



**TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO PARÁ
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA
INSTITUTO CIBERESPACIAL (ICIBE)
CURSO DE PEDAGOGIA**

RELATÓRIO FINAL - EQUIPE UFRA PROJETO PORTO SEGURO – TJ/PA

EQUIPE:

**Profª. Drª. Nicelma Josenila Costa de Brito
(Coordenação)**

**Caroline das Graças dos Santos Ribeiro
Maria Vitória Morato Lopes Macedo
Rebeca Salém Varela Melo
(Bolsistas)**

**BELÉM
2024**

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	3
	1.1. Das atividades de pesquisa, monitoramento e avaliação.....	4
	1.2. Do levantamento dos dados.....	6
	1.2.1. Observação participante.....	6
	1.2.2. Aplicação de questionários.....	7
	1.2.3. Entrevistas semi-estruturadas.....	8
	1.2.4. Grupos de Discussão.....	8
	1.3. Da sistematização e análise dos dados.....	9
2.	PERFIL DOS/AS PARTICIPES DO PROJETO PORTO SEGURO.....	11
	2.1. Dimensão referente à identificação.....	12
	2.2. Dimensão socioeconômica.....	20
	2.3. Dimensão cultural.....	23
3.	REPRESENTAÇÕES DOS/AS PARTICIPES SOBRE O PROJETO PORTO SEGURO.....	28
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41

Realização:



Apoio:



Pedagogia

SEDUC
Secretaria Municipal de EducaçãoSEMEC
Secretaria Municipal de EducaçãoPrefeitura de Belém
Governo da nossa genteFUNPAPA
ASSISTÊNCIA SOCIAL DO MUNICÍPIO DE BELÉM

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório, desenvolvido no âmbito do Projeto intitulado “Porto Seguro”, relativo ao Acordo de Cooperação Técnica 23/2022, celebrado entre a Universidade Federal Rural da Amazônia; Tribunal de Justiça do Estado do Pará; Fundação Papa João XXIII - FUNPAPA; Secretaria de Estado de Educação do Pará e Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Belém — SEMEC, visando o encaminhamento de ações que garantam a execução do Projeto “Porto Seguro – Círculos de Diálogo”, através da realização de Círculos de Construção de Paz com crianças, adolescentes, familiares/responsáveis e profissionais mediante a realização de atividades de pesquisa, monitoramento e avaliação das ações do projeto a ser executado na Região Metropolitana de Belém, desenvolvido no período de 2022 a 2024.

A oferta de espaço de escuta e compartilhamento encaminhada nos Círculos de Diálogos, oportuniza a abordagem e reflexão sobre as diversas violências estruturais a que estão submetidos os partícipes da proposta. Tais violências podem promover e fomentar relações que configurem violação de direitos, o que pode levar a manutenção de ciclos de violência que comprometem a promoção de uma sociedade mais justa, inviabilizando o atendimento e respeito ao Art. 15 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990)¹ que assegura à criança e ao adolescente o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Neste cenário, o Projeto Porto Seguro encaminhou suas ações oferecendo espaços para o fortalecimento de autoestima e desenvolvimento de reflexões e elaborações coletivas junto a crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional, bem como a profissionais que atuam nesses serviços, por meio da realização de Círculos de Diálogo conduzidos por facilitadores qualificados mediante formações específicas.

Tais espaços de escuta foram concretizados mediante a realização da prática restaurativa encaminhada pelos Círculos de Construção de Paz, com vistas a contribuir

¹ BRASIL. *Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

Realização:

Apoio:



para a promoção do bem-estar físico, mental e social de crianças e adolescentes atendidos naqueles serviços; de adolescentes que utilizam os serviços de execução de medidas socioeducativas; de alunos de escolas públicas, bem como de cuidadores e profissionais que atuam com este público.

1.1. Das atividades de pesquisa, monitoramento e avaliação

As atividades de pesquisa, monitoramento e avaliação do projeto se impõem como possibilidades de ampliações concernentes à proposta, mediante o que Donald Schön (2000)² postula como uma nova epistemologia no encaminhamento das práticas educacionais: a reflexão na ação. Mediante esta formulação, o autor propõe a reflexão das situações problemáticas presentes em sua prática profissional, concomitante às vivências cotidianas presentes nesta prática.

As formulações (relacionadas ao campo da Educação) se constituem promissoras na concretização dos processos de avaliação e monitoramento do Projeto, posto que a equipe, ao mesmo tempo em que se insere nas dimensões a ele afeitas, tais como as reuniões de planejamento e a efetivação das ações nas instituições, reflete acerca da concretização da proposta, inspecionando suas possibilidades e limitações a partir das representações dos agentes que se constituem seu público alvo.

Para o trato das representações, adotamos a perspectiva teórica de Roger Chartier³ que faz uma abordagem destas como instituições sociais porque constituem esquemas geradores dos sistemas de classificação e percepção, funcionando como “matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social” (Chartier, 1991, p. 8). Chartier enfatiza a construção das representações no interior das próprias práticas, referenciando a importância destas últimas para aquilo que Margaret Couto (2000) identifica como a construção de sentido⁴. A relação estabelecida pelos autores entre as representações e a prática interessa ao objeto desta investigação uma vez que as práticas vivenciadas pelos

² SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*: Artes Médicas Sul, Porto Alegre, 2000

³ CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, vol. 5, n. 11, jan./abr. 1991.

⁴ COUTO, Margaret Pires do. Serge Moscovici e Roger Chartier: Aproximações e Distanciamentos do Conceito de Representações. *Psique*. Belo Horizonte: Unicentro Newton Paiva, vol. 10, n. 17, nov. 2000. p. 67 – 86.

Realização:



Apoio:



Pedagogia



SEDUC
Secretaria Municipal de Educação

SEMEC
Secretaria Municipal de Educação



Prefeitura de Belém
Governo da nossa gente

FUNPAPA
ASSISTÊNCIA SOCIAL DO MUNICÍPIO DE BELÉM

no âmbito dos Círculos de Diálogos (CD) oferecerão elementos que possibilitarão uma diversidade de interpretações em relação às experiências com os CD.

A interpretação das representações encaminha-se em diálogo com as formulações de Roger Chartier, que as enfoca como classificações responsáveis pela organização e apreensão do mundo social (Chartier, 1991). Esse processo é decorrente de um mecanismo de incorporação das estruturas sociais, que são internalizadas nos indivíduos e concorrem para a criação de esquemas de percepção e de juízos que, na acepção de Marta Carvalho e João Adolfo Hansen (1991)⁵, fundamentam as maneiras de pensar, de atuar, etc.

No contexto do Projeto Porto Seguro, estas representações são capazes de proporcionar várias imagens, ideias, crenças, atitudes, valores, relativos às ações desenvolvidas. Em sua possibilidade de compreensão do processo, reside sua contribuição para a apreensão das incorporações e os esquemas de percepção dos partícipes do Projeto Porto Seguro, em relação às atividades nele encaminhadas.

Para a materialização de tais ações, alguns procedimentos metodológicos foram acionados. Em termos da execução da proposta, os círculos eram realizados com pequenos grupos, em datas e horários previamente acordados com as instituições parceiras, sob a condução de dois facilitadores devidamente capacitados, que submetiam todos os círculos realizados à supervisão técnica, executada por profissionais graduados e devidamente capacitados no que tange ao uso da metodologia Círculo de Construção de Paz.

A coordenação das ações do projeto incide sobre a Coordenadoria da Infância e da Juventude/TJPA, por meio da realização sistemática de reuniões periódicas com a equipe de facilitadores, equipe de supervisão técnica, equipe de monitoramento e avaliação e instituições parceiras do projeto, o que concorrera para os devidos subsídios com vistas à elaboração dos relatórios semestrais de acompanhamento assim como o de encerramento do projeto.

⁵ CARVALHO, Marta Maria Chagas; HANSEN, João Adolfo. Modelos Culturais e Representação: uma leitura de Roger Chartier. *Revista Varia História*, Belo Horizonte: Departamento de História, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFMG, n. 1, p. 173-191, 1991.

Realização:

Apoio:



Pedagogia



SEDUC
Secretaria Municipal
de Educação

SEMEC
Secretaria Municipal
de Educação



Prefeitura
de Belém
Governo da nossa gente



1.2. Do levantamento dos dados

Os processos de pesquisa, monitoramento e avaliação foram realizadas no âmbito do Curso de Pedagogia / Instituto Ciberespecial / UFRA, mediante acompanhamento sistemático das ações realizadas nas instituições; estudos relacionados às dimensões relativas à proposta; apresentação de relatório periódico dos resultados alcançados, assim como sua avaliação, objetivando subsidiar e contribuir para os devidos ajustes necessários ao alcance dos objetivos do projeto.

O contato com os debates da literatura especializada fora uma demanda constante permeando o processo para subsídio às ações, com vistas a apropriações de noções conceituais estruturantes para os encaminhamentos acionados. As acadêmicas procederam estudos referentes à literatura especializada sobre justiça restaurativa, círculos de diálogos, representações, grupos de discussão, os quais eram socializados em seminários internos, nos quais tais debates eram ampliados e articulados às atividades.

1.2.1. Observação participante

Para a execução das atividades de pesquisa, monitoramento e avaliação, foram observadas três dimensões. A primeira envolveu o trabalho de observação participante (Vianna, 2007), mediante a qual a equipe da UFRA se inseriu na proposta metodológica do Projeto mediante a participação nos espaços de escuta e compartilhamento através da realização da prática restaurativa Círculos de Diálogos. Nesta etapa, após a participação nos Círculos, a equipe efetuava os registros da ação em Diários de Campo os quais contemplavam elementos indicadores das manifestações dos partícipes, seja pela linguagem verbal, seja pela linguagem corporal.

A atividade desenvolvida com os grupos baseava-se em técnicas que conformam o processo circular: a estrutura do ambiente fora organizada para encaminhar a proposta mediante a formação de um círculo a partir da disposição das cadeiras da sala de aula, os estudantes entravam, e em um pequeno grupo, assumiam os lugares

Realização:



Apoio:



Pedagogia



SEDUC
Secretaria Municipal de Educação

SEMEC
Secretaria Municipal de Educação

Prefeitura de Belém
Governo da nossa gente

FUNPAPA
ASSISTÊNCIA SOCIAL DO MUNICÍPIO DE BELÉM

espontaneamente. Em seguida, são apresentados os procedimentos a comporem a atividade, de modo que todos/as foram incluídos. Um ritual de início fora demarcado por determinados acordos definidos coletivamente, tais como os valores e diretrizes do processo. A proposta assegurou, para cada estudante, oportunidade de fala e de escuta, onde foram expostas e escutadas questões pessoais e coletivas. O ambiente seguro em sala facilitou a dinâmica do círculo, pois trouxe mais segurança, favorecendo assim a fala e escuta ativa entre os/as participantes.

1.2.2. Aplicação de questionários

A segunda dimensão repousou sobre aspectos quantitativos e qualitativos. A coleta de dados da pesquisa quantitativa selecionou uma amostra da população da pesquisa, qual seja, discentes, docentes, equipe técnica, servidores/as, crianças e adolescentes vinculados/as aos serviços de acolhimento institucional e medidas socioeducativas que participaram da proposta mediante experiência nos Círculos de Diálogos, coletando representações nutridas em torno do Projeto.

Após esse processo inicial, foram aplicados questionários, com o objetivo de constituir um perfil dos(as) agentes participantes do Projeto, possibilitando o estudo mais aprofundado na etapa qualitativa. Nos apropriamos das vantagens do questionário, naquilo que Carlos Gil (2011)⁶ assevera como prática eficiente para a coleta de dados, incluindo diversos segmentos de dados tabuláveis e quantificáveis. Abrangendo um público mais amplo, esta etapa visou atingir uma quantidade maior de pessoas representando as distintas categorias dos partícipes. Tal metodologia permitiu a leitura dos resultados mediante a adoção das técnicas da análise de conteúdo, de Laurence Bardin (2016)⁷. Os instrumentos aplicados prescrutaram aspectos relacionados à identificação, na identificação, de escolaridade, sócio-econômicos e culturais.

A etapa seguinte da pesquisa é qualitativa, de caráter exploratório, empregou procedimentos voltados para a apreensão dos sentidos atribuídos pelos agentes às suas experiências no Projeto Porto Seguro. Nesta fase prevaleceu aquilo que diferenciava e que se constituía como próprio na experiência individual, descrevendo as percepções e

⁶ GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

⁷ BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antônio Reto e Augusto Pinheiro. 3. reimp. da 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

Realização:

Apoio:



transformações percebidas. Para esta etapa, acionamos a criação de grupo de discussão, seguindo Carla Meinerz (2011)⁸, Wivian Weller (2006)⁹ e Christiane Godoi (2015)¹⁰, com vistas a obtenção das percepções de estudantes que participaram do Projeto. Acionamos a utilização dos grupos de discussão, considerando o aprofundamento de questões inicialmente sondadas por outros suportes.

1.2.3. Entrevistas semi-estruturadas

Tais aprofundamentos, com os/as professores/as, gestores/as e técnicos, foram realizados mediante entrevistas semi-estruturadas nas instituições que compõem o projeto, considerando os principais resultados da pesquisa quantitativa. Apoiamos as reflexões no conceito de entrevista semiestruturada de David Gray (2012)¹¹ e Jean-Claude Kaufmann (2013)¹², acima de tudo, no sentido de aprofundar visões anteriormente apresentadas. Com os(as) estudantes, tais representações se constituirão a partir da realização de grupos de discussão (Meinerz, 2011), com vistas ao estabelecimento de espaços coletivos nos quais tais representações aflorem de modo espontâneo.

1.2.4. Grupos de Discussão

Os grupos de discussão foram encaminhados mediante amostra representativa dos estudantes partícipes do projeto, seja em termos de turma, de idade, de gênero, etc, com vistas a obtenção de um panorama das distintas possibilidades de apreensões no tocante à representações daqueles em relação ao Projeto. O principal investimento nesse processo de análise consiste na produção de conhecimento acerca das representações (Chartier, 1991) dos agentes temas e questões tratadas.

⁸ MEINERZ, Carla B. Grupos de discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, mai./ago. 2011.

⁹ WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 32, n. 2, 241-26, mai./ago. 2006.

¹⁰ GODOI, Christiane K. Grupo de Discussão como Prática de Pesquisa em Estudos Organizacionais. *ERA*, São Paulo, v. 55, n. 6, p. 632-644, nov-dez 2015.

¹¹ GRAY, David E. *Pesquisa no mundo real*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

¹² KAUFMANN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió: EDUFAL, 2013

Realização:

Apoio:



1.3. Da sistematização e análise dos dados

Para o trabalho sistemático com os dados levantados, assumimos como aporte metodológico as premissas de Laurence Bardin (2016)¹³ por meio de algumas técnicas da Análise de Conteúdo. Esse exercício considerou o levantamento, organização, codificação e categorização dos dados advindos dos Grupos de Discussão, realizados junto aos/às estudantes e das entrevistas, com gestores das escolas.

Tais dados constituirão elementos que possibilitarão a apreensão das representações dos/as partícipes em relação à inserção no Projeto Porto Seguro, os quais serão articulados com o aporte teórico e os debates da literatura especializada.

Na terceira dimensão os resultados obtidos foram discutidos com a equipe proponente do projeto. Trata-se de implementar um processo de problematização, debatendo a profundidade das mudanças nos modos de ser, viver, de aprender e ensinar e de uma reflexão sobre os novos saberes construídos. Pretendera-se, nesta fase, avaliar os impactos, as resistências e as possibilidade de enfrentamento em relação aos problemas abordados.

Assim cada dimensão da pesquisa se voltou para a análise das questões relativas às representações dos/as partícipes do Projeto Porto Seguro no que tange aos impactos deste em suas experiências. Eles participaram dos processos de coleta e de produção do conhecimento acerca das temáticas abordadas pelo projeto. Convém ressaltar que as articulações encaminhadas pela Coordenadoria da Infância e da Juventude – CEIJ junto às instituições parceiras já previa as ações de avaliação e monitoramento, as quais estavam explicitadas no Acordo de Cooperação Técnica, o que possibilitara a ação da equipe da UFRA junto ao público atendido pelo projeto, no que concerne aos levantamentos de dados pretendidos.

Além desses aspectos, a pesquisa representou significativa contribuição no processo de formação de quadros, por meio da inserção de discentes do curso de graduação em Pedagogia, do ICIBE/UFRA, na apreensão das dinâmicas envoltas no cotidiano das escolas, bem como no potencial de práticas metodológicas que promovam

¹³ BARDIN, Laurence, *Análise de Conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 3 ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

Realização:



Apoio:



“espaços para o fortalecimento de autoestima e desenvolvimento de reflexões e elaborações coletivas a crianças e adolescentes” (PARÁ, 2022). As discentes receberam bolsas de Iniciação Científica, e estiveram vinculadas ao projeto por meio da coordenação e da pesquisadora responsável na instituição. O desenvolvimento das atividades programadas, em termos de avaliação e monitoramento, se constituiu um processo de iniciação científica no que tange ao levantamento, coleta, sistematização e análise preliminar de dados.

Deste modo, este documento compreenderá, além desta seção introdutória, uma apresentação do perfil dos/as partícipes; seguida das representações destes/as em relação à sua participação no Projeto, e finalizando com algumas considerações finais.

Realização:**Apoio:**

2. PERFIL DOS/AS PARTICÍPES DO PROJETO PORTO SEGURO

Situar quem são os/as partícipes do Projeto Porto Seguro requer algumas especificações, do ponto de vista quantitativo e qualitativo que possibilitem a aproximação com as experiências concretas em relação a estes/as. Assim, importou realizarmos a aplicação de instrumentos que possibilitassem compor um perfil identitário, socioeconômico e cultural destes/as partícipes, de modo que os dados quantitativos conferissem uma espécie de “feição” aos sujeitos concretos inseridos na proposta, ultrapassando as limitações que informações referentes ao número de sujeitos atendidos estariam impossibilitadas de oferecer.

Neste aspecto, algumas instituições foram selecionadas, considerando a disponibilidade das mesmas para compor a amostragem. Assim, foram procedidos contatos iniciais com a gestão, com vistas a apresentar o objetivo da atividade, organizar a logística e agendamento das aplicações dos questionários. Os instrumentos foram aplicados a partir da plataforma *Google Forms*. Assim, o acesso não requeria impressão de documentos, posto que os questionários estavam disponíveis online. A aplicação era precedida de esclarecimentos aos/às partícipes, ressaltando a ausência de identificação nos instrumentos, bem como a disponibilização de nossos dispositivos móveis, para que, por meio deles, os instrumentos pudessem ser acessados. Em algumas situações, os dispositivos móveis dos/as partícipes, que tivessem disponibilidade de acesso à internet, eram utilizados neste processo de obtenção de dados para compor o perfil.

Participaram deste processo, 815 (oitocentos e quinze) crianças e adolescentes, e 31 (trinta e um) servidores/as, vinculados às seguintes instituições: Escola Estadual de Ensino Fundamental Caldeira Castelo Branco; Escola Municipal de Ensino Fundamental Manuela Freitas; Escola Liceu de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso; Escola Estadual de Ensino Médio Albanízia de Oliveira Lima; Escola Estadual de Ensino Infantil e Fundamental Almirante Renato Guillobel; Escola Estadual de Ensino Fundamental Icuí Laranjeiras; Serviço de Acolhimento Institucional Esperança; Serviço de Acolhimento Institucional Recomeçar; Serviço de Acolhimento Institucional Dulce Accioli; Serviço de

Realização:



Apoio:



Pedagogia



SEDUC
Secretaria Municipal de Educação

SEMEC
Secretaria Municipal de Educação



Prefeitura de Belém
Governo da nossa gente



Acolhimento Institucional Euclides Coelho; Centro de Referência Especializado de Assistência Social Ilka Brandão; Centro de Referência Especializado de Assistência Social José Pacheco Dias; Centro de Referência Especializado de Assistência Social Manoel Pignatário e Centro de Referência Especializado de Assistência Social Rosana Campos, localizadas nos bairros de Jurunas, São Brás, Marco, Val-de-Cans, Umarizal, Souza, Comércio, Distrito de Icoaraci e município de Ananindeua. Os dados a seguir explicitam aspectos relacionados aos/às partícipes em distintas dimensões.

Encaminhadas as aplicações, os dados foram sistematizados e procedida articulação com a literatura especializada, advinda de levantamento bibliográfico, entendida por Severino (2007)¹⁴, a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Neste levantamento, subsidiadas pelas recomendações do autor, foram utilizados dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados.

2.1. Dimensão referente à identificação

Os dados de identificação possibilitam a indicação de que, no que concerne ao perfil de gênero, entre as crianças e adolescentes, a amostra compôs-se com maioria feminina (50%), seguida de 47% partícipes do gênero masculino e 3% que se identificaram como “Outros”. Dentre os adultos que atuam nas instituições, mantêm-se os indicadores em relação à prevalência feminina (83,9%) e menor representatividade masculina (16,1%).

O perfil etário indica que os/as partícipes do Projeto Porto Seguro se situam, majoritariamente, como adolescentes, com 82% compreendidos/as entre a faixa etária de 11 a 15 anos; 16% entre 16 e 18 anos, 2% com mais de 18 anos e nenhum registro de partícipe com mentos de 11 anos.

¹⁴ SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23ª ed. São Paulo; Cortez, 2007.

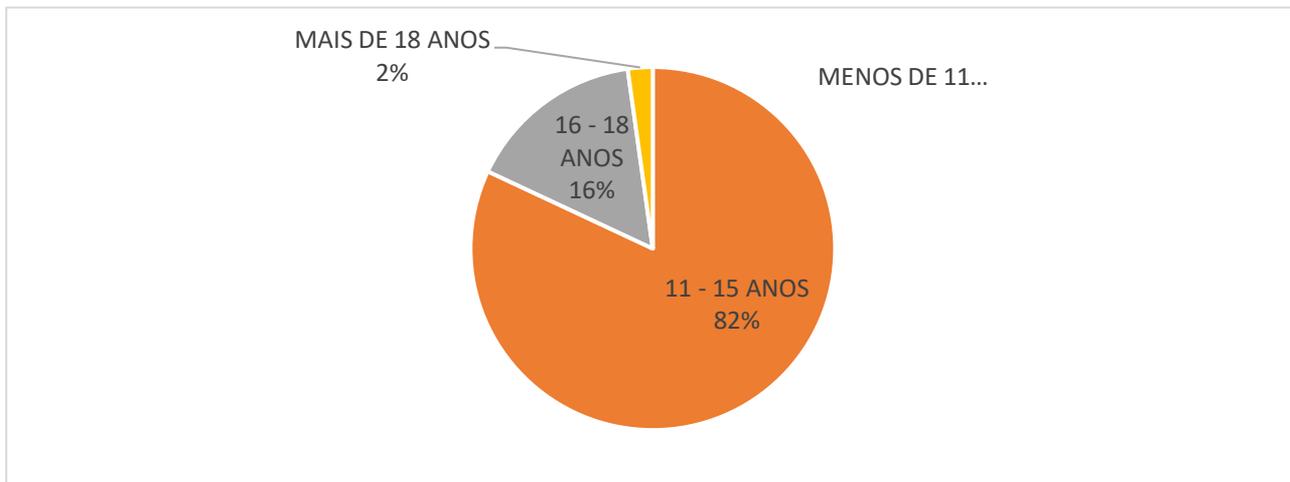
Realização:



Apoio:



Gráfico 1: Perfil Etário - Crianças e Adolescentes do Projeto Porto Seguro

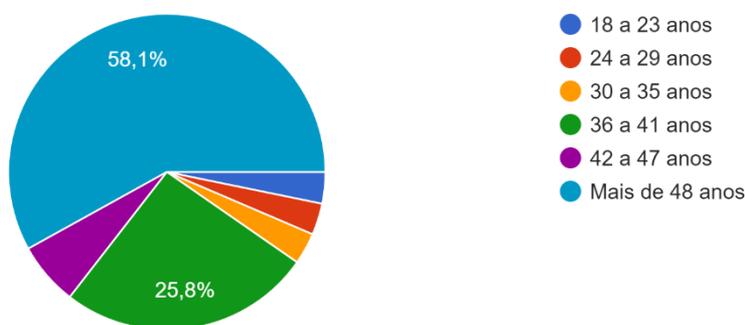


Fonte: Questionários aplicados pela equipe da UFRA no período de Agosto/2023 a Dezembro/2023.

A amostra relativa ao perfil etário dos/as servidores/as das instituições parceiras sinaliza que o maior percentual está concentrado na faixa etária acima de 48 anos (58,1%).

Os demais grupos etários estão distribuídos em 3,2% (para 18 a 23 anos; 24 a 29 anos; 30 a 35 anos); 6,5% entre 42 a 47 anos e 25,8% na faixa etária compreendida entre 36 a 41 anos.

Gráfico 2: Perfil Etário – Servidores/as das Instituições partícipes do Projeto Porto Seguro



Fonte: Questionários aplicados pela equipe da UFRA no período de Agosto/2023 a Dezembro/2023.

Realização:

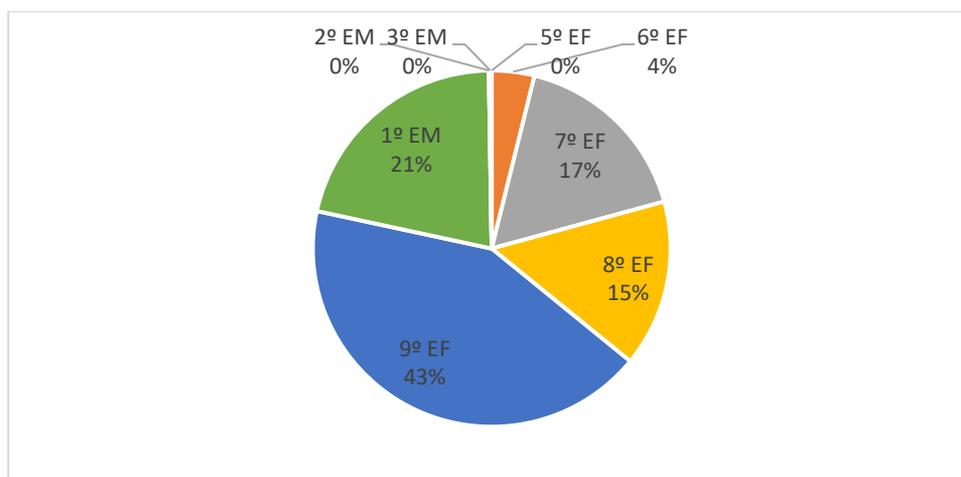


Apoio:



A distribuição dos/as partícipes em termos de períodos de escolarização situam-nos nos anos finais do Ensino Fundamental com 43% vinculados/as ao 9º ano. Os demais percentuais apresentam-se equilibrados entre 17% (7º ano), 15% (8º ano) e 21% (1º ano do Ensino Médio). O menor percentual figura entre os estudantes do 6º ano, com 4%, e inexistem registros de estudantes de 2º e 3º anos do Ensino Médio. O perfil etário dos/as partícipes, situado majoritariamente entre 11 a 15 anos, apresenta compatibilidade com os dados relacionados à escolaridade com maior percentual contrado no 9º ano, conforme ilustrado no Gráfico 3.

Gráfico 3: Demonstrativo por série - Crianças e Adolescentes do Projeto Porto Seguro



Fonte: Questionários aplicados pela equipe da UFRA no período de Agosto/2023 a Dezembro/2023.

No que tange ao perfil racial, os/as partícipes procederam a autodeclaração nos instrumentos, a partir das categorias adotadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), identificando-se como preto, pardo, amarelo, indígena ou brancos. Este movimento concorreu para a composição de um perfil caracterizado por 55% de estudantes pardos; 27% brancos; 14% pretos; 2º indígenas e 2% amarelos.

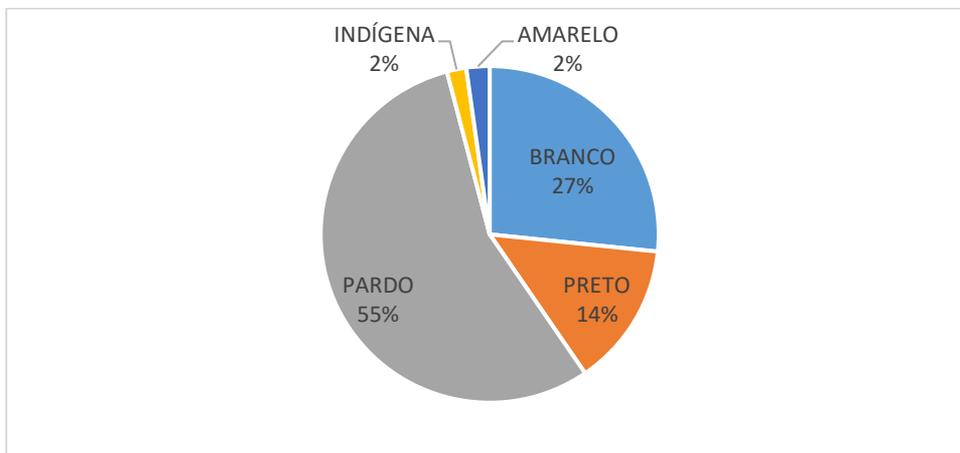
Realização:



Apoio:



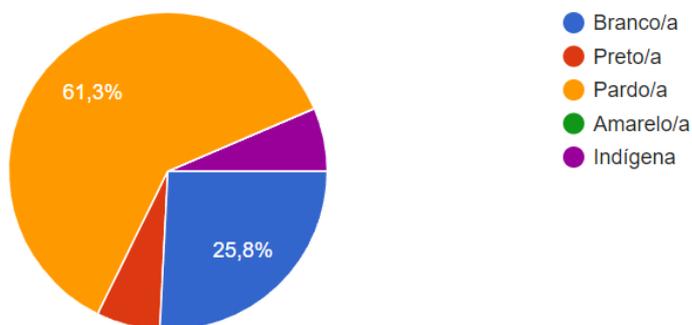
Gráfico 4: Perfil racial - Crianças e Adolescentes do Projeto Porto Seguro



Fonte: Questionários aplicados pela equipe da UFRA no período de Agosto/2023 a Dezembro/2023.

Dentre os/as servidores/as, a composição racial configura-se por 63,1% de pardos; 25,8% de brancos; 6,5% pretos e 6,5% de indígenas, mantendo parâmetros de distribuição racial, em faixas equivalentes ao registrado entre estudantes que participaram do Projeto.

Gráfico 5: Perfil racial – Servidores/as de instituições partícipes do Projeto Porto Seguro



Fonte: Questionários aplicados pela equipe da UFRA no período de Agosto/2023 a Dezembro/2023.

Realização:



Apoio:



Neste documento, contemplando os debates da literatura especializada, ao adotarmos a classificação acionada pelo IBGE, agregamos as categorias preto e pardo para composição do grupo de negros. Tal opção pauta-se nas reflexões de Rafael Osório, ao concordarmos que:

“a agregação de pretos e pardos e sua designação como negros justificam-se duplamente. Estatisticamente, pela uniformidade de características socioeconômicas dos dois grupos. Teoricamente, pelo fato de as discriminações, potenciais ou efetivas, sofridas por ambos os grupos, serem da mesma natureza” (2003, p. 24)¹⁵

Assim, o perfil racial dos/as partícipes do Projeto assume as configurações raciais da população brasileira, no que tange ao expressivo contingente de negros que a conforma, materializada na composição mediante 69% de estudantes negros/as e 69,6% de servidores/as negros, seguidos por 27% e 25,8% de estudantes e servidores/as brancos; 2% e 6,5% de estudantes e servidores/as indígenas, respectivamente. Na categoria amarelos, só constam 2% de estudantes. Nenhum/a servidor/a se autodeclarou como amarelo.

Convém refletirmos em relação a esta composição, uma vez que os processos de autoidentificação representaram um desafio para os/as estudantes, no momento da aplicação dos instrumentos. A reticência, dúvidas ou resistência de alguns/mas neste processo, demanda tal reflexão. O estudo de Jhennifer Silveira e Andréa Fuch (2018)¹⁶ reflete acerca das ausências de “referenciais relativos às especificidades dos grupos étnico-raciais” como um aspecto sobre o qual deve incidir a ação da escola, com vistas a promover a autoidentificação racial. A recomendação das autoras sinaliza para a relevância da construção de uma identidade positiva por estudantes negros/as, a partir de ações pedagógicas encaminhadas na escola. A reflexão sobre esta construção já

¹⁵ OSORIO, Rafael Guerreiro. *O Sistema Classificatório de “Cor ou Raça” do IBGE*. In: II Encontro Nacional de Produtores e Usuários de Informações Sociais, Econômicas e Territoriais. IPEA, 2006.

¹⁶ SILVEIRA, Jhennifer C.; FUCH, Andréa M. S. L. A Questão Étnico-Racial na Educação Básica: a escola no processo de “autoidentificação racial” das crianças e adolescentes. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 16, 2018, Vitória. *Anais [...]* Vitória: UFES, 2018.

Realização:

Apoio:



Pedagogia



SEDUC
Secretaria Municipal
de Educação

SEMEC
Secretaria Municipal
de Educação



Prefeitura
de Belém
Governo da nossa gente



era identificada por Neusa Souza (1983)¹⁷ com um processo, onde *ser negro* implica, acima de tudo, *tornar-se negro*. É um *vir a ser* para além de uma condição dada *a priori*.

Na sociedade brasileira, são usualmente mobilizadas, nos processos institucionalizados, a heteroidentificação e a autoidentificação raciais. A heteroidentificação pode ser compreendida, na acepção de Carolina Panizzi (2018)¹⁸ como um método de identificação que utiliza a avaliação de um terceiro para a identificação étnico-racial de uma pessoa. Este terceiro pode se valer de diversos critérios para identificar alguém sob a perspectiva racial, tais como elementos biológicos, como o fenótipo e a cor da pele; ancestralidade, e/ou a própria construção de identidade. A autora enfatiza que a autodeclaração étnico-racial pode ser considerada como uma abordagem de identificação racial que tem como pressuposto a ideia de que cabe somente à própria pessoa atribuir a sua identificação.

Sob a perspectiva do ordenamento jurídico brasileiro, a partir do Estatuto da Igualdade Racial, a autodeclaração constitui-se como requisito de reconhecimento de pertencimento a um grupo, seja da raça, seja nas discussões sobre etnia, bem como é acionada com o objetivo de “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (Brasil, 2010)¹⁹. Ao se trazer pelo Estatuto, a definição de quem é a população negra, ou seja, a população de pardos e pretos, este marco legal adota a autodeclaração como um processo primordial para a identificação do pertencimento étnico-racial (Brasil, 2010). Para efeito deste Estatuto, a população negra, se trata do conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O Brasil é um país onde *a cor pouco aparece*, e para Wilma Coelho (2009) faz o papel de *corpo presente*, em que a questão existe, porém se constitui um debate

¹⁷ SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

¹⁸ PANIZZI, C. S. *Identidade racial e teoria jurídica da raça eletiva no contexto brasileiro*. 2017. Dissertação (Mestrado em Direito). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do Centro Universitário Ritter dos Reis – UniRitter, Porto Alegre, 2017.

¹⁹ BRASIL. *Lei n.º 12.288 de 20 de julho de 2010*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, 2010.

Realização:

Apoio:



Pedagogia



SEDUC
Secretaria Municipal de Educação

SEMEC
Secretaria Municipal de Educação



Prefeitura de Belém
Governo da nossa gente



invisibilizado. Segundo a autora, em que pese a ausência de enfrentamento desta discussão, a promulgação da Lei Nº. 10.639/03, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira”, ocorreu após longo período de luta da sociedade civil organizada, sinalizando para a concretude das tensões relacionadas com a questão da cor no Brasil, ou seja, ela existe, e se presentifica nas experiências cotidianas de negros(as) brasileiros(as), nos indicadores desfavoráveis, nos estereótipos que permeiam o imaginário social; nas desigualdades de toda a ordem enfrentadas por este segmento populacional.

A visibilidade para a questão racial se impõe na realidade brasileira. É o que reflete Eliane Cavalleiro (2000)²⁰, ao identificar que a criança, desde o início de sua experiência na escola, enfrenta o processo do preconceito étnico-racial através da criação de uma visão negativa de si mesma, principalmente em casos realizados ou incentivados por professores/as no interior da sala de aula. Tal visão representa um entrave para a construção de uma identidade positiva, concorrendo para resistências em relação a aceitação do pertencimento racial, quando se trata de crianças negras. Dito de outro modo, as experiências de constituição identitária enfrentam formulações que não oferecem contribuição para a positivação desta identidade que se busca constituir. Difundidas e naturalizadas, tais formulações concorrem para que se formem induções problemáticas acerca do *ser negro*; para negação de pertencimento racial e para invisibilizar, mais ainda, essa população.

A este respeito, Edith Piza (2000)²¹ e Edward Telles (2003)²², refletem que, no contexto norte-americano, uma gota de sangue negro torna o indivíduo negro, enquanto no Brasil a cor é definida pela quantidade de sangue branco no indivíduo e, por conta disso, há alimenta-se o anseio de se aproximar do branco e se distanciar do negro. Este anseio concretiza-se na adoção do que Leonardo Carvalho e Letícia Silva (2019)²³

²⁰ CAVALLEIRO, Eliane. *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar*. Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

²¹ PIZA, Edith. Brancos no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu. In: GUIMARÃES, Antonio S. A; HUNTLEY, L. *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 97-126.

²² TELLES, Edward. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Fundação Ford, 2003.

²³ CARVALHO, Leonardo Dallacqua de; SILVA, Letícia Fernanda da. *Nos eufemismos do racismo: novo século, antigos preconceitos*. Curitiba: Appris Editora, 2019.

Realização:

Apoio:



identificam como os “eufemismos” acionados em processos de negação, onde o pertencimento racial se faz presente.

Neste cenário, o extenso gradiente de cores que permeia a experiência brasileira, conferindo uma multiplicidade de denominações no que tange à cor (Schwarcz 2001)²⁴, sinaliza para a necessidade de se ter uma aproximação do branco com o termo “pardo”, por exemplo. Esta reflexão é reiterada por Wilma Coelho (2007)²⁵, na remissão ao reconhecimento da cor com algo que a ameniza, como se a cor fosse um mal que necessitasse ser purgado. A exemplo de falas como “é negro, mas é bonito”, “é negro, mas é trabalhador”, “é negro, mas é honesto”. Apesar de o Brasil ser o país com a maior população negra fora do continente africano, a autora reflete que não há uma visibilidade positiva em relação a cultura africana dentro do nosso país e, por conta disso, o negro é discriminado, mesmo compondo um expressivo contingente da população brasileira.

Este panorama pode contribuir para que a aceitação de pertencimento racial por parte de estudantes negros/as se constitua um processo desafiador, posto que enfrentamentos de toda a ordem permeiam a experiência deste grupo na sociedade brasileira. A reflexão de Nilma Gomes (2003)²⁶ oferece indicativos da concretude destes enfrentamentos ao discorrer sobre a destituição de valores estéticos que atravessa os corpos negros, ao pontuar que “cabelo crespo é um dos argumentos usados para retirar o negro do lugar da beleza” (Gomes, 2003, p. 80). A autora discorre acerca da tarefa de instituir um tratamento ao preconceito nas escolas, por parte do/a professor/a, como tarefa pedagógica, necessária a compreensão do contexto do país como um local racista e a necessidade de um posicionamento contra essa realidade, pois a falta de reflexão contribui para o recrudescimento das formas de discriminação.

As reflexões de Coelho (2007, p. 53) nos são muito caras ao apontarem que “a discriminação é uma negação da presença. Quando se discrimina, o que se faz, no final das contas, é negar à pessoa discriminada o direito de estar presente”. Esta negação da presença tem sido introjetada nas representações que estudantes negros/as

²⁴ SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Publifolha, 2001.

²⁵ COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Só de corpo presente: o silêncio tácito sobre cor e relações raciais na formação de professoras no estado do Pará. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 39–56. 2007.

²⁶ GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo. n. 23, maio/jun./jul./ago., 2003.

Realização:



Apoio:



Pedagogia



SEDUC
Secretaria Municipal de Educação

SEMEC
Secretaria Municipal de Educação



Prefeitura de Belém
Governo da nossa gente

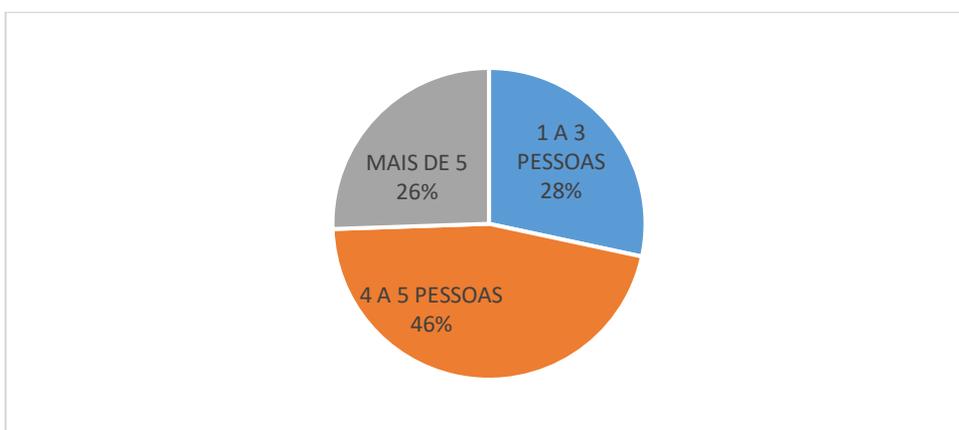


assumem em relação a si mesmos/as, convocando-nos a intervenções com vistas à subversões neste cenário. Neste aspecto, os encaminhamentos relativos aos diálogos, promovidos pelos Círculos de Discussão, assumem um lugar estratégico para que algumas reversões em relação a este cenário se constituam objeto de problematização, posto que a proposta se pauta nos diálogos na perspectiva da promoção da inclusão, respeito. Neste sentido, se apresenta como um cenário promissor para esta, que se apresenta como uma urgente questão de justiça.

2.2. Dimensão socioeconômica

No que tange aos dados socioeconômicos, as famílias das crianças e adolescentes apresentam renda familiar na faixa de um salário-mínimo (28%); dois a três salários-mínimos (13%) e mais de quatro salários-mínimos (4%). No tocante a esta informação, 55% representantes deste grupo não souberam informar a renda familiar. Estas famílias conformam-se por moradias compartilhadas por quatro a cinco pessoas (46%); uma a três pessoas (28%) e mais de cinco pessoas residem em 26% dos domicílios.

Gráfico 6: Número de pessoas morando na casa – Crianças e adolescentes do Projeto Porto Seguro



Fonte: Questionários aplicados pela equipe da UFRA no período de Agosto/2023 a Dezembro/2023.

Realização:

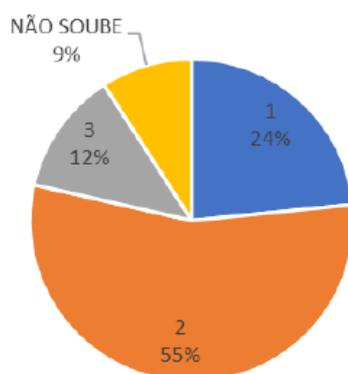


Apoio:



Nestas composições, os rendimentos que formam o orçamento familiar advêm da conjunção de esforços de duas pessoas, em 55% das famílias; uma (24%) e três (12%) pessoas, em atividades profissionais com maior centralidade no mercado informal (Pedreiro, marceneiro, açougueiro, borracheiro, motorista de aplicativo, vendedor, diarista, babá, cozinheira, autônoma etc.), seguida de inserções no mercado formal (frentista, policial, professor, marinheiro/militar, enfermeira, professora etc.). Há também registros de rendas advindas de aposentadoria, sobretudo nas famílias cujas responsabilidades recaem sobre avôs/avós.

Gráfico 7: Número de pessoas que contribuem com o orçamento familiar – Crianças e adolescentes do Projeto Porto Seguro



Fonte: Questionários aplicados pela equipe da UFRA no período de Agosto/2023 a Dezembro/2023.

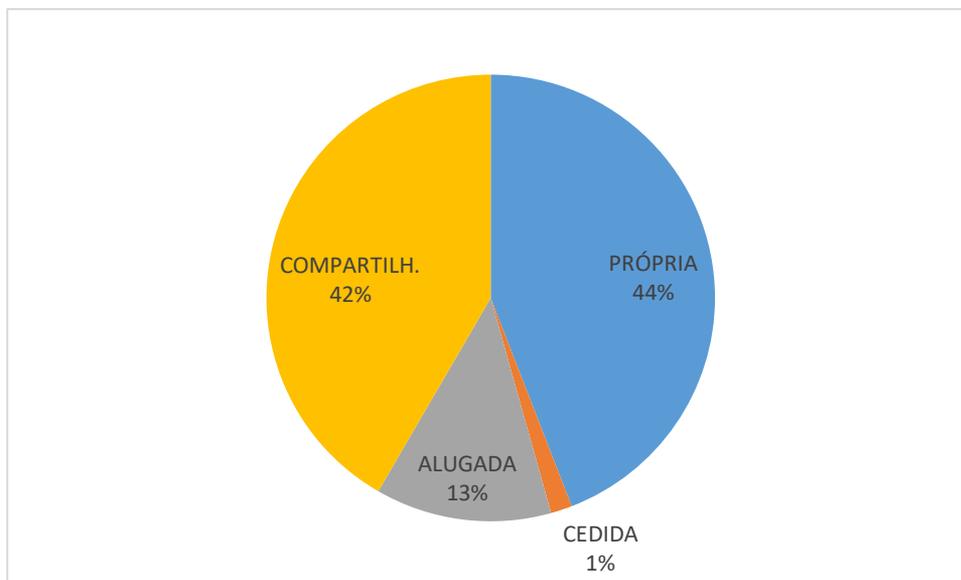
As experiências das crianças e adolescentes, em termos de condições de moradias, configuram-se por construções de alvenaria (59%), contudo, figuram registros de outros tipos de materiais empregados em 25% destas edificações, mais de um tipo de material em 11%, e madeira em 5% destas, cujas divisões em compartimentos configuram-se por apresentarem, uma sala (72%); um (41%), dois (31%) ou três (22%) quartos e uma cozinha (90%), um (61%) ou dois (30%) banheiros. Em termos de propriedade, tais moradias são, em sua maioria, próprias (44%). No entanto, destaca-se, em percentual aproximado, as moradias compartilhadas (42%) com outros membros da família, ou amigos. As moradias alugadas são representadas por 13% do universo da amostragem.

Realização:



Apoio:



Gráfico 8: Condições de moradia - Crianças e Adolescentes do Projeto Porto Seguro

Fonte: Questionários aplicados pela equipe da UFRA no período de Agosto/2023 a Dezembro/2023.

A configuração dos percentuais relativos à renda familiar, em relação aos/as servidores/as das instituições partícipes do Projeto, se apresenta com maior representatividade figurando entre dois a três salários-mínimos (45,2%); seguida de mais de quatro salários-mínimos (41,9%). A renda de um salário-mínimo é recebida pelo menor percentual (9,7%) de servidores/as, e 3,2% não responderam a esta informação. Tais rendas advêm de atividades profissionais exercidas por uma pessoa, em 48,4% das famílias dos/as servidores/as; por duas pessoas, em 32,3% ; por três em 9,7%; e por mais de quatro, ou mais pessoas, em 9,7% das famílias.

Nestes grupos, as moradias são compartilhadas por uma a três pessoas, em 74,2% dos/as representantes deste grupo; por quatro a seis, em 16,1%, mais de sete pessoas, em 6,5%, e duas pessoas, em 3,2%, que moram em casas majoritariamente próprias (83,9%), cedidas (12,9%) ou alugadas (3,2%).

Realização:



Apoio:



2.3. Dimensão cultural

Para identificarmos como os perfis das crianças e adolescentes partícipes do Projeto se associam, no que tange ao acesso aos bens culturais, investigamos de que maneira as diferenças socioeconômicas, educacionais e culturais presentes nos perfis daqueles/as, impactam em seu acesso aos bens culturais. Nos centramos na análise dos aspectos enfrentados por esses(as) estudantes, buscando compreender como determinadas disparidades podem influenciar suas experiências culturais e, por conseguinte, sua formação educacional. Esse debate oferece oportunidades para análises futuras das complexidades que pautam a experiência educacional e cultural desses/as estudantes.

O acesso a bens culturais é demarcado por percentuais indicadores de limitações nesta experiência: 54,7% frequentam o cinema semestral ou anualmente; assim como de ausências: 57,1% nunca foram ao teatro; 55,3% nunca foram a uma exposição de artes; 60% não têm experiências de idas à *shows*. Percentuais equilibrados indicam experiências com leituras: 28,8% leem diariamente; 22,4% o fazem mensalmente; 21,8%, semanal ou quinzenalmente, e 8,8% informam nunca terem lido livros. Os gêneros de predominância incidem sobre os romances (27,6%) e os livros de aventura ou ficção (27,1%), enquanto os demais gêneros (poesias, fantasia, drama, livros paradidáticos exigidos pela escola, etc.) se apresentam diluídos em percentuais situados entre 6% e 0,6%.

Por outro lado, a concentração percentual em termos de frequência com que assistem televisão distancia-se dos acessos acima citados: 76,5% assistem-na diariamente, e 12,9%, informam assistir com frequência semanal ou quinzenalmente, com preferência por programações onde destacam-se as séries (28,2%); filmes (21,2%); esportes (11,8%) e novelas (10%), dentre outras.

O maior destaque registra-se no acesso à *internet*, encaminhado mediante rede *wi-fi* em suas residências (90,6%), em expressiva maioria, por meio de aparelhos celulares (91,2%), com frequências registradas em mais de 12 horas por dia (38,8%); 8 à 12 horas (26,5%); 4 a 8 horas (19,4%) e 1 a 4 horas (15,3%), com escala de preferência de 37,6%

Realização:



Apoio:



ao *Instagram*; 17,6% ao *Tiktok*; 15,3% ao *Youtube*, dentre outros canais cujos percentuais orbitam em torno de 10 a 0,6%.

Neste cenário, em que pese a amplitude que a rede mundial de computadores possibilita em termos de rupturas geográficas e espaciais, os acessos mobilizados pelos/as estudantes, em aproximação com o estudo realizado por Wilma Coelho, Nicelma Brito, Sinara Dias e Carlos Aldemir Silva (2022)²⁷, ainda privilegiam as redes sociais, conformando uma experiência na qual o acesso aos bens culturais se concretiza pelo parco contato com a leitura de livros e pela frequência mediante a qual assistem à programação televisiva.

Ao articularmos o perfil racial com os dados de acesso aos bens culturais, importa refletirmos de que maneira as diferenças socioeconômicas, educacionais e culturais presentes nos perfis daqueles/as estudantes, impactam em seu acesso aos bens culturais. Neste aspecto, convém centramos na análise dos aspectos enfrentados por esses/as estudantes, buscando compreender como determinadas disparidades podem influenciar suas experiências culturais. Esse debate preliminar oferece oportunidades para análises futuras das complexidades que pautam a experiência educacional e cultural desses(as) estudantes.

Neste diapasão, os estudos de Pierre Bourdieu (2003)²⁸ acionando as noções conceituais de *capital cultural*, *capital econômico* e *capital social* são relevantes para tal intento. Apesar de consistir termo geralmente explorado na área econômica, Bourdieu amplia a concepção de capital para além dessa dimensão e o adota em suas formulações, a fim de discutir como se processam as *trocas simbólicas*. Nesse procedimento, o autor tece analogia com a economia na medida em que o capital rende lucros a quem o possui.

Dentre esses lucros, o autor tece considerações que chamam a atenção para os desdobramentos desses capitais no âmbito das experiências dos/as partícipes do Projeto que integram estas reflexões: “as atitudes dos indivíduos de diferentes classes sociais,

²⁷ COELHO, Wilma de Nazaré Bahia; BRITO, Nicelma Josenila Costa de; DIAS, Sinara Bernardo; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. *Para além da sala de aula: sociabilidades adolescentes, relações étnico-raciais e ação pedagógica*. São Paulo: Livraria da Física, 2022. Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-Raciais.

²⁸ BOURDIEU, Pierre. *Escritos da Educação*. Trad. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

Realização:

Apoio:



sejam eles pais ou crianças, em relação à escola, à cultura e ao futuro oferecido pelos estudos, são manifestações do sistema de valores implícitos ou explícitos, resultado da posição social ocupada" (BOURDIEU, 2003, p. 50).

Neste aspecto, Pierre Bourdieu (2003) aciona as formulações em relação ao *capital cultural* que podem ser mobilizadas para explicar as desigualdades encontradas entre as crianças e adolescentes sobre os quais refletimos. Isso ocorre porque indivíduos que herdam um rico e diversificado patrimônio cultural têm maiores chances de terem percursos bem-sucedidos, sobretudo na escola, já que dominam a língua culta e os códigos simbólicos reconhecidos socialmente. Assim, o autor ressalta que a transmissão do *capital cultural* se efetiva através da combinação entre o nível cultural da família e um percurso escolar bem-sucedido.

A manifestação do privilégio cultural se evidencia, na acepção do autor, quando se trata da familiaridade com obras de arte, a qual só pode ser adquirida por meio de visitas regulares ao teatro, museu e concertos, ainda que esporadicamente. Portanto, ratificando as formulações de Pierre Bourdieu, Luciana Massi, Luci Muzzeti e Darbi Suficier (2017) asseveram que "para transformar o capital cultural familiar em pessoal, é necessário mobilizar tanto o jovem quanto seus pais" (2017, p. 1861)²⁹. O *capital cultural* é dividido em três estados: o estado incorporado, que se refere às disposições duradouras expressadas por posturas corporais, tais como o estilo de se vestir e se comportar, bem como as características verbais; o estado objetivado, relacionado à posse de bens culturais socialmente reconhecidos pela cultura dominante, como livros e obras de arte; e o estado institucionalizado, que se refere a diplomas e certificados. Assim, as reflexões de Maria Fernanda Oliveira e colaboradores/as explicita que o *capital cultural*:

representa um exercício de incorporação e interiorização, que se dá inicialmente no âmbito familiar, servindo como um elo entre a individualidade e a família por toda sua existência. Por essa transmissão se dar no seio familiar, podemos inferir que trata-se de uma herança cultural,

²⁹ MASSI, Luciana; MUZZETI, Luci Regina; SUFICIER, Darbi. A pesquisa sobre trajetórias escolares no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 12, n. 3, p. 1854-1873, jul./set. 2017.

Realização:

Apoio:



Pedagogia



SEDUC
Secretaria Municipal de Educação

SEMEC
Secretaria Municipal de Educação



Prefeitura de Belém
Governo da nossa gente



ou seja, um conjunto de valores e moral passados à prole (OLIVEIRA *et al.*, 2017, p. 101)³⁰.

O *capital cultural* se manifesta quando as pessoas entram em contato com livros, obras de arte e músicas clássicas. Tal acesso é viabilizado pelo *capital econômico*, seja através de herança, seja mediante aquisição advinda de recursos que tornam possível adquirir tais bens. Pierre Bourdieu ressalta ser crucial notar que a incorporação do *capital cultural* requer que o indivíduo compreenda os códigos simbólicos para apreciar os bens materiais. O autor continua discorrendo que o *capital econômico* se constitui como uma extensão do patrimônio, abrangendo unidades monetárias e físicas, tais como propriedades e veículos, sendo associado ao capital cultural e social. Este último envolve recursos ligados a relações institucionalizadas de conhecimento, percebidos quando as pessoas se beneficiam desses vínculos sociais, os quais podem desaparecer sem continuidade no trabalho que os gerou.

Segundo Bourdieu (2003), a escola, desde a primeira metade do século XX, acolhe estudantes com dificuldades nos códigos linguísticos reconhecidos como habilidades sociais na cultura dominante. Assim, a escola determina o que é prioritário nas diretrizes educacionais, definindo o que deve ser aprendido e os recursos necessários, desempenhando sua função social em uma sociedade que distingue bens culturais como legítimos ou ilegítimos. Portanto, a escola é considerada um agente de mobilidade social que influencia todo o processo de ensino, legitimando os mecanismos de aprendizado em diferentes estágios de desenvolvimento.

Para Bourdieu (1992, p. 57) “por meio do trabalho realizado pelo sistema escolar, o Estado exerce uma ação unificadora sobre as formas e categorias do pensamento, sob signo de uma cultura nacional e legítima, base da ideia de sociedade nacional”. A esse respeito, Maria Fernanda Oliveira e outros(as) parceiros(as), refletem que:

É certo que a escola perpetua as desigualdades sociais e, por conseqüente todas as relações sociais, porém, se houver um exercício de construção de identidade iniciado no seio familiar, que, garanta às nossas crianças e

³⁰ OLIVEIRA, Maria Fernanda Celli de; MUZETTI, Luci Regina; MICHELETI, Laís Inês Sanseverinato; LEÃO, Andreza Marques de Castro. Dominação Masculina: A construção histórica materializada em herança social e cultural. *Revista CAMINE: Caminhos da Educação*, Franca, v. 9, n. 1, 2017.

Realização:

Apoio:



adolescentes uma liberdade e segurança em relação às suas identidades, a instituição escolar continuará reproduzindo a dinamicidade e movimento social, porém este movimento será dado por pessoas conscientes, que lutam justamente por seus direitos (Oliveira *et al.*, 2017, p. 103).

Algumas formulações discorrem sobre os processos mediante os quais a escola cumpre uma função de reprodução social iluminam “sua própria superação, pelo conhecimento das bases fundantes desse processo” (Almeida, 2005, p. 140)³¹. Nesse sentido, se atentarmos para a realidade de que no desconhecimento dos meandros dos processos reprodutivos como tais, segundo Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2009)³², reside a sua eficácia. Esta formulação, na explicitação de Lenildes Almeida (2005), se efetiva na medida em que “compreender como o sistema escolar tem servido à manutenção e à reprodução da sociedade capitalista, ao contrário de estar atribuindo a ele a função única de reproduzir a ordem social, é contribuir para que seja um importante instrumento de transformação” (2005, p. 145).

Ao articularmos os dados sobre o acesso cultural de estudantes negros/as, que constituem o quantitativo mais expressivo dentre os/as partícipes do Projeto, as noções conceituais de Pierre Bourdieu nos oferecem um aporte robusto que possibilita analisar como o *capital cultural*, muitas vezes ligado às condições socioeconômicas, afeta diretamente as oportunidades culturais daqueles/as estudantes. Essa perspectiva enriquece a compreensão das desigualdades culturais, proporcionando uma lente analítica para interpretar as experiências dos/as estudantes em sua dimensão cultural. Ao explorar o tema, é fundamental considerar como as formas de *capital cultural* se entrelaçam e como a distribuição desigual desses recursos impacta o acesso aos bens culturais. As formulações de Bourdieu não apenas fornecem um guia para a análise das disparidades observadas, mas também sugerem caminhos para a formulação de políticas mais equitativas no âmbito educacional e cultural.

³¹ ALMEIDA, Lenildes Ribeiro da Silva. Pierre Bourdieu: a transformação social. *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG*, v. 30, n. 1, p. 139-155, jan./jun. 2005.

³² BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed - Petrópolis, RJ, 2009. Coleção Textos Fundantes de Educação.

Realização:



Apoio:



3. REPRESENTAÇÕES DOS/AS PARTÍCIPES SOBRE O PROJETO PORTO SEGURO

Para encaminhar as reflexões acerca das representações dos/as partícipes do Projeto, cumpre registrar que, após a observação participante e a aplicação dos instrumentos, ampliava-se a necessidade de examinar como os/as partícipes concebiam suas experiências nos Círculos de Diálogos, desenvolvidas no âmbito do Projeto Porto Seguro. Vivenciar as práticas de escuta e de fala, promovidas pela proposta metodológica dos Círculos, em associação com um perfil constituído, majoritariamente por meninas adolescentes, negras, cujas experiências socioeconômicas são demarcadas por baixa renda e limitados acessos aos bens culturais, impelia à demanda de prescrutar como a inserção em tais atividades era concebida.

A obtenção das representações destes/as partícipes fora materializada mediante contatos preliminares, a partir dos quais foram acordados os processos de organização, tais como cronogramas, indicação da necessidade de representações que pudessem compor a diversidade de partícipes das turmas. Em face da necessidade de ouvir os/as partícipes, a partir de suas experiências concretas em termos de inserção na proposta, esta etapa contou com a participação dos/as estudantes, posto que a inserção de crianças e adolescentes nas instituições de acolhimento possui uma característica de provisoriedade, que inviabilizaria encontrarmos naqueles espaços, por ocasião do encaminhamento desta etapa, o público que teria participado, efetivamente, da realização dos CD.

Assim, para coleta das representações dos/as estudantes das escolas partícipes do Projeto, realizamos Grupos de Discussão, com base nos estudos de Wivian Weller (2006)³³ e Carla Meinerz (2011)³⁴, os quais foram organizados, em média, com quarenta e cinco minutos de duração, formados aleatoriamente por um a dois estudantes

³³ WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 32, n. 2, 241-26, mai./ago. 2006.

³⁴ MEINERZ, Carla B. Grupos de discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, mai./ago. 2011.

Realização:

Apoio:



Pedagogia



SEDUC
Secretaria Municipal de Educação

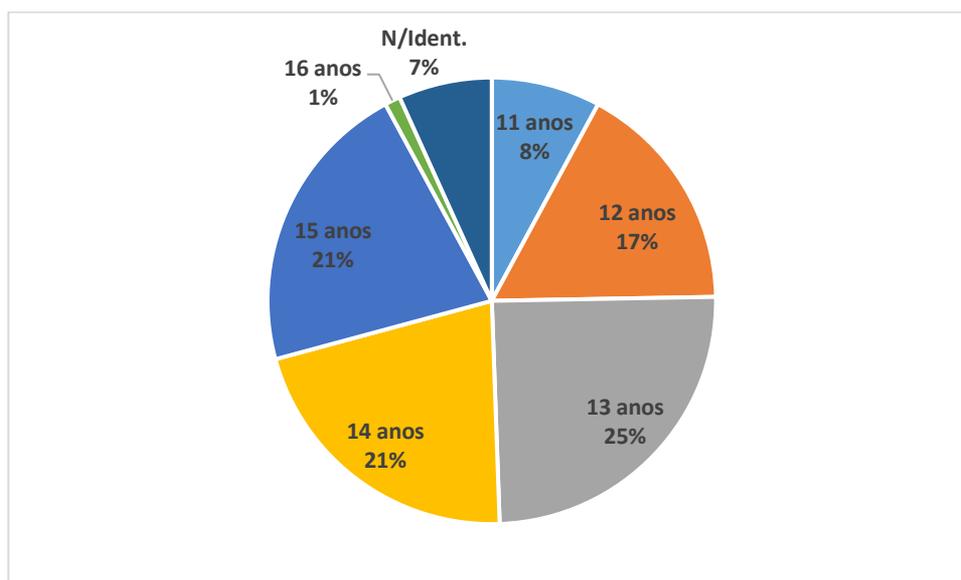
SEMEC
Secretaria Municipal de Educação



representantes de cada turma que tivesse participado dos Círculos de Discussão, asseguradas participações de todos os gêneros, diferentes representações etárias, raciais, sociais e de ano/turma.

Assim, esta etapa, ocorrida entre abril e maio de 2024, contou com a participação de 89 (oitenta e nove) estudantes das seguintes instituições: Escola Estadual de Ensino Fundamental Caldeira Castelo Branco; Escola Municipal de Ensino Fundamental Manuela Freitas; Escola Liceu de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso; Escola Estadual de Ensino Médio Albanízia de Oliveira Lima; Escola Estadual de Ensino Infantil e Fundamental Almirante Renato Guillobel e Escola Estadual de Ensino Fundamental Icuí Laranjeiras. Esta amostragem que integrou os Grupos de Discussão fora representada por 56% de estudantes do gênero feminino e 44% do masculino, com a maior representação etária incidindo sobre os/as estudantes de 13 anos (25%), seguida por 14 e 15 anos, ambos com 21%, e 12 anos, com 17%. As demais idades figuram com percentuais de 8% (11 anos), 1% (16 anos) e 7% de discentes que não identificaram suas idades.

Gráfico 9: Representação etária nos Grupos de Discussão - Crianças e Adolescentes do Projeto Porto Seguro



Fonte: Grupos de Discussão realizados pela equipe da UFRA no período de Abril a Maio/2024.

Realização:

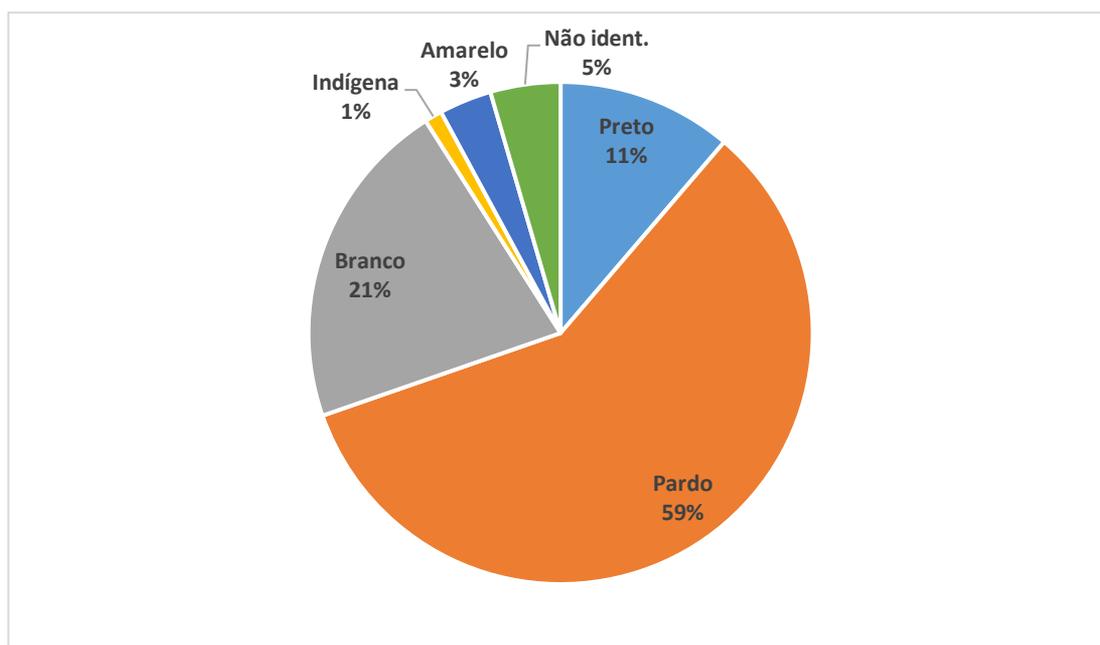


Apoio:



Em termos de composição racial, adotamos novamente a autoidentificação dos/as estudantes para composição pautada nos processos de pertencimento racial na perspectiva da compreensão dos/as próprios estudantes, posto que os aspectos a serem levantados nesta etapa demandariam a identificação do perfil racial desta amostra de participantes. Assim, os Grupos de Discussão foram integrados por 59% de estudantes autodeclarados pardos e 11% de pretos, perfazendo 70% de estudantes negros/as trazendo suas compreensões em relação ao Projeto. Os/as estudantes brancos estão representados pelo percentual de 21%, 3% de amarelos e 1% de indígenas. 5% dos/as participantes não procederam a autoidentificação racial.

Gráfico 10: Representação racial nos Grupos de Discussão - Crianças e Adolescentes do Projeto Porto Seguro



Fonte: Grupos de Discussão realizados pela equipe da UFRA no período de Abril a Maio/2024.

No sentido de dar corpo às reflexões, reiteramos a opção pelas considerações teóricas de Roger Chartier (2011)³⁵, no que toca o conceito de *Representação*, uma vez

³⁵ CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de representação. Tradução André Dionei Fonseca; Eduardo de Melo Salgueiro. *Fronteiras*, Dourados, MS, v. 13, n. 24, jul./dez., p. 15-29, 2011.

Realização:

Apoio:



que, para este autor, as representações se constituem mediante estruturas cognitivas que chancelam positivities ou negatividades à medida que o agente social constrói seu lugar na sociedade e adquire entendimentos sobre determinadas ações. Neste aspecto, a representação se apresenta como o produto de um percurso subjetivo e está presente em todas as dimensões da vida social, desde as práticas cotidianas vivenciadas até as instituições políticas e culturais constituídas pela chancela ou não daqueles que a encaminham. Elas nos interessam, na medida em que estas subjetividades constituem elementos que acenam como a participação nas atividades propostas no Projeto fora incorporada pelos partícipes.

As interlocuções promovidas por meio dos Grupos de Discussão, seguiram um roteiro semiestruturado, a partir do qual os/as estudantes foram mediados/as pela equipe, de modo a favorecer que expressassem suas incorporações em relação ao projeto. As falas foram sistematizadas e categorizadas, seguindo algumas técnicas da Análise de Conteúdo, proposta por Laurence Bardin (2016)³⁶. Os depoimentos dos/as estudantes, suscitados a partir dos Grupos de Discussão, foram sistematizados. As ocorrências foram agrupadas, conferindo destaque para as reiteraões advindas de distintos momentos na aplicação dos Grupos de Discussão. Este agrupamento possibilitou situarmos categorias que indicam as representações dos/as estudantes em relação aos Círculos de Diálogos encaminhados no Projeto Porto Seguro, as quais são apresentadas conforme os quadros que seguem:

Quadro 1: Categorização – Círculos de Diálogos: oportunidade de escuta

Oportunidade de escuta	Registros de ocorrência
	...falar ...são faladas as tristezas ...quando falam, se sentem bem ...todo mundo falou tudo o que sentia ...eu pude ouvir e falar muito de mim ...é bom às vezes dialogar com outras pessoas sobre os problemas
	...escutar o próximo
	...expor sentimentos ...desabafar ...isso é bom, soltar alguma coisa que estava precisando desabafar com alguém, e é isso.

³⁶ BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antônio Reto e Augusto Pinheiro. 3. reimp. da 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

Realização:

Apoio:



...desabafar é bom porque a gente percebe que não é só a gente que tem defeitos
 ...eu desabafei bastante
 ...desabafei e fui ouvida

Fonte: Grupos de Discussão realizados pela equipe da UFRA no período de Abril a Maio/2024.

Um dos elementos estruturantes da proposta dos Círculos de Diálogos figura nas representações dos/as partícipes, ao situarem-nos como oportunidades de **escuta**, e conseqüentemente, de **fala**. As ocorrências que fazem remissão ao “falar”, ao “escutar o próximo”, ao “desabafar”, expressão esta incorporação em relação ao que fora encaminhado nas ações. Esta escuta é associada à revisão de ações, concorrendo para que a empatia se faça presente nas relações:

“as pessoas têm mais empatia pelo outro... porque também, na minha, a gente falou sobre alguns problemas nossos e isso mudou muito alguns comportamentos de certa forma, mudaram várias ações. E eu imagino que isso faz com que a gente tenha mais empatia e veja o lado das pessoas, se coloque no lugar dela.” (Grupo de Discussão, maio/2024, estudante pardo, 15 anos)

A centralidade dos Círculos como espaços de escuta, repousa sobre a possibilidade de reflexão sobre as diversas violências estruturais a que estão submetidos os partícipes de uma proposta desta natureza. Partilhamos da compreensão de Lorraine Amstutz e Judy Mullet (2012)³⁷ em relação a potência do estímulo à empatia, do colocar-se no lugar do outro, como promotores de relações efetivamente mais humanas.

Espaços onde a escuta e o conseqüente direito à fala são vivenciados, assumem conformações de **segurança** e **acolhimento**. As ocorrências registradas nas conversas encaminhadas nos Grupos de Discussão sinalizam para a espontaneidade presente nas atividades, onde os/as partícipes não se sentiram intimidados ante o desejo de chorar, de abraçar os pares, de vencer seus próprios temores e expor o que estava sendo vivenciado por eles/as:

³⁷ AMSTUTZ, Lorraine Stutzman; MULLET, Judy H. *Disciplina restaurativa para escolas: responsabilidade e ambientes de cuidado mútuo*. Tradução de Tônia Van Acker. – São Paulo: Palas Athena, 2012

Realização:

Apoio:



Quadro 2: Categorização – Círculos de Diálogos: segurança e acolhimento

Oportunidade de segurança e acolhimento	Registros de ocorrência
	<p>A gente sentia confiança no outro A gente teve até choro, a gente sentiu confiança ...eu consegui ouvir, abraçar e chorar... botar tudo pra fora e me sentir acolhida A gente ficou nervoso, foi ganhando confiança aí foi indo...</p>
	<p>Acolhedor ...acolher pessoas Muito acolhedor ...foi acolhedor porque no início tava todo mundo nervoso e com vergonha, mas depois foi tranquilo Me senti acolhida ...porque tinham pessoas na minha sala que não se sentiam acolhidos e depois que eleseles se sentiram acolhidos ...me senti bem e acolhida ...me senti bem porque eles acolhem muito a gente ...foi bem acolhedor</p>

Fonte: Grupos de Discussão realizados pela equipe da UFRA no período de Abril a Maio/2024.

A segurança está articulada, nas representações dos/as partícipes, à promoção do ambiente acolhedor para que as questões vivenciadas pelos/as mesmos/as fossem compartilhadas. As ocorrências que reiteram como se sentiram acolhidos/as se presentificam com frequência em suas falas. Tais representações sinalizam para a materialização das propostas assumidas no âmbito do Projeto, conforme pontua o documento orientador para implementação de práticas restaurativas nas escolas:

Exercitar a escuta, a expressão de opiniões, o silêncio, dentro de um espaço seguro e acolhedor, é fundamental para que o desenvolvimento de práticas positivas de resolução de conflitos seja vivenciado. (2013, p. 32)³⁸

Quadro 3: Categorização – Círculos de Diálogos: respeito ao outro

Exercício de respeito ao outro	Registros de ocorrência
	<p>... respeito ao outro ...todo mundo começou a se respeitar Aí foi um tempo nisso que a turma começou a se respeitar ...começaram a respeitar eles [colegas com outras opções de gênero] [ficamos sabendo] do que gostam, e não, de ser chamados</p>
	<p>Uma boa inclusão ...pra quem não era da escola, ajudou na inclusão</p>

Fonte: Grupos de Discussão realizados pela equipe da UFRA no período de Abril a Maio/2024.

³⁸ Construindo relações de cuidado: um guia para implementar práticas restaurativas nas escolas. Fortaleza: Terre des hommes Lausanne no Brasil, 2013.

Realização:

Apoio:



Pedagogia



SEDUC
Secretaria Municipal de Educação

SEMEC
Secretaria Municipal de Educação



Prefeitura de Belém
Governo da nossa gente



Outra representação que se relaciona à segurança e acolhimento vivenciados no Projeto, incide sobre o **respeito ao outro** desencadeado mediante a segurança e acolhimento mencionados, possibilitaram aos/às que haviam se inserido recentemente no estabelecimento escolar, serem reconhecidos em seu pertencimento àquele ambiente, bem como impactaram as relações interpessoais.

O respeito adveio do acesso às experiências pessoais até então desconhecidas. A oportunidade de **conhecer o outro**, em seus desafios vivenciados, se constitui uma representação reiterada nas ocorrências que enfatizam quão relevante fora acessar as experiências que permeiam os desafios cotidianos dos/as partícipes. A expressão “conhecer” e seus termos associados, presentificada nas falas, demarca um índice de relevância para o acesso às experiências de colegas diariamente tão próximos, colocados em um lugar de distanciamento em face do desconhecimento destas experiências.

Quadro 4: Categorização – Círculos de Diálogos: oportunidade de conhecer o outro

Oportunidade de conhecer o outro	Registros de ocorrência
	<p>... conhecer histórias ...a gente se conheceu mais ...eu podia ajudar meus amigos e eles me ajudavam ...eu conheci mais os amigos ...cada um conheceu a vida da pessoa ...deu pra conhecer cada um que estava lá A gente não se conhecia muito bem, a gente era muito fechado ...a gente começou a se conhecer melhor... tanto que a gente não sabia muito quem as outras pessoas eram ...depois do projeto a gente começou a conhecer mais a personalidade de cada um ...eu conheci várias coisas em comum delas que elas tinham comigo, e por isso eu acho que eu consegui fazer uma amizade mais fácil com elas, ...gosto de conhecer pessoas novas e gosto de conversar ... quem é mais tímido e mais fechado pra poder interagir com outras pessoas que não conhece</p>

Fonte: Grupos de Discussão realizados pela equipe da UFRA no período de Abril a Maio/2024.

Acessar as experiências do outro representou um elemento promotor de aproximações. O conhecimento de aspectos comuns, em termos dos desafios, das vivências, das demandas pessoais, mediante as ações encaminhadas no Projeto, fora asseverado no depoimento de um dos partícipes:

Eu achei que a gente ficou mais unida por causa das perguntas. As perguntas a gente acabou se conhecendo mais, fora que a gente se conheceu ano passado,

Realização:



Apoio:



Pedagogia



SEDUC
Secretaria Municipal de Educação

SEMEC
Secretaria Municipal de Educação

Prefeitura de Belém
Governo da nossa gente

FUNPAPA
ASSISTÊNCIA SOCIAL DO MUNICÍPIO DE BELÉM

mas a gente ficou mais próximo, pude saber o que meus amigos estavam precisando e meus amigos puderam saber o que eu estava precisando, e meus amigos puderam me ajudar com várias coisas que eu preciso e eu pude ajudar eles também com várias coisas que eles precisavam. (Grupo de Discussão, maio/2024, estudante pardo, 12 anos)

A proposta dos Círculos de Diálogos pontua tais práticas, na acepção de Carolyn Boyes-Watson e Kay Pranis, como espaços que “desenvolvem a consciência emocional e competência emocional e aprendem a praticar a atenção plena” (2011, p. 13)³⁹. O conhecimento de dinâmicas presentes nas experiências do outro, acenam, ao que parece, com possibilidades de desenvolvimento desta consciência e competência emocionais apontadas pelas autoras.

Este cenário perpassa por representações que indicam como os/as partícipes se sentiram ao participar da atividade. Neste sentido, os registros indicam representações relacionadas a sentimentos de **conforto**, favorecidos sobretudo pela ação dos/as facilitadores/as responsáveis pelas atividades junto aos grupos. A timidez inicial fora superada.

Quadro 5: Categorização – Círculos de Diálogos: experiência confortável

Experiência confortável	Registros de ocorrência
	<p>...confortável (duas ocorrências)</p> <p>Me senti bem, confortável</p> <p>...me senti confortável porque percebi que as pessoas entendem mais as outras</p> <p>...me senti confortável por conta do facilitador</p> <p>No começo eu fiquei com vergonha, mas depois me senti confortável</p> <p>Eu achei bom e eu me senti confortável</p> <p>Me senti confortável</p> <p>Eu me senti confortável</p> <p>... Paz</p> <p>...toda a minha turma, a gente sentiu uma paz</p> <p>... tocou muito no meu coração</p> <p>...no começo o aluno não queria falar nada com as perguntas, assim, aí veio o segundo círculo e eu comecei a me soltar e falar tudo mesmo</p> <p>...no início a gente estava com vergonha, mas depois fomos perdendo</p>
	<p>Não teve nada desconfortável, a facilitadora ajudou muito a gente até tinha uma hora que a gente não queria falar muito e nem se expressar e ela deu total liberdade da gente ficar calado</p>

³⁹ BOYES-WATSON, Carolyn; PRANIS, Kay. *No coração da esperança: guia de práticas circulares: o uso de círculos de construção da paz para desenvolver a inteligência emocional, promover a cura e construir relacionamentos saudáveis*. Tradução de Fátima De Bastiani. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, 2011.

Realização:



Apoio:



...elas não obrigaram a gente a responder as perguntas ou não. Elas só deram pra gente, se a gente quisesse não responder, a gente responderia [facilitadoras]
 Eu me senti bem confortável por quê... porque era a nossa professora preferida e ela fez ...nós ficarmos confortáveis
 Eu me senti bem confortável também com a presença deles. Também foi muito importante para as pessoas que não se sentiam muito confortáveis
 ... ela virou uma amiga pra gente naquele momento, e a gente se sentiu muito confortável [mencionando ação da facilitadora]

Fonte: Grupos de Discussão realizados pela equipe da UFRA no período de Abril a Maio/2024.

A possibilidade de falar, ou não, apresentada como um direito aos/às participantes, aliada a forma como os/as facilitadores/as materializavam a proposta, constam entre os fatores que concorreram para que a representação da atividade como uma experiência confortável fosse incorporada pelos/as estudantes:

Logo que começou o círculo a gente não sentia vontade de falar, aí todo mundo começou a conversar um pouco sobre o que estava sentindo, aí sentia vontade de falar e não sentia mais desconforto. (Grupo de Discussão, abril/2024, estudante amarela, 12 anos)

No mesmo diapasão, os depoimentos advindos dos Grupos de Discussão, ao mesmo tempo em que identificam a atividade como uma experiência confortável, também situam o **desconforto** ao participarem da mesma:

Quadro 6: Categorização – Círculos de Diálogos: experiências de desconforto

Experiências de desconforto	Registros de ocorrência
	<p>Desconforto em falas misóginas Fala desacreditando a colega que queria ser advogada Decidiram não falar sobre experiências com misoginia, pelo desconforto Teve uma briguinha lá na sala e aí ficou um clima pesado ...eu falei que não me sentia bem. Mas ela não gostou muito e começou a discutir [colega da sala com quem tem problemas de relacionamento] Eu só senti desconforto quando começaram a perguntar, quando começaram a fazer as perguntas e o pessoal da minha sala não queria falar nada... aí isso me trouxe um pouco de desconforto. Por causa da turma [o desconforto experimentado] ...uma coisinha que me deixou desconfortável que a gente estava falando sobre coisas que a gente não gosta em uma pessoa, que pra formar um grupo ali com mais união a gente deveria escolher o tipo de coisas que deveriam ter e que não deveriam ter. Só que aí outra pessoa, logo depois de mim, foi e falou que tinha muita dificuldade e aí ficou um clima meio tenso... ...a gente só ficou meio nervoso porque tinha gente que nunca tinha se falado que eram novos, porque era a segunda semana de volta... que a gente se conhecia.</p>

Realização:



Apoio:



... teve de falar o que você não gostaria em uma pessoa e não foi só uma, mas teve bastante controvérsia de um falar algo que não gostava e o outro falar: “ah, mas porque eu sou assim” e nisso gerou um desconforto

É ruim um pouco, porque a gente teve que falar sobre a nossa escola e a nossa escola não tem uma boa qualidade

Acho que só no começo, quando ela perguntou algum momento feliz que eu me senti um pouco desconfortável, porque eu também não sabia responder qual o momento

Eu me senti bem, mas as perguntas da escola pra mim foram as mais difíceis

Depois que ela viu que a gente estava um pouco desconfortável, ela disse que não era pra gente ficar nervoso, que era pra gente responder as perguntas com facilidade. Se não quisesse responder, não respondia [facilitadora]

...eu não gostei do projeto, pois quando as pessoas iriam se expressar, alguns indivíduos começaram a rir sobre o que o indivíduo estava relatando. Ou seja, a pessoa acabou se sentindo desconfortável e não terminou de falar (como ele começou a se expressar, ele começou a se emocionar, a chorar. Ou seja, alguns alunos começaram a rir dele. E hoje em dia eles ficam tirando saldo com piadas - eu não estava confortável para me expressar naquele momento, mas eu sabia que se eu me expressasse, eu ia virar motivo de chacota em algum momento)

...esse projeto que aconteceu, do aluno sofrer *bullying* até hoje

... achei desconfortável foi quando a galera do Porto Seguro perguntou sobre a minha família, eu não gosto que perguntem nada e nem me pediram permissão, primeiramente.

...as pessoas do Porto Seguro ficaram interrompendo umas às outras para fazer perguntinhas, basicamente não necessárias

...no começo eu me senti confortável, mas depois eu comecei a me fechar e não falar mais nada

Fonte: Grupos de Discussão realizados pela equipe da UFRA no período de Abril a Maio/2024.

As situações desconfortáveis relacionaram-se a fatores como falas com características de misoginia; descrédito atribuído aos projetos pessoais de integrantes do grupo; problemas pretéritos nos relacionamentos interpessoais; tensões geradas no momento das falas; diferenças de perspectivas; exposição de problemas na escola; falta de observância em relação aos acordos por parte de participantes, abordagem de assuntos sensíveis; problemas na condução da atividade pelos/as facilitadores/as.

A representação relativa aos desconfortos vivenciados na atividade sinaliza para a necessidade de atenção no que tange aos encaminhamentos adotados na proposta, que se caracteriza pela emersão de situações tensas, seja do ponto de vista interno, pois mobiliza experiências envoltas em sofrimento, seja externo, uma vez que sua execução conta com participação de sujeitos com distintas compreensões e modos de ver e estar no mundo. A ausência destes cuidados, ao que parece, concorreu para desdobramentos comprometedores, em relação a convivência na escola:

Realização:



Apoio:



...a turma piorou e demais. A respeito do indivíduo que estava lá no meio da roda, chamado de XXX, tiraram muito sarro e chacotas da cara dele, faziam piadas sem graça. Fiquei mais fechado, por causa que eu sei que qualquer coisa que eu falar eles vão fazer piada. (Grupo de Discussão, maio/2024, estudante pardo, 13 anos)

As ausências de observância em relação aos acordos estabelecidos no âmbito dos grupos, os quais, via de regra, incorrem em respeito, escuta empática, confidencialidade, e outros que promovem a segurança de expor questões sensíveis vivenciados pelos/as partícipes, desponta como um aspecto a se constituir objeto de reflexão:

O projeto é uma boa ideia para você dialogar com os seus próximos. Sim, mas tem muitas pessoas que pegam as informações daqui, levam para outras pessoas que gostam de fazer brincadeiras sem graça, Né? e acaba se tornando algo muito chato (...) e a pessoa para de se expressar, fica mais fechada, não vai mais se expressar no projeto porque ela está com insegurança (Grupo de Discussão, maio/2024, estudante pardo, 13 anos)

Atentar para a adoção de estratégias que assegurem a observância em relação aos acordos definidos coletivamente nos Círculos de Diálogos, sinaliza como uma possibilidade para que a concretização das atividades ocorra em consonância com a proposta, sem os desdobramentos indicados pelo estudante, os quais podem concorrer na indisposição para estabelecer diálogos, no intuito de evitar passar por constrangimentos em relação a exposição de questões pessoais.

À despeito dos depoimentos referentes a situações de desconfortos, os/as partícipes reconhecem a relevância do Projeto, e nutrem **expectativas** – mediante sua execução – de que aspectos problemáticos em suas experiências na escola, sejam superados. Os estudantes reconhecem que algumas dimensões presentes no contexto escolar são ressignificadas, mediante a realização das atividades do Projeto, tais como os processos de comunicação entre eles/as; a reflexão precedendo a tomada de decisões; compartilhamentos em relação às inquietações peculiares à fase de desenvolvimento na qual se encontram; segurança nos compartilhamentos de suas inquietações etc.

Realização:



Apoio:



Quadro 7: Categorização – Círculos de Diálogos: expectativas

Expectativas	<p>Registros de ocorrência</p> <p>...não resolve totalmente os problemas, mas dá uma melhoria, eu acho que o aluno tem mais maturidade para pensar no que faz</p> <p>...melhora os alunos que têm dificuldade de se expressar com outras pessoas e isso ajuda muito</p> <p>... um bom diálogo com pessoas da nossa idade é sempre bom e eu acho que poderia continuar</p> <p>...achei que era um projeto necessário, que todas as escolas deveriam ter, tem um processo importante da gente falar sobre o processo da adolescência, e eu achei o processo muito legal</p> <p>...é muito bom às vezes a gente ter alguém para conversar, dialogar, desabafar, sem poder ficar tenso com aquilo, sem poder ser julgado depois</p> <p>Eu queria que continuasse, mas também eu tenho uma palavra para melhorar. Eles deviam perguntar se a pessoa está segura para responder o que eles perguntam</p> <p>...têm muitas pessoas que, tipo, querem desabafar e não tem como desabafar porque não se sentem seguros falando com as pessoas. E eu percebi bastante que, dentro do círculo, várias pessoas que não desabafavam, desabafaram de verdade</p> <p>Eu queria que, pelo menos, continuasse... pelo menos uma vez no mês, alguma palestra para a gente, para a gente conversar e ter mais proximidade</p> <p>... todos os alunos que gostam de desabafar, com gente que dá para desabafar, é muito bom.</p> <p>...ajuda bastante a gente conhecer novas pessoas, e saber o que as pessoas não gostam, pra saber se relacionar e conviver</p> <p>Eu gostei muito desse projeto e o pouco que mudou fez muito bem, principalmente pra mim.</p> <p>... nosso grupo que foi para o projeto, não se uniu muito, tanto que foram dispensados... têm pessoas que foram dispensadas, eles não se uniram muito entre si. Mas eu vi que depois do projeto elas fizeram amizades fora, tanto que eu fiz amizades fora e eu acho que isso ajudou muito mais a olhar para as pessoas de uma forma diferente.</p> <p>...deve continuar [o Projeto] porque ele pode ajudar muitas pessoas por aí, que são mais fechadas e isso é muito importante para que a pessoa consiga fazer amizades</p> <p>...ajudou muito na comunicação, e eu espero que continue, porque ajudou e ajuda muita gente a socializar mais, a repensarem suas atitudes e foi ótimo</p> <p>... poderia tentar fazer a pessoa ficar mais à vontade para falar, em vez de falar para a pessoa “ah, não, se tu não quiseres falar, tu não falas” aí a pessoa fica lá o tempo todo caladona.</p>
	<p>Eu queria parar com o bullying, tá? Eu sofri isso!</p> <p>... que pare o <i>bullying</i>, porque têm pessoas que não gostam.</p> <p>Porque, tipo, se a pessoa sofreu <i>bullying</i> ou tem algum assunto delicado, se a pessoa não precisar de ajuda nisso, pelo menos vai ajudar ela a fazer amigos porque ela vai entender os sentimentos dos outros e vai querer se aproximar</p> <p>...as agressões físicas, que têm muita, e também, acho que assim, sobre o racismo, que ficam bastante tirando brincadeira com o cabelo das pessoas</p> <p>... a gente tem alunos autistas no turno da tarde e logo no primeiro dia os alunos estavam fazendo muito <i>bullying</i> com ele, estavam fazendo um vídeo e zoando</p> <p>... Na minha sala também teve uma situação um pouco chata de racismo</p>

Fonte: Grupos de Discussão realizados pela equipe da UFRA no período de Abril a Maio/2024.

Os depoimentos incidem ainda sobre expectativas de subversão de alguns cenários que conformam o ambiente escolar, no que tange às relações nele estabelecidas. São cenários reconhecidos em seus impactos negativos, os quais demandam por processos que contribuam para que revisões sejam efetuadas. Em que pese o

Realização: Apoio:



Pedagogia



SEDUC
Secretaria Municipal de Educação

SEMEC

Secretaria Municipal de Educação



Prefeitura de Belém
Governo da nossa gente



reconhecimento do respeito, como uma representação em relação ao Projeto, os/as estudantes sinalizam para situações, no cotidiano escolar, nas quais práticas de *bullying*, racismo, discriminação por opção de gênero ainda se constituem como desafios a serem superados:

Eu queria falar que mudasse os casos de racismo que tem na escola, as agressões e os desrespeitos (...) queria mudar a questão de racismo porque minha prima estudou aqui e ela saiu da escola porque ela sofria racismo e ela não aguentava mais e ela mudou de escola. (Grupo de Discussão, abril/2024, estudante parda, 13 anos)

As indicações da persistência do racismo em um panorama no qual marcos legais de definem ações para a superação desta prática, sobretudo no ambiente escolar, reclamam a conjugação de esforços no sentido de subversões em relação a este fenômeno. Em maio deste ano, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) lançou a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), cujo objetivo incide em “implementar ações e programas educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo nos ambientes de ensino”⁴⁰. Um dos compromissos da PNEERQ incide na implementação de “protocolos de prevenção e resposta ao racismo nas escolas (públicas e privadas)”. A adoção da Política sinaliza para esforços das instituições públicas no enfrentamento de uma demanda ainda presente na sociedade brasileira. A escola não está infensa a este desafio.

O perfil dos/as partícipes do Projeto Porto Seguro, cujos percentuais indicam uma maioria de crianças e adolescentes negros/as, em consonância com as representações relacionadas ao mesmo, indicam a relevância de novos entes compondo esta conjugação de esforços, contemplando, a partir de suas peculiaridades, estratégias que ampliem os protocolos tencionados pela mais recente política voltada para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

⁴⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq>

Realização:

Apoio:



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta dos Círculos de Diálogos conforma-os como espaços que oportunizam reflexões sobre as mais diversas estruturas de violências às quais podem estar submetidos/as seus/suas partícipes, o que leva a promover e fomentar o bem-estar emocional destes/as. Inseridos no âmbito das práticas restaurativas, estes Círculos subsidiam-se nas culturas dos povos indígenas e civilizações africanas onde se reúnem em formato de círculos para celebrar, resolver demandas conflitivas etc. Ao desenvolver os chamados círculos partilha-se e desenvolve-se uma construção conjunta nos mais variados aspectos da vida.

Ao relacionarmos as propostas dos Círculos de Diálogos, realizados no âmbito do Projeto Porto Seguro – TJPA, com premissas presentes nos marcos legais voltados para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), os relatos dos/as partícipes por ocasião da realização das atividades, e o aporte teórico e metodológico acionado baseado em Kay Pranis (2020), nas formulações sobre os Círculos de Diálogos, Petronilha Silva (2018)⁴¹ e sobre a ERER, os resultados advindos de tais articulações indicam que os diálogos nos processos circulares em ambientes escolares, confere ênfase, dentre as as diversas violências estruturais a que estão submetidos os partícipes da proposta, as experiências com o racismo entre os/as estudantes.

A ênfase conferida pauta-se na relevância do enfoque à uma cidadania consciente, multicultural e pluriétnica, onde a diversidade seja contemplada pedagogicamente no ambiente escolar. As indicações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) acerca da necessidade de mobilizar toda a sociedade nesta conjugação de esforços com vistas ao “aprimoramento de práticas e valores” (BRASIL,

⁴¹ SILVA, Petronilha B. G. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. *Educar Em Revista*, v. 34, p. 123-150, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000300123. Acesso em: 11 jun.2024.

Realização:



Apoio:



Pedagogia



SEDUC
Secretaria Municipal de Educação

SEMEC
Secretaria Municipal de Educação



2004)⁴² encontra, nas propostas dos Círculos de Diálogos, uma relevante possibilidade de concretização destes aprimoramentos. Senão vejamos.

A promoção da justiça, inclusão e respeito e a questão racial

Os Círculos de Diálogos (CD), se situam na promoção de inclusão, respeito, justiça e igualdade (Pranis, 2020)⁴³. Tais princípios são relevantes na medida em que nossa experiência, tal realização remete à promoção de justiça, principalmente em função das históricas injustiças contra determinados grupos sociais, dentre os quais situa-se a população negra. Para esta, a pauta da justiça restaurativa contempla questões de várias ordens, como àqueles referentes às questões étnico-raciais (Zehr, 2022)⁴⁴. Tais demandas reclamam a efetivação do compromisso com reparações de direitos destes grupos. Assim, a Educação das Relações Étnico-Raciais se constitui, na definição de Petronilha Silva como “uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente” (Brasil, 2004, p.10)⁴⁵. Neste contexto, a escola se apresenta como espaço para a promoção desta urgente questão de justiça e de uma educação pautada nos princípios da cidadania.

Os resultados advindos dos levantamentos acerca da realização dos CD indicam as experiências dos/as partícipes relacionadas, dentre outros fatores, com aspectos indicadores do racismo em seus cotidianos. Neste contexto, os momentos de falas nos Círculos, a partir dos quais aqueles/as reportam suas experiências com o racismo, conferem relevância, tanto aos princípios da justiça restaurativa, no que tange à questão do trato com a exclusão, quanto às propostas das DCNERER (Brasil, 2004) na efetividade do enfrentamento pedagógico da diversidade nas salas de aula.

⁴² BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004.

⁴³ PRANIS, Kay. *Processos circulares de construção de paz*. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2020.

⁴⁴ ZEHR, Howard, *Justiça Restaurativa*. Tradução Tônia Van Acker. São Paulo; Palas Athena, 2022.

⁴⁵ BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004.

Realização:

Apoio:



A atividade de identificação do pertencimento racial por parte daqueles/as discentes se revelou imersa naquilo que Paulo Sérgio Andrade (2006)⁴⁶ pontuou como um processo envolto em tensões. Em algumas situações, esta tenção se materializava no momento em que os/as estudantes recorriam a nós, ou aos seus pares para que estes os/as identificassem em termos de pertencimento racial, e, em outros, gerou a negação de pertencimento ao grupo negro.

O pequeno tumulto que se instalava quando os/as estudantes se deparavam com a necessidade de se autoidentificar racialmente evidenciava o que Erik Erikson (1987)⁴⁷ identifica como os rebatimentos da participação do outro no processo de construção da identidade, bem como conferiam concretude às “negações”, objeto da reflexão de Wilma Coelho (2007)⁴⁸.

As tensões geradas por ocasião da autoidentificação, vivenciadas quando da aplicação dos instrumentos para composição do perfil, se constituem movimentos que demarcam a urgência de enfrentamento, dentro das instituições, especialmente nas escolas, no que tange à Educação das Relações Étnico-Raciais, para que as premissas de marcos legais como as DCNERER (Brasil, 2004)⁴⁹ sejam concretizadas, favorecendo que a ação institucionalizada – sobretudo na escola – vislumbre a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos/ãs orgulhosos/as de seu pertencimento étnico-racial para interagirem na construção de uma nação em que todos/as, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

As expectativas apresentadas em relação ao encaminhamento da atividade, sinalizam anseios de alterações nas violências de toda a ordem, vivenciadas dentro da escola. São violências que se referem à definições de lugares de inferioridade a

⁴⁶ ANDRADE, Paulo Sérgio de. *Pertencimento Étnico-Racial e ensino de História*. 2006. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

⁴⁷ ERIKSON, Erik H. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1987.

⁴⁸ COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Só de corpo presente: o silêncio tácito sobre cor e relações raciais na formação de professoras no estado do Pará. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 39–56.

⁴⁹ BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Outubro, 2004.

Realização:



Apoio:



determinados grupos, seja por conta de suas condições de portadores de necessidade especiais, seja pela opção de gênero, seja por conta do pertencimento racial.

O perfil socioeconômico e as limitações no acesso aos bens culturais

44

Os indicadores apresentados nos perfis dos/as estudantes em articulação com o perfil socioeconômico e a experiência destes/as no acesso aos bens culturais, revelou que fatores socioeconômicos e educacionais desempenham um papel crucial gerando disparidades, influenciando diretamente as oportunidades culturais disponíveis para os/as estudantes negros/as. Essa compreensão destaca a necessidade de políticas educacionais e culturais mais inclusivas, visando diminuir as desigualdades e proporcionar experiências culturais enriquecedoras para todos/as os/as estudantes, cujas experiências se desdobram nos seus processos educacionais e, por conseguinte, em suas trajetórias futuras.

É inevitável a articulação deste panorama com as formulações sobre o “ciclo de desvantagens”, há muito apontadas por Carlos Hasenbalg e Nelson Silva (1992)⁵⁰ que se ampliam a cada nova geração de negros e negras brasileiros/as. Desvantagens que comprometem a equanimidade na participação dos/as integrantes deste grupo populacional em cada estágio daquilo que Antonio Guimarães identifica como uma “competição social” (2002. p. 67.)⁵¹ minando oportunidades na educação e no mercado de trabalho. Os desdobramentos deste alijamento das condições sociais que asseguram a efetividade do princípio de que “todos são iguais” devem se constituir objeto de estudo a fim de conferir visibilidade a possíveis impactos que possam apresentar, por exemplo, na trajetória escolar de estudantes de famílias negras.

As expectativas de alteração no quadro de desigualdades expressas nos índices de socioeconômicos e culturais ficam seriamente comprometidas dada a tendência,

⁵⁰ HASENBALG, Carlos Alfredo; SILVA, Nelson do Valle. *Relações Raciais no Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro, Rio Fundo Editora, 1992.

⁵¹ GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: 34, 2002.

Realização:

Apoio:



assinalada por Ricardo Henriques (2001) de que estas desigualdades permaneçam estáveis entre “gerações” (2001, p. 26)⁵² nas famílias negras.

As representações dos/as partícipes, de certa forma, indicam uma compreensão das premissas da proposta do Projeto em associação com as proposições das ações da Justiça Restaurativa, sob a perspectiva de Howard Zehr:

45

não haverá justiça enquanto mantivermos nosso foco exclusivamente nas questões que têm orientado o atual sistema judicial: Que leis foram infringidas? Quem fez isso? O que merecem em troca? Para que haja verdadeira Justiça Restaurativa é preciso que façamos a nós mesmos as perguntas: quem foi prejudicado? Quais são suas necessidades? Quem tem obrigação e quem é responsável por atender tais necessidades? Quem tem interesse legítimo na situação? Que processo conseguirá envolver os interessados a fim de encontrar uma solução? A Justiça Restaurativa requer que troquemos não apenas nossas lentes, mas também nossas perguntas. Acima de tudo, a Justiça Restaurativa é um convite ao diálogo, para que possamos apoiar um ao outro e aprender um com os outros. É um lembrete de que estamos todos interligados de fato. (2012, p. 74-76)⁵³

Dito de outro modo, a centralidade no diálogo na promoção de uma justiça restaurativa, nas representações dos/as estudantes, recai sobre práticas nas quais a escuta e o direito de fala, encaminhados em um ambiente confortável, sob bases de segurança e acolhimento, favorecem o respeito ao outro, mediante o conhecimento de aspectos que permeiam sua experiência de vida. Este panorama concorre para que as experiências do outro sejam percebidas pelas outras lentes, informadas pelo autor, posto que aquelas usualmente acionadas no âmbito das relações interpessoais cotidianas, não abarcam as múltiplas dimensões presentes em tais experiências. Esta troca de lentes, possibilitada pelo diálogo encorajado nas práticas circulares, pode sinalizar com possibilidades de promoção da justiça, da inclusão e do respeito.

⁵² HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Brasília: IPEA, 2001.

⁵³ ZEHR, Howard. *Justiça Restaurativa*. São Paulo: Palas Athena, 2012.

Realização:

Apoio:

