

UM DEBATE SOBRE A RAÇA: ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS MUNICÍPIOS DE SUMARÉ E HORTOLÂNDIA

Bruna Souza Ribeiro¹; <https://orcid.org/0000-0002-0492-8725>

Thaís Gonçalves²; <https://orcid.org/0009-0005-7141-976X>

Elisabete Figueroa dos Santos³; <https://orcid.org/0000-0003-2017-8845>

Resumo

Este artigo analisa como o tratamento dado à temática das relações étnico-raciais nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos municípios de Sumaré e Hortolândia está alinhado ou não às propostas do Currículo Paulista para a etapa da Educação Básica. Foram selecionados 35 Projetos da Diretoria de Ensino de Sumaré, dos quais quatro são aqui analisados documentalmente, com vistas a: identificar a frequência em que apareciam os termos estratégicos de busca utilizados (exemplos: “raça”, “etnia” e “relações étnico-raciais”); levantar os trechos textuais correspondentes; verificar os contextos em que os termos eram mencionados e compreender as concepções de ERER praticadas nos Projetos. As análises são amparadas por uma perspectiva teórica pós-crítica, a qual compreende o currículo como um instrumento de poder, cuja seleção não imparcial dos conteúdos se expressa na formação política e pedagógica dos indivíduos. Constatamos que a escola que mais menciona os termos citados, usa uma vez o termo “raça” e quatro vezes expressões relacionadas a “relações étnico-raciais” e/ou “etnia”, em alusão à aceitação da pluralidade no ambiente escolar. Apontamos, assim, o esvaziamento de uma pauta ou projeto pedagógico para ERER: a deseducação vigora como proposta. Discutimos como os PPPs não são acionados como instrumentos para prever ou garantir a aplicabilidade das leis 10.639/03 e 11.645/08, o que está alinhado a um antirracismo conivente, uma perspectiva antirracista cooptada pelo racismo à brasileira: presente nos discursos, mas inefetivo na prática, devido às dificuldades de rompimento com as estruturas seculares do racismo e da branquitude.

Palavras-chave: Relações étnicas e raciais; Currículo e Projeto Político Pedagógico.

A debate about race: analysis of political pedagogical projects of the cities Sumaré and Hortolândia

Abstract

This article analyzes how the treatment given to the theme of ethnic-racial relations in the Political Pedagogical Projects of the cities of Sumaré and Hortolândia is aligned or not with the proposals of the São Paulo Curriculum for Basic Education. Thirty-five Projects of the Sumaré Education Board, of these, four are documented here, with the aim of: identifying the frequency in which the strategic search terms used (e.g.: “race”, “ethnicity” and “ethnic-racial relations”) appeared; collecting the corresponding textual excerpts; verifying the contexts in which the terms were mentioned; and understanding the conceptions of ERER practiced in the Projects. The analyses are supported by a post-critical theoretical perspective, which understands the curriculum as an instrument of power, whose non-impartial selection of content is expressed in the political and pedagogical formation of individuals. We found that the school that mentions the terms mentioned the most uses the term “race” once and expressions related to “ethnic-racial relations” and/or “ethnicity” four times, alluding to the acceptance of plurality in the school environment. We thus point to the emptying of a pedagogical agenda or project for ERER: miseducation prevails as a proposal. We discuss how PPPs are not used as

1 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas – SP – Brasil; b167861@dac.unicamp.br

2 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas – SP – Brasil; thays-goncalves@hotmail.com

3 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas – SP – Brasil; elifigue@unicamp.br

instruments to predict or guarantee the applicability of laws 10,639/03 and 11,645/08, what is aligned with a collusive anti-racism, an anti-racist perspective co-opted by Brazilian racism: present in speeches, but ineffective in practice, due to the difficulties of breaking with the secular structures of racism and whiteness.

Keywords: Ethnic racial relations; Curriculum and Political Pedagogical Project.

Un debate sobre la raza: análisis de proyectos político pedagógicos de las ciudades Sumaré y Hortolândia

Resumen

Este artículo analiza cómo el tratamiento dado al tema de las relaciones étnico-raciales en los Proyectos Políticos Pedagógicos de los municipios de Sumaré y Hortolândia se alinea o no con las propuestas del Currículo de São Paulo para las etapas de Educación básica. Se seleccionaron 35 proyectos del Consejo de Educación de Sumaré, cuatro de los cuales están documentados aquí, con miras a: identificar la frecuencia con la que aparecieron los términos estratégicos de búsqueda utilizados (por ejemplo, “raza”, “etnia” y “relaciones étnico-étnicas”); levantar los extractos textuales correspondientes; comprobar los contextos en los que se mencionaron los términos; y, comprender los conceptos de EREER practicados en los Proyectos. Los análisis se sustentan en una perspectiva teórica poscrítica, que entiende el currículo como un instrumento de poder, cuya selección no imparcial de contenidos se expresa en la formación política y pedagógica de los individuos. Encontramos que la escuela que menciona con mayor frecuencia utiliza el término “raza” una vez y expresiones relacionadas con “relaciones étnico-raciales” y/o “etnicidad” cuatro veces, aludiendo a la aceptación de la pluralidad en el ambiente escolar. Señalamos así el vaciamiento de una agenda o proyecto pedagógico para la EREER: la deseducación está vigente como propuesta. Discutimos cómo las APP no son utilizadas como instrumentos para predecir o garantizar la aplicabilidad de las leyes 10.639/03 y 11.645/08, que se alinean con un antirracismo colusorio, una perspectiva antirracista cooptada por el racismo brasileño: presente en los discursos, pero ineficaz en la práctica, debido a las dificultades de romper con las estructuras seculares del racismo y la blancura.

Palabras clave: Relaciones étnicas y raciales; Currículo y Proyecto Político Pedagógico.

O presente artigo⁴ analisa a integração das Relações Étnico-raciais no currículo dos municípios de Sumaré e Hortolândia, que condensam a população negra na Região Metropolitana de Campinas. O objetivo é, portanto, compreender se os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas destes municípios estão alinhados ao Currículo Paulista quanto à discussão da Educação das Relações Étnico-raciais e consequentemente com o cumprimento da Lei 10.639 e da Lei 11.645.

A educação tem grande potência e influência nas transformações sociais e nos sujeitos. Priorizar a potencialidade educativa formadora da agência individual e coletiva, através das práticas em sala de aula e dos conteúdos formativos e não formativos, possibilita um aparelhamento do olhar do sujeito para seu paradigma vivenciado, ou seja, afeta sua leitura no núcleo social no qual está inserido.

⁴ Este artigo é resultado da tese em andamento, intitulada “Marcadores sociais da diferença de raça, classe e gênero na prática docente” (FE/UNICAMP).

Para discutirmos os PPPs em uma perspectiva educadora emancipadora e racializada, discutimos primeiramente o que é o currículo, quais as teorias que o abordam, tais como: as teorias tradicionais e suas críticas e as teorias pós-críticas. Seguida da análise do currículo, no contexto social de reorganização do capital, ou seja, do currículo na razão neoliberal e as consequências para as escolas, assim como para o alunado. Por fim, compreendemos como a deseducação do negro opera dentro desse contexto educacional, cuja reorganização do capital conduz o enfoque em sujeitos para o mercado de trabalho, assim como nos conhecimentos e saberes que devem ser orientados visando a finalidade mercadológica. Na educação, as relações étnico-raciais não têm fins mercadológicos, no sentido de retribuição direta ao capital, o foco é no pertencimento e combate ao preconceito (Carth, 2018), portanto, foge a essa lógica, portanto, deixa de ser reconhecida como demanda urgente e inalienável.

O debate histórico do currículo: Entre teorias tradicionais, críticas e pós-críticas

O currículo escolar é um campo em disputa que já foi tensionado em diferentes momentos históricos e por diversas teorias, que tentam definir o que é o currículo e, ao mesmo tempo, atribuir um valor sobre o que o currículo deveria ser. Nesse sentido, na questão central por trás de todas as teorias de currículo está a prerrogativa sobre qual o conhecimento deve ser ensinado. Por conseguinte, a seleção dos conteúdos não é neutra, pois atua com intenção de forjar determinadas subjetividades, que serão desejáveis para a sociedade ao final do processo de escolarização (Silva, 2022).

Diante do exposto, é necessário compreender as diferentes teorias sobre o currículo. As teorias tradicionais do currículo apresentam uma pretensa neutralidade de análise, por um viés cientificista, ao se concentrar em questões técnicas, relacionadas ao aperfeiçoamento de formas de transmissão de conteúdo e ferramentas para medir com precisão o que foi aprendido pelos alunos; assim, o *status quo* do conhecimento não é questionado (Silva, 2022). Nesse sentido, ao não se questionar a seleção dos conhecimentos, se estabelece uma relação de poder de grupos sociais que podem ser representados a partir de uma perspectiva universalizadora de conhecimento e dos grupos sociais que são excluídos ou inferiorizados nas narrativas curriculares (Gomes, 2021).

Segundo Moreira e Tadeu (2013), em 1970 a teoria crítica se torna uma reação às teorias tradicionais e passa a reconhecer toda teoria submersa em uma relação de poder. Deste modo, surge uma oposição às teorias tradicionais e inicia-se o processo de rejeição à ênfase atribuída ao planejamento, implementação e verificação dos resultados. Assim, o olhar é direcionado para o conhecimento escolar, ao buscar a compreensão dos critérios de seleção dos conteúdos e as análises dos textos dos currículos começam a integrar “as categorias mais usuais na teorização crítica – poder, ideologia, hegemonia, reprodução, resistência e classe social” (Moreira & Tadeu, 2013, p. 8).

Da segunda metade de década de 1990 em diante, surgem as teorias pós-críticas, as quais desviam o olhar da centralidade conhecimento escolar e começam a observar a cultura e “como consequência, o objetivo central nas discussões passa a ser a compreensão das relações entre o currículo, cultura e

poder” (Moreira & Tadeu, 2013, pp. 8-9). As categorias de análise utilizadas nesta perspectiva são: cultura, identidade, subjetividade, raça, gênero, sexualidade, discurso, linguagem” (Moreira & Tadeu, 2013, p. 9).

O currículo, a partir de uma perspectiva pós-crítica, deve ser compreendido como uma ampliação e aprofundamento às teorias críticas, pois ambas desnaturalizam a visão tecnicista da teoria tradicional e nos revelam as relações de poder e dominação que estão enraizadas no currículo (Silva, 2022). Nesse sentido, o currículo é reconhecido como:

[...] lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (Silva, 1999/2022, p.150).

O processo curricular começa a ser analisado a partir do contexto histórico, político e social, bem como articulado às questões raciais, étnicas, de gênero e sexualidade (Silva, 2022). Deste modo, ao analisar a temática racial é necessário compreender o currículo como uma narrativa étnica e racial atrelada às questões de saber e poder; esse panorama oferece uma visão mais ampla e complexa das relações sociais de dominação (Silva, 2022). Nesse sentido, o currículo escolar e os documentos educacionais estão alicerçados em narrativas hegemônicas de etnia e raça e, por conseguinte, o acréscimo de forma superficial de outras culturas e identidades não é suficiente; assim, é primordial questionar a referência identitária invisível, construtora das narrativas curriculares, as quais são legitimadoras de alguns grupos específicos da sociedade e desautorizadora de outros corpos e conhecimentos na ocupação desse espaço (Silva, 2010).

Diante do exposto, não é aleatória a centralidade que o currículo ocupa nas reformulações educacionais. Ele funciona como um mecanismo articulador dos interesses das classes dominantes na construção de um projeto social que perpetua e legitima os privilégios desses grupos no âmbito cultural, econômico e político. A partir dessa perspectiva, também é necessária a compreensão das políticas curriculares, como movimentadoras de uma indústria em torno da escola e da educação, que lucra com a venda de materiais didáticos, livros paradidáticos e *softwares* educacionais (Silva, 2010).

Nesse contexto, a perspectiva pós-crítica reconhece que a cultura e o currículo escolar estão submersos em relações de poder, pois a todo momento os grupos dominantes estão produzindo os próprios significados para os currículos e para os materiais didáticos que constituem a prática pedagógica (*idem*). Nesse sentido, é necessário olhar para o currículo como uma pista de corrida, que ao final da linha de chegada estará “inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (Silva, 2022, p. 15).

Normativas do âmbito escolar: debatendo o Projeto Político Pedagógico

O que faz o currículo é uma preocupação presente nas teorias críticas. As formas como as perspectivas críticas compreendem o currículo contrariam as leituras das teorias tradicionais, cujo foco é técnico e progressista (Silva, 2022). Apesar dessas perspectivas serem compreendidas como tradicionais e poderem ser lidas como superadas, observa-se que, em momentos específicos, de transformações político-econômico-sociais, há alterações nos currículos escolares refletindo o interesse e as disputas do tempo histórico no qual este está inserido (Rubio & Corti, 2024).

Uma vez que o currículo expressa a formação e constituição dos sujeitos, é sua responsabilidade o estabelecimento de diretrizes e normativas nas unidades escolares. Pensá-lo é refletir sobre o projeto de sociedade e de nação, pois seu objetivo é desenvolver o sujeito na sua integralidade – intelectualmente, fisicamente, afetivamente, socialmente, eticamente; simbólica e moralmente (Brasil, 2018).

No atual contexto de privatizações, do arrefecimento do público frente à ampliação do privado e da primazia do individual em detrimento do coletivo, percebemos uma reestruturação e a reorganização do capital, ou seja, temos uma razão neoliberal operando, na qual a escola é entendida como local onde se forma um capital humano destinado ao trabalho (Dardot & Laval, 2017). Consequentemente, o currículo como território de disputa irá sofrer alterações e transformações.

O projeto neoliberal está vigorando, especificamente no Brasil, desde a década de 1990 (Roman, 1999). Nessa lógica, criam-se novas práticas que não

concernem apenas ao mercado e à acumulação de capital, mas há um projeto antidemocrático minando as coletividades, propondo a *dessindicalização* e criando a *desdemocratização*; ou seja, arrefecendo o público, altera-se a democracia sem extingui-la por completo – produzindo a falsa sensação de democracia vigente (Brown, 2019). Nessa lógica, cada um é responsável por seus problemas: “[...] a resolução dos problemas sociais se resume à autoconfiança dos indivíduos” (Bilge & Collins, 2021, p. 38). A autonomia invade todas as esferas da vida, o econômico passa a ter um caráter moral para criação e reprodução da riqueza, retirando e extinguindo o político como espaço de disputa de conhecimento e saberes; assim, a relação capitalista passa a ser do sujeito consigo mesmo, sendo este em si um capital (Dardot & Laval, 2017).

Há discursos morais/psicológicos sendo mobilizados com discursos econômicos; a natureza epistêmica desses discursos caminha junto a uma autonomia da economia e, no momento em que o aspecto econômico está autônomo da política, ocorre o surgimento de decisões políticas violentas (Safatle, Junior & Dunker, 2021). Essa autonomia invade todas as esferas da vida. E, logo, a articulação econômico-moral cria mecanismos como a crença para gerar e justificar a compulsão pelo trabalho. E é na gramática das emoções que os aparatos econômicos se assentam, esvaziando o político e criando discursos de individuação capazes de promover competitividade, extinguindo e desmantelando estruturas de solidariedades entre os indivíduos.

O secretário da Educação do estado de São Paulo, Renato Feder, aponta que [...] diminuímos para dois itinerários com nove disciplinas focadas na vida profissional e vida futura do estudante [...]. Essas nove disciplinas incluem oratória, liderança, empreendedorismo, educação financeira e mídias digitais, que são disciplinas que o aluno provavelmente vai usar na vida adulta (Saba, 2024, np).

A reforma do ensino médio responsável por uma alteração na carga horária do alunado e da inserção de disciplinas voltadas para o ensino técnico expressa a lógica da compulsão pelo trabalho e resultou no aumento do número de matrículas nos cursos técnicos e na segunda menor taxa de estudantes, advindos de escola pública, participantes do Exame Nacional do Ensino Médio, registrada pelo Estado de São Paulo.

Exame este que assegura a inserção no ensino superior de qualidade em universidades federais e estaduais no país (Ribeiro & Figueroa, 2024b).

Há uma falsa autonomia e falsa interdisciplinaridade (Rubio; Corti, 2024) presentes na reforma curricular, porque não há interdisciplinaridade, de fato, sem as especificidades necessárias de cada disciplina. Isto posto, ressalta-se que as disciplinas do campo de ciências humanas foram as mais afetadas com a reforma. A BNCC tem um empobrecimento do conhecimento; as competências socioemocionais vêm com a ideia do discurso positivo, assentada na perspectiva de autocontrole, o que culminou com a diminuição da carga horária de Filosofia e Sociologia (Rubio; Corti, 2024). Não há a preocupação com a contextualização do conhecimento, algo imprescindível que difere da aplicação do conhecimento.

A escola, neste contexto, retoma um currículo focado no mercado de trabalho, alinhando-se à nova ordem do capital; a reforma tem como elemento central o empreendedorismo, pois desse modo se responde às exigências estabelecidas pela razão neoliberal (Roman, 1999).

Há uma tripla violência em voga: primeiramente pautada em um conhecimento que tem como fim último a prática, ou seja, se o conhecimento não estiver alinhado a um fim especificamente técnico, logo ele pode ser reduzido/retirado, ideia amplamente presente nas teorias tradicionais de currículo. Segundo, não há como haver valorização de conhecimentos e saberes se todos são orientados pela lógica do capital, pois, neste contexto, o capital é quem decide o que tem valor simbólico e mercadológico. Terceiro, que se mantém e se constrói, assim, uma massa subalternizada, por meio de teorias de classes dominantes que disseminam seu *capital cultural* e simbólico presente na ideologia curricular.

A consequência disso é o aumento da desigualdade (Dardot & Laval, 2017). As escolas públicas estaduais, cujo modelo implantado é tensionado por profissionais da educação (Bruna & Figueroa, 2024b) carecem de formações preocupadas com questões étnico-raciais, de gênero, de capacidades e afins. O resultado dessa dinâmica se apresenta nas reformas curriculares, assim como nos PPPs dos municípios da Região Metropolitana de Campinas que condensam a população negra, sendo eles Sumaré e Hortolândia.

As problemáticas dos Projetos Políticos Pedagógicos

O PPP acompanha o contexto brasileiro de redemocratização, com marco na Constituição da República e tem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) o apontamento de sua obrigatoriedade para as unidades escolares criarem e colocarem em práticas as suas “propostas pedagógicas” (Brasil, 2021). O projeto visa à democratização da escola, a participação comunitária e coletiva. Sua construção é sequencial, ou seja, seu planejamento é sistemático e educativo com etapas a serem seguidas. É um instrumento que congrega tanto a teoria como a prática, com diretrizes e objetivos cuja pretensão das unidades escolares que o produziram, é cumpri-lo (Santana, 2019).

Esse foi o escopo de análise deste trabalho: os PPPs. Foram analisados 35 PPPs, depositados no site da Diretoria de Ensino de Sumaré. Destes projetos, quatro estão sendo analisados no presente artigo. Dois correspondentes às escolas de Sumaré e dois das escolas de Hortolândia. Estes exemplares foram escolhidos por representarem a maior quantidade de ocorrência de frequência, em cada município, dos seguintes termos: Raça; Gênero; Relações Étnico-Raciais; Diversidade; Inclusão e Vulnerabilidade. Os PPPs selecionados são referentes às seguintes escolas: E.E. Prof^a. Alice Antenor de Souza (2017) e E.E. Prof^a. Elysaeth de Mello Rodrigues (2017), localizadas no município de Sumaré; enquanto a E.E Manoel Ignácio da Silva (s/d) e E.E. Prof. Antonio Zanluchi (s/d)⁵ se encontram no município de Hortolândia.

As frequências de ocorrências dos termos estão descritas na tabela a seguir:

5 Os PPPs nos quais não foi possível encontrar a data foram classificados como (s/d), ou seja, sem data.

Tabela 1
Ocorrência de frequências

Escola Estadual	Raça	Gênero	Vulnerabilidade	Relações Étnico-raciais	Inclusão	Diversidade	Total
Alice Antenor	1	3	0	4	9	9	26
Elysabeth de Mello	0	0	0	1	13	9	23
Manoel Ignácio	2	0	0	1	8	5	16
Antonio Zanluchi	1	1	0	1	8	4	15

Fonte: (Ribeiro, 2024)

Nota-se, em todas as escolas, os termos raça e gênero, conceitos associados diretamente com a identidade, mantêm menor frequência, assim como vulnerabilidade⁶. Percebe-se também que inclusão e diversidade são aqueles mais frequentes. Inclusão, por vezes, mais do que diversidade.

Pela análise, concluímos que há uma relação direta entre os termos; portanto, a escola mais preocupada com a questão da diversidade, conseqüentemente será aquela na qual a inclusão, em sua teoria, estará presente. Também é a instituição cujas possibilidades de haver outros termos, tal como raça e relações étnico-raciais, são maiores, como ocorreu na E.E. Prof^a. Alice Antenor de Souza.

Inclusão e diversidade funcionam como termos alternativos para o não tratamento específico dos conceitos na sua individualidade e especificidade. O que se comprova pela frequência de ocorrência de diversidade e inclusão frente às demais. Na E.E. Prof^a. Elysabeth de Mello Rodrigues, a distribuição de termos focou estritamente em: inclusão e diversidade. Nesse sentido, conceitos como: raça, relação étnico-racial, etnia, étnico, são ao menos mencionados no projeto; sendo assim, a inclusão e a diversidade podem tanto ser trabalhadas pela escola a partir do paradigma das deficiências e/ou das diferenças, como da religião, afinal, também diz sobre diversidade; contudo, ambos podem ser tratados sem uma análise sobre a questão do negro na sociedade, posto que o PPP da escola não especifica.

Em relação a esses Projetos, as escolas são responsáveis pela produção, execução e, conseqüentemente, pela atualização dos mesmos (Brasil, 2021). Contudo,

observa-se que a seleção e a análise realizada no ano de 2023 em todos os projetos mencionados, disponibilizados no site da Diretoria de Ensino, se referem ao ano de 2017, embora alguns não têm a indicação da data. Sendo assim, a preocupação com uma normativa escolar, obrigatória nos estabelecimentos da rede Estadual Paulista, nos municípios de Sumaré e Hortolândia precisa de revisões e atualizações mais precisas e minuciosas, sobretudo, no que toca à temática das relações étnico-raciais.

Os PPPs possibilitam uma análise preliminar do perfil da escola, mas não necessariamente refletidora do real⁷ (Ribeiro & Figueroa, 2024), porque há uma distância entre a teoria e a prática; contudo, o currículo corresponde ao que deveria ser. As concepções pedagógicas, o corpo escolar, a existência de projetos transversais ou não, assim como as melhorias realizadas na unidade escolar, tal como aquelas ainda necessárias, e as respectivas propostas interventivas constam no PPP (Ribeiro, 2024).

Os Projetos inserem-se em uma temporalidade escolar que representam tanto a ruptura com o passado, como as premissas de um futuro. É no projeto que as ações estabelecidas nas Bases Nacionais Comum Curriculares e nos Currículos municipais podem ter o primeiro contato com a realidade escolar no manejo rumo às obrigações legislativas e adequações necessárias.

As escolas nas quais os projetos citam a inclusão, mas mencionam somente a educação especial, resultam no descompromisso de atuar em todas as formas de exclusão. Ao excluir de antemão a importância de se pensar também a diversidade étnico-racial na

6 Vulnerabilidade se tornou uma estratégia para a questão do termo classe, considerando que seria inevitável encontrar “classe” referindo-se a sala de aula, nas buscas nos PPPs, mas, vulnerabilidade não se resume em classe como fenômeno social, sequer pretende aqui compará-la a tal.

7 Não reduzindo exclusivamente a teoria refletidora do cotidiano e das práticas escolares, pois a escola é dinâmica. Contudo, os documentos que estatizam o tempo e os espaços sobre os quais as análises foram realizadas requerem as adaptações teóricas realizadas no artigo apresentado.

perspectiva inclusiva. Isso, pode contribuir com a evasão de estudantes negros, pois, como mencionado por Silva (2022), as unidades escolares não conseguem convergir entre si com a cultura da classe dominante e da classe dominada, de modo que a relação estabelecida com esta última, nesta gramática, é de exclusão. Exclui-se a cultura e os saberes e, em última instância, os sujeitos a eles correspondentes.

Segundo o Centro de Estudos e Dados sobre Desigualdades Raciais (CEDRA), as escolas predominantemente negras, nacionalmente, são escolas compostas por estudantes de famílias pobres. Em contrapartida, as escolas predominantemente brancas são constituídas por estudantes de famílias mais ricas, ou seja, a dimensão socioeconômica das escolas se relaciona com o perfil racial do seu alunado. Ademais, percebe-se que, no Ensino Médio, estudantes negros abandonaram mais os estudos em relação aos estudantes brancos. A taxa foi de 9,3% para negros e 5% para brancos, do ano de 2010 a 2019 (Cedra, 2023).

Temos não somente um processo de exclusão nas escolas estaduais paulistas, mas um processo deseducativo, triplamente violento e de expulsão.

A deseducação como projeto

A deseducação do negro como um projeto social da branquitude no Brasil é uma ação normatizada, observada na Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837, que ressaltava a proibição de escravizados e pretos africanos, mesmo em condição de livres ou libertos, de frequentarem escolas públicas em nosso país. Nesse sentido, a sociedade escravagista se articulou de forma tácita para manter os próprios privilégios, bem como para reafirmar uma superioridade racial ao utilizar a educação como instrumento de dominação e poder (Fonseca, 2001).

A educação é construída a partir do não lugar do corpo negro, embora existam registros históricos de que na metade do século XIX há a presença de africanos nas escolas paulistas ou mineras. Esse dado histórico é ambíguo, posto que no Decreto n.º 1.331, conhecido como Reforma Couto Ferraz, estabeleceu que não seria admitida a matrícula ou a frequência de escravizados no ambiente escolar.

O projeto de exclusão ao direito à educação perdurou de forma oficial até o declínio do regime

escravista no final do século XIX, pois a partir desse período observa-se a autorização aos africanos escravizados para o ensino (Silva & Silva, 2005).

Nesse contexto, o acesso à educação para a população de matriz africana no Brasil, surge como forma de preservar a mão de obra, pois não havia, por parte da elite, interesse no processo de escolarização emancipatório ou de inserção dessas pessoas na sociedade brasileira, de forma que o foco era a necessidade produtiva do mercado, bem como a construção de estratégias para manter a dominação social (Romão, 2001).

O projeto de deseducação do negro continua vívido e atuante por mais que se tenha alterado ao longo dos anos, dado que atualmente “[...] ao concluir a educação em nossas escolas, o negro está, então, apto a começar a vida de um homem branco” (Woodson, 2021, p. 15). Nesse sentido, percebe-se que a educação opera a partir da lógica do embranquecimento, quando o ambiente educacional não oferece estratégias para que corpos e mentes de pessoas negras consigam a emancipação.

Na tentativa de romper com as amarras coloniais, que alicerçam a educação brasileira, é necessário destacar a importância do Movimento Negro Brasileiro, como “[...] educador, produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil” (Gomes, 2019, pp.12-13). Esse movimento colocou em pauta temas sobre: racismo, desigualdade racial, educação das relações étnico-raciais, antirracismo, entre outros temas que traziam para o centro das discussões os interesses e necessidades da população negra, como o propósito de reeducar “[...] a sociedade, o Estado e a si mesmo sobre as relações raciais, o racismo e a diáspora africana.” (Gomes, 2022, p. 07).

A partir dessas discussões e embates políticos, acontece a aprovação da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir o ensino de história e cultura afro-brasileira no currículo escolar das redes pública e privada, caracterizando-se como um marco significativo na construção de uma educação antirracista. De acordo com Gomes (2021), as práticas pedagógicas antirracistas almejam desconstruir a lógica racista que está incrustada no processo formativo de socialização dos indivíduos. Cavalleiro (2001, p. 150) contribui com a discussão, ao afirmar que “[...] a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e

tratamentos diferenciados”. Contudo, percebe-se que a educação antirracista no Estado de São Paulo está inserida num projeto secular de deseducação da população negra. O que se afirma, portanto, é que a proposta de uma educação antirracista tem sido subvertida pela lógica do racismo à brasileira: formalmente, acena-se com uma eloquência conceitual de compreensão do funcionamento do racismo e suas nuances, bem como de estratégias para o seu enfrentamento; todavia, as práticas de mitigação e transformação do racismo ainda esbarram na estrutura racista em plena vigência.

A deseducação alimenta e se alimenta da tríplice violência escolar acima mencionada; é uma simbiose harmônica, na qual o racismo é a engrenagem que propicia o funcionamento dessa relação de mutualismo obrigatório. Neste contexto, a educação perde o comprometimento com a ação política insurgente. Há um abismo entre a prática educativa que se propõe à emancipação e aquela direcionada para sustentação e reforço da dominação.

Nesta tríplice violência, formam-se subjetividades, sociabilidades; há interações a partir de lógicas raciais que, dentro da estrutura escolar, se articulam com as burocracias e currículos escolares; são seus elementos basilares oficializados. Desta forma, tem-se um antirracismo presente nas escolas estaduais paulistas sob o guarda-chuva da diversidade, que mascara os conhecimentos acerca de como os aparelhos sociais são movidos racialmente, falseando sua convivência com tais conhecimentos; afinal objetiva-se a manutenção da estrutura e não sua reconstrução. A exemplo disso, temos no PPP da E.E. Prof^a. Ana Alice Antenor (2017), a escola que mais menciona os termos-chave desta pesquisa, inclusive as noções de raça e relações étnico-raciais, frequentemente alinhadas à ideia de respeito à diversidade, de maneira genérica e abstrata (Ribeiro, 2024). Há somente um tópico mencionando a História e Cultura Africana e Afrobrasileira, sem especificar como será trabalhada. Ou seja, não se objetiva o conhecimento de como o racismo opera na sociedade, ou de como a raça é utilizada para orientar processos e fenômenos sociais.

No Currículo Paulista do ano de 2022, por exemplo, identifica-se na proposição da habilidade “EM13CHS502”, que diz sobre a análise necessária do objeto de conhecimento da disciplina de história, a seguinte propositura em relação a discussão racial “Legados do patriarcalismo e da escravidão: as relações de poder e constituição de desigualdades (mito

da democracia racial e tipos de racismo: injúria racial, racismo institucional e racismo estrutural) (São Paulo, np, 2022)”. Confirmando assim que o tratamento dado para este debate é reducionista ao debruçar-se unicamente sobre as mazelas do racismo, sem ponderar protagonismos e enfrentamentos da população negra.

Na E.E Prof^a. Elysabeth de Mello Rodrigues sequer há menção aos termos raça e racismo, como mencionado, seguida das escolas E.E Manoel Ignácio da Silva e E.E. Prof. Antonio Zanluchi.

A questão da diversidade é imprescindível no contexto escolar, assim como a inclusão, mas para entendermos as individualidades e especificidades dos sujeitos na dimensão da diversidade e da inclusão, precisamos discutir a não homogeneização, e, nos orientarmos em uma perspectiva de multiplicidade e multiculturalidade (Munanga, 2015), pois aprender sobre as diferenças - quais são e quem são os sujeitos por elas marcados socialmente -, pode resultar em uma ideia da diferença na qual possamos reconhecê-la, legitimá-la e mesmo assim nos sentirmos unidos como sujeitos diferentes, mas humanamente semelhantes. E não numa igualdade dos sujeitos não contemplativa de sua diferença.

Ademais, se no PPP a questão racial se alinha estritamente à ideia de diversidade e diferença e não a reflexões críticas fundamentais para o desenvolvimento das habilidades contidas no currículo, tem-se, assim, uma superficialidade na discussão desta temática, presente também na sexta aula do segundo ano, na disciplina de Sociologia no primeiro bimestre do ano de 2024.

Na definição dada em aula:

O racismo estrutural, portanto, é um tipo de discriminação enraizada nas estruturas sociais, políticas e econômicas de uma sociedade, resultando em desigualdades no acesso a serviços, recursos e oportunidades para grupos étnicos e raciais específicos, historicamente marginalizados. Vamos, agora, retomar as definições de preconceito, discriminação, intolerância e desigualdade, vistas na aula anterior, para analisar algumas situações que envolvem essas práticas nas relações étnico-raciais (São Paulo, 2024/2024, np).

A discriminação, a intolerância religiosa, a desigualdade e o preconceito são vias de opressões que instigam reflexões sobre o racismo estrutural; a problemática é quando essas terminologias se tornam

norteadoras da perspectiva teórica do antirracismo, porque tem-se uma ideia de sujeito negro constituído única e exclusivamente pelo racismo, assim sua negritude é aparentemente formada neste combate ao racismo e isso se encontra no antirracismo do Estado de São Paulo. O antirracismo é acionado somente pela via do sofrimento, do racismo, tendo como foco ações nas quais o sujeito negro está em posição de humilhação, desvantagem e submissão; quando a sua religião não é valorizada e legitimada. Nesse sentido, não há uma preocupação com atribuições positivadas do sujeito negro, para o desenvolvimento da sua negritude e, da sua consciência racial. Ademais, essas situações passam a ser analisadas somente na dimensão microssocial.

A consequência disso, é o racismo estrutural ser resumido em práticas individuais, como expresso na intenção de retomar as situações de negros em posições desumanas, para analisar “algumas situações que envolvem essas práticas nas relações étnico-raciais” (São Paulo, 2024/2024, np). Além disso, é frequente a presença de docentes despreocupados ou desencorajados para discussões da Educação das Relações Étnico-Raciais (Ribeiro & Figueroa, 2024b) e de políticas escolares que se propõem a combater o racismo e as existentes acabam incorrendo em um *antirracismo conivente*, ou seja, práticas e ações que acenam operar numa lógica de combate ao racismo, mas que não promovem alterações na estrutura institucional ou na dinâmica das relações, o que culmina em disponibilizar um estratagema ineficaz no que toca à transformação dos acometimentos devidos ao racismo, de modo a manter a estrutura racista, sendo conivente ao ressignificar *para* reproduzir o racismo. Isso se deve aos próprios meandros do racismo que o fazem se reconstruir e se rearticular tendo em vista enquadrar e cooptar projetos, programas e demais estratégias voltados à sua mitigação.

A branquitude é o motor que impulsiona a existência do antirracismo conivente. Ou seja, mantém-se um corpo docente majoritariamente branco, cuja *consciência racializada* não é/foi constituída a partir de uma lente que possibilite vislumbrar o sujeito negro como agente das suas potencialidades, como protagonista, roteirista e diretor de suas histórias (Ribeiro & Figueroa, 2024a). Para haver antirracismo efetivo, é necessário que a branquitude seja colocada em xeque. Logo, compreende-se a complexidade e urgência inerente à descolonização das mentes.

Esse é o novo modelo (des)educativo do Estado de São Paulo, que não liberta e não cria possibilidades de agência, uma vez que opera a partir de uma desagência, em que os sujeitos negros são forçados a atuar a partir das experiências do branco, que o representa em situações de encarceramento, genocídio, empregos subalternizados, piores condições salariais, de moradia, alimentação e saúde da população negra e mais recentemente propulsiona mais ainda a evasão de estudantes negros (Asante, 2009).

O conhecimento emancipador é visto como ameaça às classes dominantes; assim, por meio das instituições educam-se as classes populares, negras e pobres; deste modo, ataca-se o currículo, as escolas e a subjetividade do alunado, que enxerga no ensino técnico a possibilidade de crescimento exigida pelo sistema empresarial, de poder fazer dinheiro de modo rápido; conseqüentemente, o conhecimento e a produção de saberes que necessita de tempo, processos de formação, reflexão, elaboração e introjeção não acompanha o imediatismo do sistema, das necessidades dos jovens negros que incorporam e reproduzem tais demandas de agilidade.

Considerações finais

A realidade educacional no contexto brasileiro, no qual se opera uma lógica neoliberal, reverbera no cotidiano escolar, no qual se que retoma a ideia de uma educação técnica com objetivos práticos, o que faz eco às teorias curriculares tradicionais. O fato de o capital orientar as necessidades dos conteúdos curriculares produz uma valorização de saberes específicos, determinados e legitimados a partir da lógica de mercado e, neste contexto, as classes dominantes mantêm e reproduzem o sistema por uma relação de exclusão das classes dominadas. Esse tripé é o elemento para a construção de uma tríplice violência no espaço escolar que se alimenta e é alimentada por um projeto deseducativo.

O currículo se reflete nas normativas dos PPPs das unidades escolares do Estado de São Paulo e, conseqüentemente, nas práticas dentro desses espaços. As conseqüências do projeto deseducativo é o antirracismo nos estabelecimentos escolares ser exclusivamente entendido a partir da superficialidade, na conivência: não se cria um projeto emancipatório dos sujeitos, somente um falseamento da questão racial, incluída na chave da diversidade e inclusão. Não se questionam

os instrumentos legislativos, técnico-burocráticos, a estrutura, a cultura, os conteúdos escolares e afins que influenciam na evasão de adolescentes negros e nem nos fatores socioeconômicos de escolas predominantemente negras e predominantemente brancas.

Temos, assim, um projeto deseducativo nas escolas estaduais paulistas violentando e produzindo determinados cidadãos, objetivando um projeto de nação no qual negros permanecem subalternizados e propostas de atuação pretensamente antirracistas, cujas atuações têm sido cooptadas pelas dinâmicas do racismo à brasileira.

Referências

- Asante, M. (2009). Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: Nascimento, Larkin E. (org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora* (pp. 93- 110). São Paulo: Selo Negro.
- Brasil. (2018). Base Nacional Comum Curricular (Ministério da Educação, Ed.). http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.
- Brasil. (2021). *LEI No 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996*. Planalto.gov.br. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Brown, W. (2019). *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política neoliberal no ocidente* (M. A. Marino & E. Altheman C., Trans.; 1st ed.). Filosófica Politeia.
- Cedra. (2023). *Nível socioeconômico das escolas (INSE) segundo a predominância de raça/cor, 2013, 2015 e 2019*. - Cedra. <https://cedra.org.br/conjuntos-de-dados/nivel-socioeconomico-das-escolas-inse-segundo-a-predominancia-de-cor-raca-2013-2015-e-2019/#/tabela>.
- Carth, J. (n.d.). A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-Raciais. <https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-a-ERER.pdf>.
- Cavalleiro, E. (org.) (2001). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus.
- Collins, P. H., & Bilge, S. (2021). *Interseccionalidade*. Boitempo Editorial.
- Dardot, P., & Laval, C. (2017). *A nova razão do mundo*. Boitempo Editorial.
- Fonseca, M. V. (2001). As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: P. B. G. Silva & R. P. Pinto (Orgs.), *Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro* (pp. 339–359). ANPED/Ação Educativa.
- Gomes, N. L. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, 12(1), 98–109. ISSN 1645-1384. <http://www.curriculosemfronteiras.org>.
- Gomes, N. L. (2019). *O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação* (E-book, 160 p.). Editora Vozes.
- Gomes, N. L. (2021). Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In A. Abramowicz, L. M. A. Barbosa, & V. R. Silvério (Orgs.), *Educação como prática da diferença* (E-book, p. 216). Armazém do Ipê.
- Gomes, N. L. (2022). *Saberes das lutas do movimento negro educador* (E-book, 272 p.). Editora Vozes.
- Moreira, A. F; Tadeu, T. (org.) (2013). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez.
- Munanga, K. (2015). Why teach the history of Africa and of the negro intodays Brazil? *Revista Do Instituto de Estudos Brasileiros*, 1(62), 20. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901x.v0i62p20-31>
- Roman, M. D. (1999). Neoliberalismo, política educacional e ideologia: as ilusões da neutralidade da pedagogia como técnica. *Psicologia USP*, 10(2), 153–187. <https://doi.org/10.1590/s0103-65641999000200011>.
- Ribeiro, S. B. (2024). *Uma análise da diferença nos Projetos Políticos e Pedagógicos da Diretoria de Ensino de Sumaré*. <https://doi.org/10.25824/redu/2Z7QYV>, Repositório de Dados de Pesquisa da Unicamp, V1.
- Ribeiro, S. B., & Figueroa, E. (2024a). *A consciência racializada do professorado paulista* [Comunicação oral]. Congresso Internacional Movimentos Docentes, São Paulo, SP.
- Ribeiro, S. B. & Figueroa, E. (2024b). *O antirracismo conivente nas escolas brasileiras estaduais paulistas*. XII Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros. Belém do Pará, PA.
- Rubio, F. E., & Corti, A. (2024). A implementação do “Inova Educação” e do “Novo Ensino Médio” na rede estadual de ensino em São Paulo a partir da pandemia. *The ESPecialist*, 45(1), 246–270. <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2024v45i1e64510>.

- Romão, J. (2001). Educação democrática como política de reversão de educação racista. In: G. V. Saboia & S. P. Guimarães (Orgs.). *Anais dos Seminários Regionais Preparatórios para a Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata* (pp. 339–359). Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos.
- Saba, V. L. (2024). *Novo Ensino Médio tem aprovação de 80%, diz secretário de São Paulo*. Gazeta Do Povo. <https://www.gazetadopovo.com.br/sao-paulo/novo-ensino-medio-paulista-renato-feder/>
- São Paulo (2022). *EFAPE. Programa Currículo Paulista*. Eface.educacao.sp.gov.br. https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/1.-TEMPLATE-Divis%C3%A3o-Habilidades-Ci%C3%A2ncias-Humanas-_revisado.pdf.
- Santana, M. V. B. (2019). *TEXTO ORIENTADOR PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO*. <https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/teixeira/files/2019/05/Projeto-Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gico-PPP.pdf>
- Silva, A. R. S., & Silva, R. S. (2005). A história do negro na educação: entre fatos, ações e desafios. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 14(24), 193–204. <http://www.revistadafaeeba.uneb.br/anteriores/numero24.pdf>.
- Silva, T. T. (2023). *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. E-book. 120 p.
- Silva, T. T. (2022). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Safatle, V.; Silva Junior, N. da; Dunker, C. (2021). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Autêntica Editora.
- Woodson, C. G. (2021). *A deseducação do negro*. Edipro.

Recebido em 08 de dez. 2024

Aceito em 11 de dez. 2024

