se referem ao racismo como a predicação de decisões e de políticas sob considerações de raça com o propósito de subordinar um grupo racial e manter o domínio sobre esse grupo. O racismo apresenta-se, ao mesmo tempo, aberto e encoberto, em duas formas estreitamente relacionadas entre si. Quanto à forma individual, o racismo manifesta-se em atos de violência de indivíduos brancos que causam mortes, danos, feridas, destruição de propriedade, insultos contra indivíduos negros. Já com a forma de racismo institucional, aparece menos identificável em relação aos indivíduos específicos que cometem esses atos, mas não por isso menos destrutivo de vidas humanas. Origina-se no funcionamento das forças consagradas da sociedade, e recebe condenação pública muito menor do que a primeira forma. Dá-se por meio da reprodução de políticas institucionalmente racistas, sendo muito difícil de se culpar certos indivíduos como responsáveis. Porém, são os próprios indivíduos que reproduzem essas políticas. Inclusive, as estruturas de poder branco absorvem, em muitos casos, indivíduos negros nos mecanismos de reprodução do racismo. (LOPEZ, 2012, p. 127)

As instituições sociais, conjuntos de normas, procedimentos e aparelhos são criados e historicamente situados nas comunidades humanas com a finalidade de produzir alguns efeitos, dentre os quais destaco: (1) a integração e captura subjetiva dos indivíduos para que possam se conectar à vida social, apropriando-se do conjunto de normas, papéis e comportamentos considerados legítimos e válidos, ou seja, forjar subjetividades coerentes com os ditames da vida social estabelecida; (2) a reprodução das próprias instituições e, por derivação, a reprodução das características mais profundas de uma dada sociedade no tempo; (3) o controle dos processos de permanência e mudança nos âmbitos econômico, social,



político e cultural, mediando conflitos e disputas que emergem nas relações entre diferentes grupos sociais; e (4) a regulação dos sistemas de governo da vida e da morte das populações, mediante a ação sistêmica e iterativa (ou seja, repetida) entre as instituições.

Dizer que o racismo é institucional é, também, dizer que ele está no núcleo gerador e definidor do funcionamento das instituições sociais. Portanto, ele é parte constitutiva das normas, procedimentos e aparelhos criados historicamente pelas sociedades humanas a partir da modernidade/colonialidade.

Nos anos 1980, esse conceito de racismo institucional foi apropriado e ressignificado na luta antirracista desenvolvida no Reino Unido e que articulava, em especial, imigrantes caribenhos, africanos e sul-asiáticos em torno da denúncia do funcionamento inadequado das instituições do poder judiciário para fazer frente às demandas de cidadania deste grupo social. O acúmulo desse movimento e a ampliação da sensibilidade social em torno das desigualdades raciais foi se ampliando progressivamente naquela sociedade de modo a se tornar pauta entre pesquisadores e pesquisadoras, entre parte dos agentes políticos e da burocracia.

Em 1993, o assassinato do jovem negro Stephen Lawrence e os problemas que atravessaram sua investigação, por parte do Metropolitan Police Service (Polícia Metropolitana) mobilizou a opinião pública britânica. A protelação de prisões preventivas, os “erros” e “desvios” do processo investigativo – que produziram versões inconsistentes e enviesadas sobre a dinâmica do crime – e a demora numa resposta efetiva do serviço policial e do sistema de justiça à família do jovem e à toda comunidade negra fizeram com que o processo e a sentença judicial proferida se tornassem objeto de um inquérito público, conduzido por Sir William Macpherson, que se debruçou sobre todo o histórico de documentos das investigações e retomou entrevistas e testemunhos dos envolvidos no caso. O *Relatório Macpherson*, produzido ao final do inquérito, concluiu que a Metropolitan Police Service havia sido incompetente em toda condução do caso: desde a não prestação de socorro ao jovem atacado, passando pela execução de erros crassos no processo de busca de evidências, oitivas das testemunhas, produção do inquérito policial e chegando até a negligência com providências básicas de prisão dos envolvidos. Além de declarar a incompetência da MPS, Macpherson explicita, em seu relatório, que essa incompetência era fruto de um enviesamento do funcionamento global da instituição a partir de uma dinâmica de racismo institucional que contaminou todo o caso. Macpherson recomenda, então, que o governo britânico assuma providências mais amplas para conscientizar as instituições a respeito deste fenômeno e para combater seus efeitos.

A partir do *Relatório Macpherson*, a definição de racismo institucional tornou-se pauta comum em debates sobre o enfrentamento de desigualdades nas diferentes políticas públicas. O britânico definiu o racismo institucional como:

a falha coletiva de uma organização em prover um serviço profissional adequado para as pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica. Pode ser percebido ou detectado em processos, atitudes e comportamentos que somam-se à discriminação por meio de preconceito inconsciente, ignorância, negligência e estereótipos racistas que colocam em desvantagem pessoas ou minorias étnicas (MACPHERSON, 1999 apud HESSE, 2004, p. 131)

O robusto conjunto de pesquisas sobre os atravessamentos do racismo nas políticas educacionais, nas práticas de gestão da escola e nas práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar nos autoriza a afirmar que há, no caso brasileiro, uma “falha coletiva” do sistema educacional em prover o serviço que garante o direito humano à educação para, produzindo severas desvantagens para as crianças, adolescentes e jovens negros que, quando comparados aos seus concidadãos não-negros são vitimados, de maneira mais ampla e incisiva pelo fracasso na escolarização. Estamos autorizados, então, a afirmar que o racismo institucional é uma realidade no sistema educacional brasileiro.

Entendo que nós, sujeitos individuais e coletivos, associados aos movimentos sociais negros e nossos aliados empreenderam uma longa e tenaz batalha para que houvesse, por parte do governo brasileiro, o reconhecimento dessa realidade. Esse processo de reconhecimento foi lento e precisou ser produzido progressivamente, emergindo de forma mais explícita no final do governo Fernando Henrique Cardoso, já no início do século XXI. Após esse passo e, num cenário em que governos liderados pelo *Partido dos Trabalhadores* conseguiram imprimir maior centralidade à agenda de combate ao racismo, outros avanços normativos foram possíveis e políticas públicas intencionalmente orientadas para ações afirmativas de recorte racial floresceram com mais vigor. Dentre elas, se destacam as leis 10.639/2003 e 11.645/08, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação para incluir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todos os níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro. Após a edição da Lei 10.639/03, outro passo importante foi dado com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, propostas no âmbito do Conselho Nacional de Educação, documento balizador dos esforços de combate ao racismo e promoção da equidade racial nos sistemas de ensino.

Ocorre que a produção dos marcos normativos não é ação suficiente para que sejam desconstruídas as estruturas que sustentam a reprodução do racismo na escola e desfazer, na cultura escolar, as marcas de uma história de epistemicídio e negação/violação do direito humano à educação para as pessoas negras. O processo de transformação da cultura escolar e do funcionamento dos sistemas educativos se dá mediado pela história das lutas e das disputas em torno do que ensinar, de como ensinar e das formas legítimas ou ilegítimas de organizar as práticas educativas dentro da escola.

É nessa perspectiva que estamos interessados em considerar o Projeto Político-Pedagógico, documento organizador das intencionalidades e das práticas educativas produzidas no ambiente escolar, como um campo de análise a respeito da disponibilidade, da capacidade e dos movimentos que se desdobram na Escola em torno do combate ao racismo e da promoção da equidade racial.

## **2.2. Projeto Político-Pedagógico, Autonomia da Escola e Gestão Democrática**

O processo social e político que produziu a Constituição Federal de 1988 se estabeleceu numa conjuntura histórica balizada pela vontade de democracia e pela luta contra as estruturas, marcas e entulhos produzidos pela ditadura civil-militar. Naquele enquadramento, a ‘vontade de democracia’ permitiu aos constituintes expandir sobremaneira a visão progressista, inclusiva e de bem-estar social no texto da Carta Magna.

No campo da Educação, uma das consequências desse clima político foi a consagração do princípio da gestão democrática do ensino público no artigo 206 da Constituição Federal, estabelecendo um valor que deveria orientar permanentemente a produção das políticas públicas e o funcionamento dos sistemas educativos. Em que pese a Constituição Federal não ter explicitado o modo de tradução desse princípio em ações – inclusive porque não seria este o lugar para esse tipo de norma – ele foi repetido na Lei de Diretrizes e Bases promulgada em 1996 e repetido nas constituições estaduais e leis orgânicas municipais de todo o país.

É importante considerar que a gestão democrática da escola pública não diz respeito apenas à garantia de processos participativos, colaborativos e negociados de organização, funcionamento e administração das escolas e dos sistemas de ensino. Essa dimensão, embora importantíssima e ainda bastante maltratada, não garante toda amplitude do conceito de gestão democrática. O que diríamos nós se escolas participativas, colaborativas e nas quais o processo de tomada de decisões

fosse orientado por um regime democrático de escuta e negociação continuassem produzindo resultados educacionais, em termos de desenvolvimento integral dos estudantes e de equidade educacional, insatisfatórios? Quero crer que a maior parte das pessoas que defendem a gestão democrática da escola pública teria uma posição inequívoca neste cenário: apontaria a contradição entre a face participativa desta escola e sua dinâmica perversa de negação e violação de direitos.

Assim, a gestão democrática da escola pública deve pressupor, ao mesmo tempo, a) instalação e sustentação cotidiana de uma cultura democrática, inclusiva e colaborativa de participação dos estudantes, das suas famílias e dos profissionais que ali atuam num processo compartilhado de gestão e corresponsabilização e b) um trabalho intencional, diligente, incansável e obcecado para garantir para todas as crianças, adolescentes e jovens, o usufruto da plenitude do direito à educação, com o desenvolvimento integral de suas capacidades cidadãos e com a aprendizagem dos conteúdos que consideramos adequados para que vivam com autonomia e possam construir e realizar projetos de vida individuais e coletivos potentes, sem as restrições.

Dito isso, importa sublinhar que gestão democrática da escola pública é um princípio conexo a outra marcação legal estabelecida na nossa LDB: a autonomia [e a responsabilidade irrecusável] de cada escola construir sua proposta pedagógica (termo utilizado no Artigo 12 da LDB). Vale sublinhar que, ao longo dos anos 1990 e, principalmente a partir dos anos 2000, a expressão 'proposta pedagógica' foi tensionada por uma certa epistemologia da educação que pretendeu explicitar que a proposta pedagógica da escola é sempre um 'projeto' (no sentido ético do termo), que revela uma intencionalidade de intervenção na realidade. Essa epistemologia também pretendeu explicitar que todo projeto/proposta pedagógica é também 'política' (ver: VEIGA, 1995; DEMO, 1994, GADOTTI e ROMÃO, 1997; entre outros). Daí que o vocábulo 'projeto político-pedagógico' se apresenta como uma espécie de sinônimo ampliado, mais robusto, da expressão 'proposta pedagógica'.

A produção do Projeto Político-Pedagógico deve ser, ao mesmo tempo, a) uma tarefa que permite instalar e movimentar uma cultura de participação democrática, inclusiva e convocatória da corresponsabilização em torno das intencionalidades e das práticas educativas da escola e b) uma ação que marca a autonomia da escola, como instituição enraizada socialmente na comunidade e manejada a partir dos saberes profissionais de sua equipe, com capacidade para fazer escolhas conscientes e intencionais para garantir que sua função social seja plenamente cumprida.

Se assumimos essa perspectiva abrangente e orientada pelo paradigma da potência do PPP, creio que se faz necessário confrontar essa expectativa com os processos vividos empiricamente, no dia a dia das nossas escolas e nos provocarmos em torno de algumas questões: será que temos construído nossos projetos político-pedagógicos de forma a criar e movimentar uma cultura de participação, inclusão e corresponsabilização de todos e de cada um pelo que fazemos na escola? Será que nossos projetos político-pedagógicos são expressão da nossa autonomia política e profissional? Será que o processo de produção dos nossos projetos político-pedagógicos tem sido experimentado como um exercício ético, no qual explicitamos, negociamos, reelaboramos e justificamos nossos valores individuais e coletivos a partir da régua da cidadania e da garantia do direito humano à educação? Será que nossas intencionalidades educativas estão realmente explicitadas nos nossos projetos político-pedagógicos e, por fim, será que enxergamos uma conexão coerente entre essas intencionalidades e as práticas educativas/pedagógicas que se manifestam diariamente na nossa escola?

Neste artigo, não intenciono responder a essas perguntas. Na verdade, considero que os artigos científicos poderiam ter mais perguntas não respondidas, como forma de convocar o leitor a assumir um papel reflexivo e ativo na produção de possíveis respostas. Mas, é a partir desse conjunto de perguntas que tenho me movimentado para propor um processo de autoavaliação institucional dos projetos políticos-pedagógicos a partir do que deveria ser o compromisso obrigatório de qualquer escola com uma educação antirracista e obcecada por equidade educacional.

### **3. A proposta do instrumento de avaliação compartilhada**

Início esta seção dedicada a apresentar a Matriz de Avaliação do Projeto Político Pedagógico – Educação Antirracista no Ensino Fundamental (MAP<sup>3</sup>-EAEF) com a obrigação de localizar essa iniciativa no campo epistemológico da avaliação negociada ou avaliação compartilhada da escola. Correndo o risco da simplificação exagerada, nos limites deste artigo, assumo que o campo epistemológico da avaliação negociada ou compartilhada da escola está organizado a partir da compreensão de que as escolas são instituições/organizações reflexivas e aprendentes, (ALARCÃO, 2001; BOLIVAR, 2000) capazes de construir um olhar valorativo sobre seu funcionamento e suas práticas educativas (BARROSO, 1996),

que pode sustentar processos de avanço contínuo e desenvolvimento de suas capacidades (FULLAN e HARGREAVES, 2002).

Apesar de, muitas vezes, o debate educacional explicitar uma retórica segundo a qual a avaliação negociada ou compartilhada da escola seria o oposto ético e político dos processos de avaliação com auxílio externo ou de avaliação externa, quero sublinhar que essa visão polarizada é – no melhor dos casos – um equívoco conceitual e, frequentemente, um desserviço frente ao esforço de produzirmos conhecimentos consistentes, diversificados e plurais sobre a qualidade da escola que temos e sobre a qualidade da escola que deveríamos oferecer aos nossos estudantes.

Ao declarar que esse instrumento está vocacionado para a avaliação negociada ou compartilhada da escola, sinalizo que seu uso mais potente é formativo (e não fiscalizatório), que sua intencionalidade é gerar e sustentar a reflexão dos agentes educadores (e não sua penalização) e que, por definição, o processo que ele pretende instaurar é de negociação e compartilhamento de sentidos, significados, propostas de ação e movimentos de transformação nos corações, nas mentes e nas práticas dos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

A matriz de avaliação está organizada como um guia de leitura crítica do Projeto Político-Pedagógico das escolas. Espera-se que esse processo seja feito de modo a permitir que os diferentes sujeitos da comunidade educativa possam ampliar sua reflexão sobre o PPP da Escola e aprofundar sua percepção e consciência sobre o quanto este documento expressa ou não um compromisso efetivo da escola com as ações de combate ao racismo e de promoção da equidade racial.

O documento possui seis categorias provocativas da leitura:

- **Categoria Provocativa 1: Paisagem da Escola**

Convida os leitores para a análise da caracterização da comunidade escolar, do território e dos profissionais que compõem a equipe escolar considerando a visibilidade/invisibilidade das identidades étnico-raciais dos sujeitos e das relações étnico-raciais em cena.

- **Categoria Provocativa 2: Declaração de Princípios e Valores**

Convida os leitores para a análise dos princípios e valores enunciados no Projeto Político-Pedagógico e para a verificação da presença/ausência dos princípios e valores que expressem o reconhecimento e valorização da identidade racial das crianças e adolescentes negros e, da cultura africana e afro-brasileira.

- **Categoria Provocativa 3: Compromissos com a Equidade Racial**

Convida os leitores para a análise da presença ou ausência, no Projeto Político Pedagógico, de dados, análises, metas, objetivos e ações dedicadas a prevenir, mitigar, corrigir ou eliminar desigualdades de aprendizagem e desenvolvimento entre as crianças negras e não-negras.

- **Categoria Provocativa 4: Ação e Corresponsabilização**

Convida os leitores para a análise da presença ou ausência, nos Planos de Ação da equipe escolar (diretor, assistente de direção, coordenação pedagógica, professores de projetos especiais, entre outros), de ações explícitas dedicadas ao enfrentamento do racismo e à promoção da equidade racial na escola.

- **Categoria Provocativa 5: Ambiente Escolar**

Convida os leitores para a análise da presença ou ausência, no Projeto Político Pedagógico, de dados, análises, metas, objetivos e ações dedicadas a promover um ambiente escolar racialmente inclusivo (materiais pedagógicos e infraestrutura).

- **Categoria Provocativa 6: Gestão Democrática e Relações Raciais**

Convida os leitores para a análise da presença ou ausência, no Projeto Político Pedagógico, de pactos, combinados, normas ou procedimentos específicos para o tratamento dos conflitos raciais no âmbito da sala de aula, do Conselho de Escola, do Grêmio Estudantil, da Associação de Pais e Mestres e de outros colegiados.

Para cada categoria provocativa, há um conjunto de questões avaliativas. As perguntas avaliativas devem ser respondidas, individualmente, com a sinalização “sim”, “em parte” ou “não”, considerando a leitura feita pelos sujeitos participantes do processo de avaliação. Após completar o conjunto das questões avaliativas de cada categoria provocativa, o grupo é convidado a elaborar um breve texto de reflexão sobre os itens avaliados. As tabelas 1 a 6 apresentam as questões avaliativas que compõem o instrumento de avaliação.

**Tabela 1 - Questões Avaliativas - Paisagem da Escola**

<b>CATEGORIA PROVOCATIVA: 1. PAISAGEM DA ESCOLA</b>			
<b>QUESTÃO AVALIATIVA</b>	<b>NÃO</b>	<b>EM PARTE</b>	<b>SIM</b>
1.1. A caracterização do corpo discente disponível no Projeto Político-Pedagógico explicita dados sobre a identidade étnico-racial de estudantes de modo a possibilitar a compreensão da composição racial do alunado?			
1.2. A caracterização do corpo docente disponível no Projeto Político-Pedagógico explicita dados sobre a identidade étnico-racial de professores/as de modo a possibilitar a compreensão da composição racial do professorado?			
1.3. A caracterização da equipe de funcionários técnico-administrativos disponível no Projeto Político-Pedagógico explicita dados sobre a identidade étnico-racial de modo a possibilitar a compreensão da composição racial deste grupo?			
1.4. A caracterização da equipe de funcionários dos serviços terceirizados disponível no Projeto Político-Pedagógico explicita dados sobre a identidade étnico-racial de modo a possibilitar a compreensão da composição racial deste grupo?			
1.5. A caracterização das famílias disponível no Projeto Político-Pedagógico explicita dados sobre composição racial de modo a compreender as diferentes configurações familiares presentes, do ponto de vista das relações étnico-raciais?			
1.6. A caracterização da infraestrutura pública presente no território, disponível no Projeto Político-Pedagógico explicita a presença ou declara a ausência de serviços públicos dedicados à implementação das políticas de promoção da igualdade racial?			
1.7. A caracterização dos espaços comunitários e movimentos sociais presentes no território, disponível no Projeto Político-Pedagógico explicita a presença ou declara a ausência de coletivos, entidades, organizações, espaços culturais, espaços religiosos ou outros espaços liderados e/ou organizados pela população negra?			
1.8. A caracterização do território em que a escola está inserida apresenta indicadores socioeconômicos detalhados por raça/cor, de modo a visibilizar eventuais desigualdades?			
1.9. A caracterização da unidade educacional apresenta indicadores do desempenho acadêmico dos estudantes nas avaliações internas e dos índices de reprovação, aprovação e abandono/evasão escolar detalhados por raça/cor, de modo a visibilizar eventuais desigualdades?			
1.10. A caracterização da unidade educacional apresenta indicadores específicos da avaliação do desenvolvimento progressivo da alfabetização, ao longo do primeiro ciclo, detalhados por raça/cor, de modo a visibilizar eventuais desigualdades?			
1.11. A caracterização da unidade educacional apresenta indicadores do desempenho acadêmico dos estudantes nas avaliações externas promovidas pela Secretaria de Educação ou pelo INEP?			
1.12. A caracterização da unidade educacional apresenta dados sobre as ocorrências de situações conflituosas e/ou ocorrências de situações de discriminação nas quais o componente racial foi mobilizado?			

Fonte: Elaboração Própria



**Tabela 2 - Questões Avaliativas - Declaração de Princípios e Valores**

<b>CATEGORIA PROVOCATIVA: 2. DECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E VALORES</b>			
<b>QUESTÃO AVALIATIVA</b>	<b>NÃO</b>	<b>EM PARTE</b>	<b>SIM</b>
2.1. Entre os princípios/valores enunciados no Projeto Político-Pedagógico da Escola aparece, de maneira explícita, o princípio do reconhecimento e valorização da cultura africana e afro-brasileira?			
2.2. Entre os princípios/valores enunciados no Projeto Político-Pedagógico da Escola aparece, de maneira explícita, o princípio do reconhecimento e valorização das identidades dos estudantes negros?			
2.3. Nos trechos em que o PPP explicita a concepção de educação e de ensino-aprendizagem que fundamenta o trabalho da Escola, há referências explícitas à educação para as relações étnico-raciais, educação antirracista, educação para a equidade racial ou semelhantes?			
2.4. Nos trechos em que o PPP explicita os objetivos ou metas institucionais (mais amplas) da Escola, há metas e objetivos especificamente voltados ao enfrentamento do racismo e/ou ao reconhecimento e valorização das identidades das pessoas negras e da história e cultura africana e afro-brasileira?			
2.5. Há, no Projeto Político-Pedagógico, registro de propostas ou de ações já desenvolvidas em parceria com organizações sociais, coletivos, entidades ou movimentos sociais negros com foco no reconhecimento e valorização da presença da população negra na sociedade brasileira?			
2.6. Há, no Projeto Político-Pedagógico, registro de propostas ou de ações já desenvolvidas em parceria com pesquisadoras/es, núcleos de estudo afro-brasileiro e outros segmentos da universidade para a realização de ações de pesquisa, extensão ou formação continuada no campo da educação antirracista?			
2.7. Há, no Projeto Político-Pedagógico, registro de propostas ou de ações já desenvolvidas, envolvendo a equipe da escola e as famílias dos estudantes, com o objetivo de ampliar o conhecimento, celebrar e valorizar a história e a cultura africana e afro-brasileira no território?			
2.8. Há, no Projeto Político-Pedagógico, registro de propostas ou de ações já desenvolvidas, destinadas a ampliar o conhecimento geral e o repertório didático-pedagógico dos professores sobre a cultura africana e afro-brasileira e questões relativas ao racismo na Escola/Sociedade?			

Fonte: Elaboração Própria

**Tabela 3 - Questões Avaliativas - Compromisso com a Equidade Racial**

<b>CATEGORIA PROVOCATIVA: 3. COMPROMISSO COM A EQUIDADE RACIAL</b>			
<b>QUESTÃO AVALIATIVA</b>	<b>NÃO</b>	<b>EM PARTE</b>	<b>SIM</b>
3.1. Há, no Projeto Político-Pedagógico, registro de informações referentes à desigualdade educacional presente na Unidade Escolar, com o recorte de raça/cor?			
3.2. Há, no Projeto Político-Pedagógico, metas e objetivos propostos para diminuir a desigualdade de aprendizagem entre estudantes negros e não-negros?			
3.3. Há, no Projeto Político-Pedagógico, registro de propostas ou de ações já desenvolvidas, dedicadas a oferecer suporte adicional para os estudantes negros fortalecerem sua autoestima e suas possibilidades de elaborar os conflitos e sofrimentos relacionados à experiência do racismo?			
3.4. Há, no Projeto Político-Pedagógico, registro de propostas ou de ações já desenvolvidas, destinadas a apoiar os estudantes negros em defasagem, no sentido de melhorar seu desempenho acadêmico e fortalecer suas aprendizagens?			

Fonte: Elaboração Própria

**Tabela 4 - Questões Avaliativas - Ação e Corresponsabilização**

<b>CATEGORIA PROVOCATIVA: 4. AÇÃO E CORRESPONSABILIZAÇÃO</b>			
<b>QUESTÃO AVALIATIVA</b>	<b>NÃO</b>	<b>EM PARTE</b>	<b>SIM</b>
4.1. No Plano de Ação do/a diretor/a de Escola, há ações explícitas dedicadas a promover o enfrentamento ao racismo e suas manifestações na Escola?			
4.2. No Plano de Ação do/a assistente de diretor/a de Escola, há ações explícitas dedicadas a promover o enfrentamento ao racismo e suas manifestações na Escola?			
4.3. No Plano de Ação dos/as coordenadores/as pedagógicos/as, há ações explícitas dedicadas a promover o enfrentamento ao racismo e suas manifestações na Escola?			
4.4. No Plano de Ação do Professor Orientador de Sala de Leitura (POSL), há ações explícitas dedicadas a promover o enfrentamento ao racismo e suas manifestações na Escola?			
4.5. No Plano de Ação do Professor Orientador de Educação Digital (POED), há ações explícitas dedicadas a promover o enfrentamento ao racismo e suas manifestações na Escola?			
4.6. No(s) Projeto(s) Especial(is) de Ação propostos para este ano ou realizados no ano anterior, há a previsão de estudos e pesquisas especificamente dedicados a compreender e enfrentar os dilemas raciais que se manifestam no espaço escolar e suas consequências?			

Fonte: Elaboração Própria

**Tabela 5 - Questões Avaliativas - Ambiente Escolar**

<b>CATEGORIA PROVOCATIVA: 5. AMBIENTE ESCOLAR</b>			
<b>QUESTÃO AVALIATIVA</b>	<b>NÃO</b>	<b>EM PARTE</b>	<b>SIM</b>
5.1. No PPP, há registros específicos explicitando uma avaliação da Escola sobre a presença ou ausência de recursos pedagógicos destinados ao trabalho com a Educação das Relações Raciais?			
5.2. No PPP, há registros específicos explicitando uma avaliação da Escola sobre a qualidade da organização do espaço físico com foco na valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira e das identidades dos estudantes negros?			
5.3. No PPP, há registros de ações propostas ou já realizadas destinadas a ampliar a presença dos recursos pedagógicos destinados ao trabalho com a Educação das Relações Raciais?			
5.4. No PPP, há registros de processos formativos adicionais (além do Projeto Especial de Ação) destinados a ampliar os saberes dos professores no campo da Educação das Relações Raciais?			
5.5. No PPP, há registros de (boas) práticas já desenvolvidas na unidade com foco na educação das relações étnico-raciais?			

Fonte: Elaboração Própria

**Tabela 6 - Questões Avaliativas - Gestão Democrática e Relações Raciais**

<b>CATEGORIA PROVOCATIVA: 6. GESTÃO DEMOCRÁTICA E RELAÇÕES RACIAIS</b>			
<b>QUESTÃO AVALIATIVA</b>	<b>NÃO</b>	<b>EM PARTE</b>	<b>SIM</b>
6.1. No PPP, há registros específicos explicitando uma avaliação da Escola sobre a presença ou ausência de recursos pedagógicos destinados ao trabalho com a Educação das Relações Raciais?			
6.2. No PPP, há registros específicos explicitando uma avaliação da Escola sobre a qualidade da organização do espaço físico com foco na valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira e das identidades dos estudantes negros?			
6.3. No PPP, há registros de ações propostas ou já realizadas destinadas a ampliar a presença dos recursos pedagógicos destinados ao trabalho com a Educação das Relações Raciais?			
6.4. No PPP, há registros de processos formativos adicionais (além do Projeto Especial de Ação) destinados a ampliar os saberes dos professores no campo da Educação das Relações Raciais?			
6.5. No PPP, há registros de (boas) práticas já desenvolvidas na unidade com foco na educação das relações étnico-raciais?			

Fonte: Elaboração Própria

#### 4. Considerações (não) finais

Em geral, os artigos científicos terminam com uma seção dedicada às considerações finais. Entretanto, neste caso particular, quero concluir a escrita com considerações não-finais. Nomeio assim esta seção com a vontade de abrir um diálogo franco e verdadeiro com os meus colegas que atuam nas escolas de educação básica e que estiveram comigo, em reflexão, quando elaborei esta proposta de instrumento avaliativo.

Considero que esse exercício preliminar é o começo de uma jornada que se pretende dialógica. O instrumento está na sua versão inicial e, certamente, demandará muitos ajustes para melhor alcançar seus objetivos. Para isso, meu desejo é que ele seja utilizado e customizado por escolas de ensino fundamental e que eu possa ter acesso às reflexões que emergirem desse processo.

Encerro essa primeira comunicação científica e pedagógica com quatro mensagens:

1. Não há educação antirracista e promoção de equidade racial na Escola sem intencionalidade. O racismo estrutural e institucional nos confina a repetir e reproduzir processos de discriminação e violação de direitos na escola cotidianamente, em diferentes situações, espaços e tempos. Se não estivermos alertas e intencionalmente focados na identificação dessas situações e na sua reorganização e superação, fatalmente fracassaremos.
2. É fundamental instituir uma lógica de aprendizagem a partir dos erros que cometemos. As escolas precisam se debruçar sobre as situações conflituosas, difíceis e problemáticas que se manifestam no cotidiano escolar com coragem ética de não lançá-las para baixo do tapete, ainda que elas sejam dolorosas. Evidentemente, esse não é um processo fácil e, por essa razão, sinalizo a terceira mensagem.
3. O caminho para fortalecer uma perspectiva inclusiva e democrática na escola e enfrentar as perversidades que o racismo instaura no ambiente educativo exige que a escola procure a ajuda de ativistas, militantes, pesquisadores, organizações e movimentos sociais negros que acumulam um saber e uma experiência densa na mediação de conflitos, dilemas e dores conectadas aos processos de discriminação e sofrimento ético-político associados ao racismo. Criar redes de colaboração entre a escola e esses sujeitos individuais e coletivos é essencial.
4. Registrar a própria história e sistematizar os processos e realizações é o movimento mais seguro para que a escola torne-se consciente de seu

próprio processo de transformação. Quando sinalizo aqui o registro, não falo de uma atividade burocrática, geralmente feita para ‘alguém’ que fiscaliza o fazer cotidiano da unidade. Falo de um processo imersivo, reflexivo e autoral que implica, inclusive, explicitar as conexões entre sentir-pensar-fazer que condicionam a ação humana na história.

Reitero a abertura ao diálogo para avançarmos nessa agenda que considero tão importante. Em favor da construção de uma escola inclusiva, democrática, diversa e antirracista na qual possamos ajudar a refazer, sobre outras bases, as tensas, dolorosas e violentas relações raciais da sociedade brasileira.

## Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALMEIDA, Frederico Alves e ALVES, Maria Teresa Gonzaga. A cultura da reprovação em escolas organizadas por ciclos. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 26, p. 1-28, 2021, v. 26
- ALVES, M. T. G. et al. **Desigualdades de aprendizado entre alunos das escolas públicas brasileiras: evidências da Prova Brasil (2007 a 2013)**. Brasília: Unesco, 2017. (Série Debates ED, n. 5)
- CARNOY, M. et al. A educação brasileira está melhorando? Evidências do PISA e do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 450-485, jul./set. 2015
- BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, J. (Org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.
- BOLÍVAR, Antónío. **Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesa y realidad**. Madrid: Editorial La Muralla, 2000
- CARNOY, M. et al. A educação brasileira está melhorando? Evidências do PISA e do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 450-485, jul./set. 2015.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro 1994.
- FERRÃO, M. E. et al. Estudo longitudinal sobre eficácia educacional no Brasil: comparação entre resultados contextualizados e valor acrescentado. **Dados: Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 4, p. 265-300, 2018.

- CARMICHAEL, S.; HAMILTON, C.V. **Poder negro: la política de liberación en Estados Unidos**. México: Siglo XXI, 1967
- CORREA, E. V.; BONAMINO, A.; SOARES, T. M. Evidências do efeito da repetência nos primeiros anos escolares. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 242-269, set./dez. 2014
- FARIA, E. M. Os alunos reprovados no Brasil: uma análise das proficiências e das taxas de abandono por meio das avaliações Prova Brasil e Pisa. **Estudando Educação**, São Paulo, n. 1, 2011
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente. Buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. (orgs.). **Autonomia da Escola: Princípios e Propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GIL, Natália de L. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-23, 2018.
- HESSE, B. Im/plausible deniability: racism's conceptual double bind. In: **Social Identities**, v. 10, nº 1, p. 9-29, 2004.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2000**. Brasília: Inep, 2001.
- LÓPEZ, L.C. The concept of institutional racism: applications within the healthcare field. **Interface - Comunic., Saude, Educ.**, v.16, n.40, p.121-34, jan./mar. 2012.
- MORAES, C. S. V.; ALAVARSE, O. M. Ensino médio: possibilidades de avaliação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 807-838, 2011.
- NERI, M. C. (Coord.). **O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009**. Disponível em: <<http://www.cps.fgv.br/cps/tpemotivos>>. Acesso em: 29 maio 2013.
- VEIGA, I. P. A. da. **Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível**. 11. Ed. Campinas, SP : Papirus, 1995.
- VEIGA, Ilma Passos; RESENDE, Lúcia Maria G. de (orgs.). **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- SERRANO, P. E. A. P. Estado de exceção e autoritarismo líquido na América Latina. In: **Poliética**. São Paulo, v. 8, n. 1, pp. 94-125, 2020