
Onde mora a Educação Antirracista no Projeto Político-Pedagógico das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de São Paulo?

Where is Anti-racist Education in the Political-Pedagogical Project of São Paulo's Elementary Schools?

Alexsandro do Nascimento Santos^{1*}, Virgílio Lisboa do Val¹, Vanize Zambom Niederauer¹, Isa Daniele Mariano de Souza Sá¹, Eduardo Cardoso¹, Tarsila Roquete Fernandes de Oliveira Santiago¹

Received: 2023-01-03 | Accepted: 2023-02-05 | Published: 2023-02-13

RESUMO

O artigo dialoga com os estudos sobre relações raciais na educação básica e com os estudos sobre implementação de políticas educacionais, e apresenta resultados de investigação qualitativa que teve por objetivo identificar e mensurar as evidências disponíveis da implementação de práticas educativas antirracistas em 86 escolas públicas de ensino fundamental da cidade de São Paulo, com base na análise de seus projetos político-pedagógicos. A metodologia baseou-se na análise do conteúdo desses documentos a partir do instrumento Matriz de Avaliação do Projeto Político-Pedagógico – Educação Antirracista no Ensino Fundamental (MAP³- EAEF). Os resultados indicam que são frágeis e insuficientes as evidências do trabalho de combate ao racismo na escola, disponíveis nos Projetos Político-Pedagógicos. Particularmente, o compromisso com metas objetivas de equidade racial entre negros e não-negros é pouco explícito nos documentos analisados.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Implementação de Políticas Educacionais; Projeto Político-Pedagógico

ABSTRACT

The article dialogues with studies on race relations in basic education and with studies on implementation of educational policies and presents the results of qualitative research that aimed to identify and measure the available evidence of implementation of anti-racist educational practices in 86 public elementary schools in the city of São Paulo based on the analysis of their political-pedagogical projects. The methodology was based on the analysis of the content of these documents using the instrument Matrix for the Evaluation of the Political Pedagogical Project - Anti-Racist Education in Elementary Education (MAP³- EAEF). The results indicate that the evidence of the work to combat racism in school available in the Political Pedagogical Projects is fragile and insufficient. In particular, the commitment to objective goals of racial equity between blacks and non-blacks is not very explicit in the documents analyzed.

Keywords: Anti-racist education; Implementation of Educational Policies; Political-Pedagogical Project

¹ Instituição de afiliação: Universidade Cidade de São Paulo

*E-mail: alexsandrosantos1980@gmail.com

INTRODUÇÃO

Em 2023, a Lei Federal nº 10.639/03 completa vinte anos e o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 03/2004 (doravante, Parecer CNE/CP 03/2004), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, completa dezenove anos. Construídos a partir da movimentação política e epistemológica dos movimentos sociais negros em sua longa trajetória de educadores da sociedade brasileira (GOMES, 2017), essas normas representaram um ponto de corte importante nos esforços de efetiva democratização racial na educação. Pela primeira vez, o país estabelecia uma política de estado destinada ao enfrentamento sistêmico de certos fatores existentes na interface da escola com a sociedade e no funcionamento interno dos sistemas de ensino responsáveis por impedir a realização efetiva de uma escola justa (DUBET, 2008), na qual a distribuição das oportunidades escolares não fosse ancorada numa espécie de ficção meritocrática justificada, ao fim e ao cabo, num contrato racial de dominação (MILLS, 2013).

Ocorre que, nas políticas públicas, a declaração de uma intenção do Estado e sua formulação em um conjunto de dispositivos normativos, ainda que essencial, não significa que os caminhos necessários à sua realização cotidiana e à sua implementação efetiva se abram automaticamente. A formulação de uma dada política educacional é apenas o anúncio do que se deseja fazer (de modo mais ou menos estruturado, com maior ou menor nitidez dos passos seguintes e que estabelece uma arena de conflitos e negociações que poderá ser mais tensa e desafiadora ou mais tranquila). É no processo de implementação que se evidenciam as facilidades e dificuldades de tornar realidade o que se desenhou como expectativa no processo de formulação. (BARRETT & FUDGE, 1981; CAPELLA, 2006; FARIA, 2012).

Ao avaliar o primeiro quadriênio da implementação da Lei 10.639/03 e do Parecer CNE/CP 03/2004, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a então Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, identificaram que os esforços para a realização dos ousados objetivos dessas duas normas careciam de maior consistência e aprofundamento. Instituíram, então, por meio da Portaria Interministerial nº 605/2008, um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) com a tarefa de elaborar um documento de referência preliminar para a institucionalização de um Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. O GTI entregou o documento em novembro de 2008. Com base nesse documento e em uma longa jornada de discussões com os estados, municípios e com a sociedade civil, em 2013, no 10º aniversário da Lei, a versão final do documento tornou-se pública e passou a orientar as políticas educacionais nesta área.

O Plano Nacional de Implementação é, ao mesmo tempo: a) o reconhecimento dos dilemas identificados na realização das recomendações expressas na Lei 10.639/03 e no Parecer

CNE/CP 03/2004 e b) um reforço institucional poderoso, no sentido de induzir o conjunto dos agentes do campo educacional a aderir, de modo mais efetivo e engajado, no projeto de democratização educacional proposto naquelas normas. Importa saber o quanto ele cumpriu esse objetivo e fortaleceu (ou não) o processo de implementação de uma educação antirracista nas escolas brasileiras.

É a partir desta chave compreensiva que temos nos engajado em estudos sobre a implementação da Lei 10.639/03, considerando diferentes contextos e escalas, e interpelando a realidade das escolas e dos sistemas educativos, a partir de pontos-chave de sua estrutura e funcionamento. Particularmente, neste artigo, apresentamos resultados de investigação realizada na rede pública municipal de São Paulo, considerando uma amostra de 86 unidades escolares que atendem do primeiro ao nono ano do ensino fundamental, e que pretende responder à seguinte questão: são visíveis, no Projeto Político-Pedagógico das unidades educacionais investigadas, evidências de um compromisso ético-político e de ações sistemáticas para a realização de uma educação antirracista, a partir da implementação dos dispositivos propostos na Lei 10.639/03 e no Parecer CNE/CP 03/2004, e das indicações expressas no Plano Nacional de Implementação de 2013?

A investigação foi realizada no ano de 2022, a partir da utilização de um instrumento desenvolvido por Santos (2022a), denominado Matriz de Avaliação do Projeto Político-Pedagógico – Educação Antirracista no Ensino Fundamental (MAP³-EAEF), que será apresentada de modo mais detalhado na seção de metodologia deste artigo.

Assumimos que o Projeto Político-Pedagógico é uma fonte de dados importante para compreender a resultante de negociações e de processos decisórios encampados nas unidades educacionais e editados de acordo com as determinações exaradas em cada sistema de ensino. Assim sendo, analisar os registros que constam neste documento parece ser um caminho epistemológico profícuo para vislumbrar parte das dinâmicas de adesão/rejeição de políticas públicas de educação comunicadas às escolas. (Santos 2022a).

Além dessa seção de introdução, o artigo está organizado em outras cinco seções: a) Antecedentes: fundamentação teórica e revisão de literatura; b) Procedimentos metodológicos; c) Resultados e discussão e d) Considerações finais.

ANTECEDENTES: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E REVISÃO DE LITERATURA

No último quartel do século XX, a sociedade brasileira acelerou o processo de expansão da oferta da escolarização básica. Inicialmente, o foco desse processo foi a garantia de acesso/matriculação ao ensino fundamental (única etapa considerada obrigatória até os anos 1990). Posteriormente, esse processo de massificação alcançou também a segunda fase da educação infantil (conhecida como pré-escola) e, mais tardiamente, foram ampliados os esforços para a garantia de acesso/matriculação no ensino médio e na primeira fase da educação infantil (conhecida

como creche). Embora não seja possível definir que a garantia do direito humano à educação se esgote no acesso à escola (CAMINI, 2001), é fundamental que se compreenda o que significou para um país com profunda segregação social, racial e de gênero, a expansão do atendimento educacional na velocidade empreendida naquele momento histórico, uma vez que “até a década de 1980, as demandas da sociedade pelo acesso à escola e a todos os bens sociais e econômicos que as oportunidades educacionais oferecem”, era o campo em que estava instalada a luta social pelo direito à educação. (OLIVEIRA & ARAÚJO, 2005, p. 7)

Tratava-se, naquela quadratura política e social, de trazer para dentro do sistema escolar aqueles que sofriam as consequências e impactos da exclusão escolar, relacionados tanto ao comprometimento de sua formação e emancipação humana, quanto aos efeitos da não-escolarização na negação ou violação de outros direitos de cidadania, como o direito ao trabalho, o direito à saúde ou o direito de participar ativamente da vida política institucional do seu país, por exemplo. No que tange à reflexão que preside este artigo, importa explicitar o quanto a expansão da oferta de educação básica permitiu que as pessoas negras pudessem ampliar sua participação na escolarização e tornar menos branca a escola pública brasileira, especialmente a partir dos anos 1990, e o quanto essa oportunidade inicial de participar do direito à educação promoveu importantes deslocamentos sociais na vida da população preta e parda do Brasil. (HENRIQUES, 2001; HASENBALG, 2005).

Entretanto, acessar a escolarização obrigatória é apenas o degrau inicial da escada íngreme que constitui a distribuição das oportunidades educacionais no Brasil. O direito de permanecer na escola, sem dela ser expulso antes de completar a educação básica e, principalmente, o direito de aprender o que é necessário ao longo da escolarização obrigatória são, ainda, fatores decisivos que separam os estudantes negros dos estudantes não-negros no Brasil. É nesses dois campos que travamos, no presente, a luta pela democratização racial do sistema escolar brasileiro ou, em outras palavras, o combate contra os efeitos do racismo estrutural e institucional na produção das desigualdades educacionais.

Soares e Alves (2003), analisando os padrões de proficiência alcançados por estudantes brancos, pardos e pretos na edição de 2001 do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) identificaram que, ao final da antiga 8ª série (atual 9º ano), os estudantes brancos alcançavam 252,93 pontos de média de proficiência em Matemática, frente a 235,55 pontos alcançados pelos estudantes pardos e 225,24 pontos alcançados pelos estudantes pretos. Testando o argumento de que tais diferenças poderiam ser explicadas, talvez: a) pelas desigualdades de nível socioeconômico e/ou b) por características relativas aos recursos disponíveis e condições de funcionamento da escola, os autores submetem os dados a procedimento estatístico com vistas a isolar a variável raça/cor e testar tais correlações, concluindo que:

...após o controle socioeconômico, existem diferenças de desempenho escolar entre os alunos quando divididos em grupos raciais. A diferença entre alunos brancos e pardos é menor e sofre menos impacto dos fatores considerados. A diferença entre brancos e pretos é bem maior (...). Mais preocupante é o fato de que essas diferenças se acentuam na medida em que a escola passa a dispor de melhores condições de funcionamento. (SOARES & ALVES, 2003, p. 158).

A realidade explicitada na investigação dos autores no início do século XXI se alterou pouco ao longo dessas duas décadas. A tabela a seguir apresenta dados comparativos sobre o percentual de estudantes que alcançaram a aprendizagem adequada, quando calculada sua proficiência em língua portuguesa e matemática no Saeb de 2019. O indicador de aprendizagem adequada foi formulado por um comitê de especialistas em educação, com base nas escalas de desempenho preconizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep. São considerados em patamar de aprendizagem adequado aqueles estudantes que alcançam, pelo menos, a proficiência estabelecida no nível ‘proficiente’ da escala Saeb.

Tabela 1: Desigualdade Racial no Saeb (2019)

Etapa	Língua Portuguesa		Matemática	
	Branco	Pretos	Branco	Pretos
5º ano do Ensino Fundamental	65%	40%	56%	31%
9º ano do Ensino Fundamental	46%	27%	26%	12%
3ª série do Ensino Médio	45%	28%	11%	4%

Fonte: elaboração própria com base nos microdados do Saeb, 2019.

Os dados evidenciam que o sistema escolar brasileiro tem produzido resultados desiguais em termos de aprendizagem, a partir de uma segregação racial de sua população. A distância de vinte pontos no percentual de crianças com aprendizado adequado no quinto ano do ensino fundamental, quando ainda estão iniciando sua trajetória escolar é um dado escandaloso, e a manutenção dessa desigualdade na progressão da escolarização indica que há, ainda, muito a ser feito para garantir uma escola justa do ponto de vista racial no Brasil.

Importa assinalar que esse retrato dessas desigualdades evidencia aquilo que o Relatório Macpherson definiu como racismo institucional. Para aquela autoridade, o racismo institucional é

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

A manifestação institucional do racismo está conectada à sua posição ou configuração estrutural na sociedade brasileira. É porque essa é uma sociedade que foi estruturada, erigida, em

torno de uma hierarquização racial radical que definiu as pessoas brancas como seres humanos e as pessoas negras como objetos ou mercadorias à sua disposição, que todas as nossas instituições foram forjadas e estruturadas para responder a esse princípio geral organizador do nosso pacto social fundante. Concordamos com Santos (2022a) que essa relação entre o racismo estrutural e o racismo institucional é dialética e que ambos se reforçam mutuamente. E que, ao nomear a dimensão estrutural do racismo, sustentamos, também uma posição que assume:

(1) o fato de o racismo ser uma robusta construção ideológica, produzida de maneira entrelaçada à modernidade/colonialidade ocidental e - portanto - dela constituinte. Assim, ao invés de pensarmos o racismo como um dado incremental ou um 'acidente de percurso' que emergiu quase que aleatoriamente da modernidade/colonialidade, devemos considerá-lo como um dos seus pilares e um pressuposto obrigatório de seu funcionamento; (2) o fato de o racismo engendrar, permanentemente, efeitos de sua própria reprodução e expansão nos diferentes campos e esferas da vida social e nas interações interpessoais e interinstitucionais que se desenrolam nos espaços públicos e privados e que tais efeitos se reforçam mutuamente; (3) o fato de o racismo funcionar como uma linha que organiza e tece, no funcionamento regular das instituições, processos de hierarquização de sujeitos e dinâmicas de negação, violação e distribuição desigual de direitos sociais, econômicos, culturais e ambientais em desfavor das pessoas negras; e (4) o fato de que, sendo um traço estrutural do sistema, mundo da modernidade/colonialidade, a manifestação e a realização de práticas, sistemas de práticas e comportamentos orientados pelo racismo não dependem, exclusivamente, de atos de vontade racionalizados ou conscientes de cada sujeito, ainda que se possa responsabilizá-los por suas consequências objetivas. (SANTOS, 2022a, p. 101)

Sendo o Projeto Político-Pedagógico da escola o documento que organiza, sistematiza e atualiza, discursivamente, suas intenções pedagógicas, suas concepções a respeito do ato educativo, da função social da escola e seus modos de fazer e explicar o feito no cotidiano de sua institucionalidade, parece plausível a hipótese de que ele é uma formulação resultante do cruzamento das vontades enunciativas dos sujeitos da comunidade escolar com os limites e possibilidades de sua produção de dados no contexto dos sistemas de ensino (ALBINO, 2010; PEREIRA, 2008; ; VEIGA, 2003; RESENDE & DIONÍSIO, 2005). Analisar e compreender como ele responde aos atravessamentos do racismo institucional e estrutural pode nos ajudar a interpelar os horizontes da equidade racial e da educação antirracista nas escolas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9.394/96) consolidou o entendimento de que a escola pública deve ser presidida por uma concepção de gestão democrática. Tal concepção se desdobra em diferentes dispositivos que vão desde o reconhecimento da diversidade e da pluralidade social que compõem a sociedade brasileira, alcança a proteção da docência contra ingerências espúrias e a existência e regularidade do trabalho de colegiados de gestão onde são tomadas decisões sobre aspectos estruturantes do

funcionamento da escola. Importa sublinhar que a elaboração autônoma da proposta pedagógica (ou projeto político-pedagógico), por parte da escola, é um dos elementos conexos ao princípio da gestão democrática:

A produção do Projeto Político-Pedagógico deve ser, ao mesmo tempo, a) uma tarefa que permite instalar e movimentar uma cultura de participação democrática, inclusiva e convocatória da corresponsabilização em torno das intencionalidades e das práticas educativas da escola e b) uma ação que marca a autonomia da escola, como instituição enraizada socialmente na comunidade e manejada a partir dos saberes profissionais de sua equipe, com capacidade para fazer escolhas conscientes e intencionais para garantir que sua função social seja plenamente cumprida. (SANTOS, 2022a, p. 106)

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais estabelece sete determinações explícitas que devem ser atendidas pelas instituições de ensino (unidades educacionais). A primeira dessas determinações é a seguinte:

Reformular ou formular junto à comunidade escolar o projeto político-pedagógico adequando seu currículo ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, conforme Parecer CNE/CP n° 03/2004 e as regulamentações dos seus conselhos de educação, assim como os conteúdos propostos na Lei n° 11.645/08. (BRASIL, 2013, p. 38)

Após 10 anos desta determinação, o que se espera é que todas as escolas, públicas ou privadas do país, tenham projetos político-pedagógicos que explicitem suas intencionalidades, ações e resultados no campo do combate ao racismo e da realização de uma educação antirracista com sua comunidade escolar. E espera-se que a pesquisa educacional tenha se debruçado sobre esse processo para compreender suas características, avanços e limites. Entretanto, o que encontramos em procedimento de revisão de literatura, parece indicar o contrário.

Nos meses de novembro e dezembro de 2022, realizamos procedimento de busca de artigos publicados em periódicos acadêmicos que apresentassem resultados de pesquisas sobre a presença/ausência de evidências dos esforços da educação antirracista nos projetos político-pedagógicos das unidades escolares que atendem o ensino fundamental. Priorizamos a Scientific Electronic Library Online – SciELO.

Considerando as variações de nomenclatura e as diferentes formas de conceituar o trabalho educativo de enfrentamento ao racismo na Escola, apresentamos, na tabela a seguir, as diferentes formas de busca que efetuamos no repositório e o número os registros disponíveis (aqueles que a plataforma apresentou após a busca) e selecionados (aqueles que, após leitura dos resumos, foram considerados convergentes com nossa pesquisa).

Tabela 2: Resultados de busca de artigos na plataforma SciELO

Expressão/Expressões utilizadas na busca	Registros / Artigos	
	Disponíveis	Selecionados
(Projeto Político Pedagógico) and (educação antirracista)	00	00
(Projeto Pedagógico) and (educação antirracista)	01	00

(Projeto Político Pedagógico) and (relações raciais)	00	00
(Projeto Pedagógico) and (relações raciais)	00	00
(Projeto Político Pedagógico) and (relações étnico-raciais)	00	00
(Projeto Pedagógico) and (relações étnico-raciais)	00	00
(Projeto Político Pedagógico) and (racismo)	01	00
(Projeto Pedagógico) and (racismo)	01	00
(Projeto Político Pedagógico) and (raça)	01	00
(Projeto Pedagógico) and (raça)	01	00
(Projeto Político Pedagógico)	72	00
(Projeto Pedagógico)	293	00

Fonte: elaboração própria

A ausência de registros de investigações, na forma de artigos, que tratem das relações raciais na escola e suas conexões com o projeto político-pedagógico parece indicar que o campo de pesquisa da educação precisa avançar na produção de conhecimento sobre como os profissionais que atuam nas escolas de educação básica negociam suas intencionalidades educativas, contextualizam as recomendações legais disponíveis e tomam decisões administrativas/pedagógicas frente aos dilemas de uma sociedade racialmente segregada.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nossa investigação se caracteriza por uma abordagem qualitativa e dialoga com pesquisas que emergem na intersecção do campo de estudos sobre implementação de políticas educacionais e do campo de estudos sobre relações étnico-raciais na educação básica.

Iniciamos a investigação com a composição da amostra de escolas que teriam seus projetos político-pedagógicos analisados. Para tanto, definimos que a amostra desejada deveria alcançar 15% das unidades de ensino fundamental (1º ao 9º ano). Considerando que a rede contava com 502 escolas desse tipo, nossa intenção era alcançar ao menos 75 escolas. A partir de sorteio para a aleatorização da amostra, chegamos a uma lista com 125 escolas que foram convidadas a colaborar com a pesquisa. Após contato com as escolas, logramos êxito em alcançar 86 unidades (17,16% do total de unidades de ensino fundamental da rede municipal).

O compromisso da equipe de pesquisa com as escolas estabeleceu um processo de anonimização com vistas a inviabilizar qualquer forma de identificação do projeto político-pedagógico de cada unidade. Com os 101 documentos disponíveis, procedemos à leitura e à análise do seu conteúdo, utilizando a Matriz de Avaliação do Projeto Político-Pedagógico – Educação Antirracista no Ensino Fundamental (MAP³ - EAEF).

A MAP³ - EAEF propõe a análise do PPP a partir de seis dimensões ou categorias provocativas: 1) Paisagem da Escola; 2) Declaração de Princípios e Valores; 3) Compromisso com a Equidade Racial; 4) Ação e Corresponsabilização; 6) Gestão Democrática e Relações Raciais. Para cada uma das dimensões, são propostas questões avaliativas, conforme distribuição

sinalizada na tabela a seguir. A análise deve indicar se aquela evidência está presente, parcialmente presente ou ausente no PPP.

Tabela 3: Dimensões e itens de análise do PPP na MAP³- EAEF

CATEGORIA PROVOCATIVA 1: PAISAGEM DA ESCOLA
A caracterização do corpo discente disponível no Projeto Político-Pedagógico explicita dados sobre a identidade étnico-racial dos estudantes de modo a possibilitar a compreensão da composição racial do alunado?
A caracterização do corpo docente disponível no Projeto Político-Pedagógica explicita dados sobre a identidade étnico-racial de professores/as de modo a possibilitar a compreensão da composição racial do professorado?
A caracterização da equipe de funcionários técnico-administrativos disponível no Projeto Político-Pedagógico explicita dados sobre a identidade étnico-racial de modo a possibilitar a compreensão da composição racial deste grupo?
A caracterização da equipe de funcionários dos serviços terceirizados disponível no Projeto Político-Pedagógico explicita dados sobre a identidade étnico-racial de modo a possibilitar a compreensão da composição racial deste grupo?
A caracterização das famílias disponível no Projeto Político-Pedagógico explicita dados sobre composição racial de modo a compreender as diferentes configurações familiares presentes, do ponto de vista das relações étnico-raciais?
A caracterização da infraestrutura pública presente no território, disponível no Projeto Político-Pedagógico explicita a presença ou declara a ausência de serviços públicos dedicados à implementação das políticas de promoção da igualdade racial?
A caracterização dos espaços comunitários e movimentos sociais presentes no território, disponível no Projeto Político-Pedagógico explicita a presença ou declara a ausência de coletivos, entidades, organizações, espaços culturais, espaços religiosos ou outros espaços liderados e/ou organizados pela população negra?
A caracterização do território em que a escola está inserida apresenta indicadores socioeconômicos detalhados por raça/cor, de modo a visibilizar eventuais desigualdades?
A caracterização da unidade educacional apresenta indicadores do desempenho acadêmico dos estudantes nas avaliações internas e dos índices de reprovação, aprovação e abandono/evasão escolar detalhados por raça/cor, de modo a visibilizar eventuais desigualdades?
A caracterização da unidade educacional apresenta indicadores específicos da avaliação do desenvolvimento progressivo da alfabetização, ao longo do primeiro ciclo, detalhados por raça/cor, de modo a visibilizar eventuais desigualdades?
A caracterização da unidade educacional apresenta indicadores do desempenho acadêmico dos estudantes nas avaliações externas promovidas pela Secretaria de Educação ou pelo INEP?
A caracterização da unidade educacional apresenta dados sobre as ocorrências de situações conflituosas e/ou ocorrências de situações de discriminação nas quais o componente racial foi mobilizado?
CATEGORIA PROVOCATIVA 2: DECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E VALORES
Entre os princípios/valores enunciados no Projeto Político-Pedagógico da Escola aparece, de maneira explícita, o princípio do reconhecimento e valorização da cultura africana e afro-brasileira?
Entre os princípios/valores enunciados no Projeto Político-Pedagógico da Escola aparece, de maneira explícita, o princípio do reconhecimento e valorização das identidades dos estudantes negros?
Nos trechos em que o PPP explicita a concepção de educação e de ensino-aprendizagem que fundamenta o trabalho da Escola, há referências explícitas à educação para as relações étnico-raciais, educação antirracista, educação para a equidade racial ou semelhantes?
Nos trechos em que o PPP explicita os objetivos ou metas institucionais (mais amplas) da Escola, há metas e objetivos especificamente voltados ao enfrentamento do racismo e/ou ao reconhecimento e valorização das identidades das pessoas negras e da história e cultura africana e afro-brasileira?
Há registro de propostas ou de ações já desenvolvidas em parceria com organizações sociais, coletivos, entidades ou movimentos sociais negros com foco no reconhecimento e valorização da presença da população negra na sociedade brasileira?
Há registro de propostas ou de ações já desenvolvidas em parceria com pesquisadoras/es, núcleos de estudo afro-brasileiro e outros segmentos da universidade para a realização de ações de pesquisa, extensão ou formação continuada no campo da educação antirracista?

Há registro de propostas ou de ações já desenvolvidas, envolvendo a equipe da escola e as famílias dos estudantes, com o objetivo de ampliar o conhecimento, celebrar e valorizar a história e a cultura africana e afro-brasileira no território?

Há registro de propostas ou de ações já desenvolvidas, destinadas a ampliar o conhecimento geral e o repertório didático-pedagógico dos professores sobre a cultura africana e afro-brasileira e questões relativas ao racismo na Escola/Sociedade?

CATEGORIA PROVOCATIVA 3: COMPROMISSO COM A EQUIDADE RACIAL

Há registro de informações referentes à desigualdade educacional presente na Unidade Escolar, com o recorte de raça/cor?

Há registro de metas e objetivos propostos para diminuir a desigualdade de aprendizagem entre estudantes negros e não-negros?

Há registro de propostas ou de ações já desenvolvidas, dedicadas a oferecer suporte adicional para os estudantes negros fortalecerem sua autoestima e suas possibilidades de elaborar os conflitos e sofrimentos relacionados à experiência do racismo?

Há registro de propostas ou de ações já desenvolvidas, destinadas a apoiar os estudantes negros em defasagem, no sentido de melhorar seu desempenho acadêmico e fortalecer suas aprendizagens?

CATEGORIA PROVOCATIVA 4: AÇÃO E CORRESPONSABILIZAÇÃO

No Plano de Ação do/a diretor/a de Escola, há ações explícitas dedicadas a promover o enfrentamento ao racismo e suas manifestações na Escola?

No Plano de Ação do/a assistente de diretor/a de Escola, há ações explícitas dedicadas a promover o enfrentamento ao racismo e suas manifestações na Escola?

No Plano de Ação dos/as coordenadores/as pedagógicos/as, há ações explícitas dedicadas a promover o enfrentamento ao racismo e suas manifestações na Escola?

No Plano de Ação do Professor Orientador de Sala de Leitura (POSL), há ações explícitas dedicadas a promover o enfrentamento ao racismo e suas manifestações na Escola?

No Plano de Ação do Professor Orientador de Educação Digital (POED), há ações explícitas dedicadas a promover o enfrentamento ao racismo e suas manifestações na Escola?

No(s) Projeto(s) Especial(is) de Ação propostos para este ano ou realizados no ano anterior, há a previsão de estudos e pesquisas especificamente dedicados a compreender e enfrentar os dilemas raciais que se manifestam no espaço escolar e suas consequências?

CATEGORIA PROVOCATIVA 5: AMBIENTE ESCOLAR

Há registros específicos explicitando uma avaliação da Escola sobre a presença ou ausência de recursos pedagógicos destinados ao trabalho com a Educação das Relações Raciais?

Há registros específicos explicitando uma avaliação da Escola sobre a qualidade da organização do espaço físico com foco na valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira e das identidades dos estudantes negros?

Há registros de ações propostas ou já realizadas destinadas a ampliar a presença dos recursos pedagógicos destinados ao trabalho com a Educação das Relações Raciais?

Há registros de processos formativos adicionais (além do Projeto Especial de Ação) destinados a ampliar os saberes dos professores no campo da Educação das Relações Raciais?

Há registros de (boas) práticas já desenvolvidas na unidade com foco na Educação das Relações Raciais?

CATEGORIA PROVOCATIVA 6: GESTÃO DEMOCRÁTICA E RELAÇÕES RACIAIS

Há registros sobre o funcionamento regular e as realizações do Conselho de Escola, da Associação de Pais e Mestres e do Grêmio Escolar?

Há registros sobre a composição racial dos órgãos colegiados da gestão (Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres e Grêmio Escolar)?

Há registro de situações de formação e reflexão crítica dos órgãos colegiados da gestão sobre o tema das relações étnico-raciais na escola?

Há registros específicos explicitando orientações para o tratamento das situações críticas e dos conflitos raciais no Conselho de Escola?

Há menção a iniciativas e projetos, liderados a partir do Conselho de Escola, da Associação de Pais e Mestres ou do Grêmio Escolar com foco nas questões relativas às relações raciais na Escola?

Fonte: Santos 2022a

O procedimento de leitura e análise de cada Projeto Político-Pedagógico foi feito por uma dupla de pesquisadores, separadamente. Quando a análise do PPP resultou em percepções divergentes entre os dois pesquisadores, o item foi discutido, entre eles, e uma avaliação

consensual foi estabelecida. Considerando a presença, presença parcial ou ausência de evidências para cada uma das questões avaliativas, o projeto político-pedagógico de cada escola foi avaliado e recebeu uma classificação a partir de uma escala de três posições:

Tabela 4: Classificação por padrão de adequação nas categorias provocativas / dimensões

Classificação	Descrição
Adequado	Em mais da metade das questões avaliativas propostas na dimensão, identificou-se a presença ou a presença parcial de evidências relativas ao fator descrito.
Parcialmente Adequado	Identificou-se a presença ou presença parcial de evidências relativas ao fator descrito em mais de 25% das questões avaliativas.
Inadequado	Identificou-se a presença ou presença parcial de evidências relativas ao fator descrito em menos de 25% das questões avaliativas.

Fonte: elaboração própria, com base em Santos (2022a)

Após a análise de cada Projeto Político-Pedagógico, os dados foram sistematizados, consolidando um panorama integrado da avaliação dos 86 documentos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O panorama consolidado da análise do PPP das 86 unidades escolares revela uma distribuição diversificada no que diz respeito aos padrões de adequação nas diferentes dimensões analíticas ou categorias provocativas da MAP³ - EAEF.

Tabela 5: Panorama da classificação dos 86 PPPs da amostra por padrões de adequação

Dimensão/Categoria Provocativa	PPPs por padrão de adequação		
	Adequado	Parcialmente Adequado	Inadequado
1. Paisagem da Escola	0	18 (20,9%)	68 (79,1%)
2. Descrição de Princípios e Valores	16 (18,6%)	39 (45,3%)	31 (36,1%)
3. Compromisso com a Equidade Racial	2 (2,3%)	14 (16,3%)	72 (81,4%)
4. Ação e Corresponsabilização	0	22 (25,6%)	64 (74,4%)
5. Ambiente Escolar	0	34 (39,5%)	52 (60,5%)
6. Gestão Democrática e Relações Raciais	0	34 (39,5%)	52 (60,5%)

Fonte: Elaboração própria

A categoria analítica na qual a avaliação do projeto político-pedagógico das escolas alcançou melhor classificação foi a segunda (*Descrição de Princípios e Valores*). De acordo com Santos (2022a), esta categoria

Convida os leitores para a análise dos princípios e valores enunciados no Projeto Político-Pedagógico e para a verificação da presença/ausência dos princípios e valores que expressem o reconhecimento e valorização da identidade racial das crianças e adolescentes negros e não-negros da história e da cultura africana e afro-brasileira. (SANTOS 2022a, p. 108)

Parece-nos plausível, na análise dessa distribuição percentual, a hipótese de que a declaração de princípios e valores gerais, de forma a explicitar uma ideia mais abstrata de compromisso com a igualdade de oportunidades ou com a valorização da diversidade é uma tarefa de complexidade menor quando comparada à enunciação e explicitação de práticas, comportamentos ou procedimentos de rotina da escola responsivos a esses princípios e valores. Inclusive porque, muitas vezes, a enunciação desses princípios e valores mais abstratos está relacionada ao conhecimento e apropriação, por parte da escola, de discursos presentes em documentos institucionais/normativos.

Na outra ponta, a dimensão na qual a avaliação realizada na pesquisa revelou-se mais crítica, com menores evidências disponíveis nos projetos das escolas, foi justamente a categoria provocativa “Compromisso com a Equidade Racial”. De acordo com Santos (2022a), esta categoria

Convida os leitores para a análise da presença ou ausência, no Projeto Político-Pedagógico, de dados, análises, metas, objetivos e ações dedicadas a prevenir, mitigar, corrigir ou eliminar desigualdades de aprendizagem e desenvolvimento entre as crianças negras e não-negras. (SANTOS, 2022a, p. 108)

Para que as escolas manifestem, em seu Projeto Político-Pedagógico, uma preocupação ostensiva com a descrição e análise de dados relativos à desigualdade de aprendizagem e desenvolvimento entre estudantes negros e não-negros, faz-se necessária a desconstrução de uma série de representações ancoradas no mito da democracia racial (HOFBAUER, 1999; MOURA, 1994) e na ficção meritocrática da escola que se interpreta como uma instituição racialmente neutral e justa, na qual as pessoas negras e não-negras têm acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Essa desconstrução está longe de ser algo simples porque impõe o reconhecimento de que o racismo que obstaculiza o pleno desenvolvimento dos estudantes negros não é apenas algo externo à escola, mas também uma força que constrange seu funcionamento interno.

Apesar desses dois destaques, é importante sublinhar que, em todas as dimensões avaliativas, a maioria das escolas demonstrou que seu projeto político-pedagógico não explicita evidências suficientes de seu compromisso com o enfrentamento cotidiano do racismo e de suas consequências deletérias no que diz respeito à garantia do direito humano à educação. Se assumimos a hipótese de que os registros disponíveis no PPP são uma forma de vislumbrar a macro-organização e a resultante da negociação sobre as intencionalidades educativas da escola, então, os dados sinalizam que temos um longo trabalho para garantir que os objetivos de democratização racial da escola que orientaram a promulgação da Lei 10.630/03 e do Parecer CNE/CP 03/2004 sejam alcançados. Ao que tudo indica, a implementação desses dispositivos

exige, ainda, esforços intensivos do poder público. Especialmente porque o racismo que atravessa a escola e produz as desigualdades que estamos discutindo:

É um problema complexo, que tem múltiplas causas. Tem causas que são exteriores à escola, tem causas que são interiores à escola e, como é um problema complexo, a gente também não vai achar soluções simples para ele. Nós também teremos de mobilizar múltiplas estratégias. [...]
O racismo não é extraordinário, não é uma coisa que acontece de vez em quando, não é uma coisa surpreendente na sociedade brasileira. O racismo é cotidiano, o racismo é ordinário e nós precisamos entender que ele é cotidiano, que ele é ordinário e estar atento todos os dias (SANTOS, 2022b).

As evidências restritas disponíveis nos projetos das escolas sobre a ação e a corresponsabilização dos profissionais, e sobre a atenção às manifestações do racismo na organização e gestão dos ambientes da escola parecem indicar que essa visão de que o racismo é um dado ordinário e cotidiano não está suficientemente reconhecida pelas escolas. Tal situação produz impactos poderosos na possibilidade de as crianças negras experimentarem um espaço de acolhimento, de atenção à sua singularidade e de respeito à sua identidade racial e, portanto, um espaço que favoreça sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

Mesmo que os impactos deste tipo sejam mais violentos e dolorosos para os estudantes negros, é fundamental que reconheçamos que as crianças brancas também são prejudicadas por viverem numa sociedade racista e por experimentarem uma escola que não está atenta aos atravessamentos do racismo no seu funcionamento regular, uma vez que

o problema do racismo estrutural também deforma a formação das crianças brancas. Viver numa sociedade racista causa prejuízos para as pessoas negras, mas causa prejuízos para as pessoas brancas [também]. Elas têm uma formação moral deformada pelo racismo (...) nós também estamos violando direitos das crianças brancas quando nós ensinamos para elas racismo. Viver numa sociedade racista não é bom para ninguém e participar de uma escola racista não é bom para ninguém. (SANTOS, 2002b)

Fortalecer as escolas em sua capacidade institucional de refletir e problematizar seu currículo e seu funcionamento cotidiano, a partir de dinâmicas democráticas e críticas de construção e aprimoramento contínuo do Projeto Político-Pedagógico, parece ser um caminho consistente para enfrentarmos essas violências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa pretendeu responder à seguinte questão: são visíveis, no Projeto Político-Pedagógico das unidades educacionais investigadas, evidências de um compromisso ético-político e de ações sistemáticas para a realização de uma educação antirracista, a partir da implementação dos dispositivos propostos na Lei 10.639/03 e no Parecer CNE/CP 03/2004, e das indicações expressas no Plano Nacional de Implementação de 2013?

Assumimos o pressuposto de que o Projeto Político Pedagógico é, ao mesmo tempo: (a) um dos eixos organizadores da autonomia da escola, na perspectiva da efetivação do princípio da gestão democrática e (b) uma arena de negociação e pactuação das intencionalidades educativas da comunidade escolar, resultante das disputas em torno das concepções de educação e formação humana estabelecidas entre os sujeitos que se encontram no cotidiano das unidades educacionais.

Nessa perspectiva, os resultados que alçamos nesta investigação demonstram que há, ainda, um longo caminho a percorrer para que tenhamos uma educação antirracista em movimento nas nossas escolas. De maneira geral, conclui-se que são frágeis e insuficientes as evidências disponíveis nos Projetos Político- Pedagógicos sobre o compromisso com o trabalho de combate ao racismo na escola, sinalizando a persistência do desafio e da complexidade da implementação de uma educação antirracista e das políticas voltadas para a equidade racial.

Sendo este um esforço inicial de investigação, sublinhamos a necessidade de estudos complementares, tanto com a ampliação da amostra para outras redes de ensino e outros segmentos da educação básica, quanto com a adaptação do instrumento utilizado para torná-lo sensível a outras realidades e contextos. Também parece profícua a conexão de pesquisas deste tipo com investigações de cariz mais etnográfico, preocupadas em analisar e descrever as práticas e interações dos sujeitos no dia a dia das escolas.

REFERÊNCIAS

ALBINO, A C. A. O 'obliquo' e o 'simulado' no discurso do projeto político-pedagógico. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 3, n. 1, 2009. DOI: <http://doi.org/10.15687/rec.v3i1.9106>

BARRETT, S. & FUDGE, C. (Ed.). **Policy and action: essays on the implementation of public policy**. Routledge, 1981.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação. SECAD, 2013.

CAMINI, L. et al. **Educação pública de qualidade social: conquistas e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CAPELLA, A. C. N. Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas. *BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, [S. l.], n. 61, p. 25–52, 2006. <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/291>.

DUBET, F. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

FARIA, C. A. P. **Implementação: ainda o “elo perdido” da análise de políticas públicas no Brasil**. In: FARIA, Carlos A. P. (Org.). *Implementação de políticas públicas: teoria e prática*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2012. p. 123-153.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

HASENBALG, C. A. **Discriminação E Desigualdades Raciais No Brasil**. 2. ed. Ed. UFMG, 2005.

HENRIQUES, R. M. **Desigualdade Racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Texto para discussão n. 807. Brasília: IPEA, 2001. Disponível em <http://www.ipea.gov.br>.

HESSE, B. **Im/plausible deniability: racism's conceptual double bind**. In: Social Identities, v. 10, n° 1, p. 9-29, 2004.

MILLS, C. W. **O contrato de dominação**. Meritum – Belo Horizonte – v. 8 – n. 2 – p. 15-70 – jul/dez. 2013.

OLIVEIRA, R. P. & ARAÚJO, G. C. **Qualidade do ensino**: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Revista Brasileira de Educação, Brasília, n. 28, jan/abr. 2005. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100002>

PEREIRA, S. M. (2008). **Políticas de Estado e organização político-pedagógica da escola**: entre o instituído e o instituinte. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol.16, no. 60. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000300003>

RESENDE, J. M. & DIONÍSIO, B. M. (2005). **Escola pública como 'arena' política**: contexto e ambivalências da socialização política escolar. Análise Social, v. 40, no. 176, p.661-680. <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218711038I0qRH2ni6Tp00AX9.pdf>

SANTOS, A. N. Educação Antirracista e Equidade Racial no Ensino Fundamental: Parâmetros para Avaliação Negociada do Projeto Político-Pedagógico, **Revista Parlamento e Sociedade**, São Paulo, v.10, n.18, p.95-116, jan.-jun.2022a. <https://parlamentoesociedade.emnuvens.com.br/revista/article/view/232>

SANTOS, A. N.. **Alfabetização e equidade racial**: desafios atuais. Cedacvideos, 2022b. 1 vídeo (99 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vKWVCn7a6qs&t=1672s>.

SOARES, J. F. e ALVES, M. T. G. (2003), “**Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica**”. Educação e Pesquisa, v. 29, n. 1, pp. 147-165. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100011>

VEIGA, I.P.A. (dezembro/2003). **Inovações e PPP**: uma relação regulatória ou emancipatória? Caderno Cedes, Campinas, v.23, n.61, p.267-281. <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>.