



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA

Handerson Ferreira Gonçalves

Reconhecimento se, e somente se, com Redistribuição: a Lei nº 10.639/2003,
na disciplina de Matemática, em Cursos da Etec de Ilha Solteira

Bauru
2024

Handerson Ferreira Gonçalves

Reconhecimento se, e somente se, com Redistribuição: a Lei nº 10.639/2003,
na disciplina de Matemática, em Cursos da Etec de Ilha Solteira

Texto submetido ao Programa de Pós-Graduação em
Educação para a Ciência, como requisito parcial à obtenção
do título de mestre. Área de Concentração: Ensino de
Ciências e Matemática.

Orientadora: Prof.^a. Assoc. Deise Aparecida Peralta.

Bauru
2024

G635r

Gonçalves, Handerson Ferreira

Reconhecimento se, e somente se, com Redistribuição: a Lei nº10.639/2003, na disciplina de Matemática, em Cursos da Etec de Ilha Solteira / Handerson Ferreira Gonçalves. -- Bauru, 2024

72 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientadora: Deise Aparecida Peralta

1. Teoria Crítica. Educação Antirracista. 2. Currículo. 3. Ensino Médio. 4. Nancy Fraser. 5. Políticas de Ação Afirmativa. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE HANDERSON FERREIRA GONÇALVES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 04 dias do mês de março do ano de 2024, às 14:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de HANDERSON FERREIRA GONÇALVES, intitulada *Reconhecimento se, e somente se, com Redistribuição: a Lei 10.639/2003 na disciplina de Matemática em cursos da Etec de Ilha Solteira*. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. DEISE APARECIDA PERALTA (Orientadora - Participação Virtual) do Departamento de Economia, Administração e Educação / Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias - UNESP/Jaboticabal, Prof. Dr. WAGNER BARBOSA DE LIMA PALANCH (Participação Virtual) do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática / Universidade Cruzeiro do Sul - Unicsul/ São Paulo, Prof. Dr. HARRYSON JÚNIO LESSA GONÇALVES (Participação Virtual) do Departamento de Didática/ Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/ Marília. Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma virtual, o discente recebeu o conceito final APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. DEISE APARECIDA PERALTA

Deise
Aparecida
Peralta:2551
8962827

Assinado de forma
digital por Deise
Aparecida
Peralta:25518962827
Dados: 2024.03.11
15:58:27 -03'00'

A meus pais, Neusa Maria Ferreira Gonçalves e José Raimundo Gonçalves (in memoriam), modelos de perseverança, companheirismo, coragem e luta;

A minha esposa, Maria do Carmo Alexandre Gonçalves, e meu filho, Petrus Alexandre Gonçalves, constantes em meus dias e inspiração para minha luta por meus objetivos;

As minhas irmãs, Joicy Aparecida Gonçalves Ferreira e Elisama Ferreira Gonçalves, juntamente com meus sobrinhos, retrato completo de família;

Aos professores que fizeram e fazem parte de minha formação acadêmica, em especial aos do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência, da Faculdade de Ciências de Bauru – SP;

A todos os meus familiares, amigas, amigos, colegas de trabalho, alunas e alunos, torcida fiel desse momento, responsáveis por contribuições diversas;

Ao Grupo de Pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Avançadas em Currículo - Nipac, que me reintroduziu no mundo acadêmico, depois de muitos anos de minha primeira formação;

A todas e todos o meu RECONHECIMENTO, pelo que são e significam para mim...Espero REDISTRIBUIR tudo a vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora, Professora Doutora Deise Aparecida Peralta, parceira no percurso da Teoria Crítica e indicadora de caminhos para a construção de meu conceitual para esse trabalho e para futuros estudos. Obrigado por me levar a fazer mais do que eu mesmo acreditava poder fazer.

Ao Professor Doutor Harryson Júnior Lessa Gonçalves, não somente pela honra de compor a banca de defesa desse trabalho, mas por ser o responsável por minha participação no grupo Nipac, o que possibilitou o que aqui se apresenta.

Ao Professor Doutor Wagner Barbosa de Lima Palach, por prontamente aceitar participar da banca de avaliação e pelas contribuições no processo de consolidação desse estudo.

À Professora Doutora Ana Clédina Rodrigues Gomes, pelas contribuições e discussões sempre tão potentes no âmbito do nosso grupo de pesquisa.

Ao Professor Marcos da Cruz Alves Siqueira, por não medir esforços para compartilhar e partilhar do conhecimento necessário para esse trabalho.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência, da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Bauru/SP), professores e servidores, na pessoa do coordenador do programa, Professor Doutor Nelson Antonio Pirola.

E, por fim, ao grupo Nipac, por ser fonte inesgotável de conhecimento, companheirismo e afetividade.

Muito obrigado!

RESUMO

Essa pesquisa centra esforços na realização de uma crítica sobre a relação reconhecimento-redistribuição, na materialização da política de ação afirmativa pretendida pela Lei nº 10.639/2003, nos currículos de Ensino Médio da Etec de Ilha Solteira. A investigação em questão é de caráter teórico, tendo como procedimento metodológico a leitura exaustiva de documentos, sob o referencial da Teoria Crítica da Sociedade, sobretudo a teoria bidimensional de justiça social de Nancy Fraser. Foram estudadas as quatro modalidades de Ensino Médio oferecidas pela Etec de Ilha Solteira, sendo elas o Ensino Médio com Itinerário Formativo de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração; Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Período Integral e Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Mecatrônica. Para tanto, foram analisados os Planos de Curso de cada uma dessas modalidades, para evidenciar aproximações e afastamentos com o preconizado pela referida Lei, documentos normativos para a educação, como a LDB, BNCC e o Currículo Paulista, além de documentos que direcionam a implementação de uma educação antirracista, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao lado do Plano Nacional de Implementação dessas Diretrizes. O objetivo geral foi descobrir se os currículos para os cursos citados contemplam os conteúdos de Cultura e História Afro-brasileiras no seu âmbito, especificamente na disciplina de Matemática. O pano de fundo para a análise é a teoria de Justiça Social Bidimensional de Nancy Fraser, utilizando o Binômio Reconhecimento-Redistribuição, para diagnosticar e responder sobre o atendimento da lei nos currículos dos cursos listados, bem como sua vocação para a promoção da Justiça Social.

Palavras chaves: Teoria Crítica; Currículo; Ensino Médio; Nancy Fraser; Políticas de Ação Afirmativa. Educação Antirracista.

ABSTRACT

This research focuses efforts on carrying out a critique of the recognition-redistribution relation, in the materialization of the affirmative action policy intended by the Law n°. 10.639/2003, in the high school curricula of Etec, in Ilha Solteira. The investigation in question is theoretical in nature, with the methodological procedure being the exhaustive reading of documents, under the framework of the Critical Theory of Society, especially Nancy Fraser's two-dimensional theory of social justice. The four types of High School offered by Etec in Ilha Solteira were studied, named High School with a Training Itinerary of Nature Sciences and their Technologies; High School with Professional Qualification as an Administration Technician; High School with Professional Qualification as a Full-Time Systems Development Technician and High School with Professional Qualification as a Mechatronics Technician. To this end, the Course Plans of each of these modalities were analyzed, to highlight similarities and differences with what is recommended by the aforementioned Law, normative documents for education, such as the LDB, BNCC and the Paulista Curriculum, in addition to the documents that direct the implementation of anti-racist education, such as the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture, alongside the National Plan for the Implementation of these Guidelines. The general aim was to discover whether the curricula for those courses include the contents of Afro-Brazilian Culture and History within their scope, specifically in the subject of Mathematics. The background for the analysis is Nancy Fraser's Two-Dimensional Social Justice theory, using the Recognition-Redistribution Binomial, to diagnose and respond to the compliance with the law in the curricula of the listed courses, as well as their vocation for promoting Social Justice.

Keywords: Critical Theory; Curriculum; High school; Nancy Fraser. Affirmative Action Policies; Anti-Racist Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Conhecimentos previstos para matemática nos 1ºs anos do ensino médio	566
Figura 2 - Conhecimentos previstos para matemática nos 2ºs anos do ensino médio.....	577
Figura 3 Conhecimentos previstos para matemática nos 3ºs anos do ensino médio	588

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Disciplinas para o primeiro ano do Itinerário Formativo de Ciências da Natureza e suas Tecnologias	477
Quadro 2 - Disciplinas para o segundo ano do Itinerário Formativo de Ciências da Natureza e suas Tecnologias	48
Quadro 3 - Disciplinas para o terceiro ano do Itinerário Formativo de Ciências da Natureza e suas Tecnologias	488
Quadro 4 - Disciplinas para o primeiro ano do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração	49
Quadro 5 - Disciplinas para o segundo ano do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração	49
Quadro 6 - Disciplinas para o terceiro ano do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração	50
Quadro 7 - Disciplinas para o primeiro ano do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Período Integral.	51
Quadro 8 - Disciplinas para o segundo ano do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Período Integral.	511
Quadro 9 - Disciplinas para o terceiro ano do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Período Integral.	51
Quadro 10 - Disciplinas para o primeiro ano do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Mecatrônica	53
Quadro 11 - Disciplinas para o segundo ano do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Mecatrônica	53
Quadro 12 - Disciplinas para o terceiro ano do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Mecatrônica	53

SUMÁRIO

MEMORIAL	12
1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Das intenções, dos objetivos e dos métodos da pesquisa	17
1.2 O modelo de justiça bidimensional: Reconhecimento e Redistribuição	20
1.2.1 A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt.....	20
1.2.2 O debate sobre reconhecimento na Teoria Crítica.....	233
1.2.3 Nancy Fraser e os remédios para as injustiças	28
1.3 Racismo, Antirracismo e políticas afirmativas de combate às injustiças	30
2 CAPÍTULO I - OBJETO DE ANÁLISE: OS DOCUMENTOS CURRICULARES....	36
2.1 A Lei nº 10.639/2003	36
2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	388
2.3 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	41
2.4 Planos de Curso do Ensino Médio da ETEC de Ilha Solteira	44
2.5 A Etec de Ilha Solteira.....	42
2.5.1 Ensino Médio com Itinerário Formativo de Ciências da Natureza e suas tecnologias....	47
2.5.2 Ensino Médio com habilitação profissional de Técnico em Administração	488
2.5.3 Ensino Médio com habilitação profissional de Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Período Integral	500
2.5.4 Ensino Médio com habilitação profissional de Técnico em Mecatrônica.....	52
3 CAPÍTULO II - RESULTADOS: CONSIDERAÇÕES E ANÁLISES.....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	633
REFERÊNCIAS	677

MEMORIAL

Sou bacharel em Ciências Sociais, com registro de profissão regulamentada de Sociólogo. Não pensava em ministrar aulas como professor de Ensino Médio; porém, no ano de 2006 (dois mil e seis), tornei-me professor de nível médio e técnico, na Escola Técnica Estadual de Ilha Solteira (Etec de Ilha Solteira).

Essa escola pertence ao Centro Estadual de Educação e Tecnologia Paula Souza (CEETPS), autarquia do governo do Estado de São Paulo, anteriormente ligada à secretaria do Desenvolvimento e Tecnologia, hoje vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de São Paulo.

Também trabalhei como professor em escola da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (entre os anos de 2007 e 2008) e em uma Escola de Ensino Particular (entre 2006 e 2010), ambas localizadas na cidade de Ilha Solteira. É importante acrescentar que também atuei como coordenador de Ensino Médio durante oito anos, na Etec de Ilha Solteira, local em que trabalho até hoje.

Posso dizer que em meu contado cotidiano com estudantes, em ambas as escolas, tanto como docente como Coordenador de Área, escutei e escuto as mesmas reclamações sobre a Matemática, que me levaram a um desencantamento com essa disciplina escolar.

Tal desencanto é por ver professores ministrando as mesmas aulas e trabalhando de acordo com um currículo que, ao invés de proporcionar a emancipação que a educação deveria possibilitar, como defendida por Adorno (2006), produz e reproduz a injustiça social, uma vez que os estudantes perdem o interesse pelos estudos, garantindo o sucesso da “Produção de Capital Humano” (Laval, 2019), pretendida pela chamada educação neoliberal.

É evidente que as Matemáticas¹, e aqui me refiro àquelas que tradicionalmente são ensinadas nas escolas como componente curricular, não são as únicas a reproduzirem esse “Capital Humano”. Em termos educacionais, esse processo se consolida, por exemplo, no

¹ Uso Matemáticas, no plural, dadas as possibilidades étnicas e políticas de se pensar as diversas formas de conceber e produzir “Matemática” como repertório cultural.

desenvolvimento curricular², veiculado por Reformas Educacionais e pelas políticas que se disseminam via documentos curriculares³, que “legitimam” a organização curricular no Brasil.

Mas o que me inculcou e acabou por desencadear o que chamarei de “problema estudado nessa pesquisa” foi uma conversa de sala de professores, na escola particular em que trabalhei por seis anos. O professor de Matemática me interpelou com a seguinte pergunta: “Então você é o professor que está acabando com o meu sossego?”. A pergunta se deu pelo fato de que seu mais notório estudante da terceira série do Ensino Médio havia começado a tentar outras formas de resolver os problemas matemáticos e discutir assuntos que, segundo esse professor, “não seriam conteúdos de Matemática”, e tudo isso, segundo ele, “motivado pelas aulas de filosofia”.

Desde então, sigo percebendo um afastamento entre Filosofia e Matemática, no cotidiano das aulas, e me questiono se tal afastamento não contribui para uma disciplinarização extrema da Matemática no interior das escolas, sem o estabelecimento de relação com temas de natureza abrangente e transversal ao aprendizado escolar, que podem potencializar o repertório cultural dos estudantes.

Esse questionamento, ainda tendo como horizonte a pergunta do meu colega professor, somente sedimentou o caminho para um desassossego ainda maior: como a Lei nº10.639/2003⁴, que completou 20 (vinte) anos de promulgação no ano de 2023, faz-se presente nos currículos da Educação Básica, considerando que os assuntos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar.

Diante do exposto, situo o que considero ser o meu problema de pesquisa entre uma perspectiva estrutural de crise educacional, desencadeada pelas políticas neoliberais de centralização curricular, capaz de revelar contradições da ordem social, subjacentes a um controle do que acontece em sala de aula, via sistemas de avaliação externa, e uma perspectiva conjuntural da necessária emergência de uma pauta de políticas afirmativas que, instituindo e

² Adoto a concepção de desenvolvimento curricular defendida por Peralta, Pacheco e Palanch (2001). Assim como para Pacheco (2005) o desenvolvimento curricular não se restringe à intencionalidade, ao planejamento, à construção, implementação ou avaliação, para nós, o desenvolvimento curricular de Matemática se faz pela integração entre todas essas fases/processos/dimensões do currículo, de forma articulada necessariamente ao domínio de sua realização, configurando-se em um processo dinâmico e integrador entre a natureza específica desse componente curricular e os conceitos de sociedade, educação, formação e conhecimento, em uma (re)construção de decisões que abranja princípios epistemológicos e filosóficos e estabeleça, na base de princípios concretos de uma Educação Matemática, “uma ponte entre a intenção e a realidade, ou melhor, entre o projecto socioeducativo e o projecto didático” (Pacheco, 2005, p 49).

³ Assim como em Peralta (2019), tomo por documento curricular um documento ou um conjunto de documentos que exerça papel de referência na constituição de políticas e de práticas relacionadas a currículo em um sistema educativo.

⁴ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" (Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 21 mar.2024).

implementando um conjunto de medidas legais e ações educativas, com o objetivo de corrigir injustiças, busca eliminar discriminações e promover cidadania via sistema educacional.

Ainda que as áreas de conhecimento relacionadas às Artes, Língua Portuguesa e História do Brasil tenham um apelo evidente para o ensino do conteúdo objetivado pela Lei nº10.639/2003, as aulas de Matemática não poderiam se privar de referências às lutas sociais, que se contrapõem a um modelo histórico e cultural de desenvolvimento social excludente, o neoliberal de viés racista.

Destaca-se que a referida Lei também subsidia enfrentamentos a injustiças, nos sistemas educacionais do Brasil, ao fomentar princípios antirracistas para uma Educação para as Relações Étnico-Raciais, nas escolas.

Mas isso não é tudo. A problematização recai, ainda, sobre as possibilidades de ausência ou presença de menções a conteúdo ou questões próprias da História e Cultura Afro-Brasileira, em documentos curriculares, na disciplina de Matemática, nos cursos de Ensino Médio da Etec de Ilha Solteira.

Assim, carrego comigo uma questão: na realidade brasileira, em tempos de centralização de diretrizes curriculares, há um distanciamento entre a Matemática ensinada nas salas de aula e a discussão sobre injustiças sociais, afastando essas aulas do que é requerido pela Lei nº10.639/2003, tornando-a necessária, mas não suficiente para oferecer garantias de implementação da política afirmativa a que se destina?

Para que se entenda como cheguei à formulação dessa problematização, cabe elucidar inicialmente os caminhos que me levaram às questões que me dispus a estudar. Acredito que tal empreendimento pode tornar o texto mais acessível às possíveis leitoras(es) e, com isso, quem sabe, encontrar outras pesquisadoras(es) interessadas(os) a se debruçarem sobre o problema, com hipóteses e perspectivas diferentes, o que traria um ganho epistemológico e teórico a toda a comunidade acadêmica.

Com o intuito de cumprir essa primeira tarefa, é necessário apresentar, também, minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, bem como a forma como elas se relacionam de maneira dialética e materializam as indagações que me conduziram a esse esforço teórico.

Posso dizer que a atitude filosófica sempre esteve presente em minhas ações e existência, o que deve acontecer com todas as pessoas.

No caso, chamo de atitude filosófica aquilo que move Alice, na obra *Alice no País das Maravilhas* (Carroll, 2006), a perseguir o coelho até a toca e entrar no País das Maravilhas, ou, ainda, o que leva Sofia a aceitar o curso oferecido por Alberto Knox em pequenas cartas

deixadas na caixa de correio e endereçadas a ela, na obra *O Mundo de Sofia* (Gaarder, 2009). Sim, de forma muito generalista, chamo de atitude filosófica aquela vontade de saber, que muitos chamam de curiosidade, e que se for bem alimentada, leva à aquisição e produção de conhecimentos.

A esse ponto posso afirmar que minha iniciação escolar foi algo maravilhoso, uma vez que trazia respostas e possibilitava novas indagações. Até a 8ª Série do Ensino Ginásial⁵ eu realmente gostava muito de Matemática. As respostas que ali eram dadas em equações, teoremas e problemas, que me obrigavam a desmiuçar as informações, levaram-me a acreditar que me tornaria um grande engenheiro civil, ou algo do gênero.

O Colegial⁶ me desencantou com essa disciplina, de forma brusca e desanimadora, pois a Matemática que me foi apresentada não passava de um amontoado de códigos, signos e fórmulas das quais eu deveria me valer, decorando-as, para resolver problemas nos quais não via sentido algum (calcular o volume de um cone dentro de um cilindro com raio igual a x). Os três anos do meu Colegial me frustraram em relação à Matemática e, aos poucos, encantaram-me com outra possibilidade, a Filosofia e as Ciências Sociais.

A história da Filosofia e a análise Sociológica, reinseridas no currículo escolar⁷, reacenderam a minha vontade de saber e de conhecer, o que me levou, além da participação política e do engajamento em movimentos sociais de base, ao curso de Ciências Sociais oferecido pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), em minha cidade natal, Divinópolis/MG, no Centro-Oeste Mineiro.

Não posso deixar de registrar aqui que o curso me empolgou do primeiro ao último dia. Fui apresentado a várias possibilidades de pensamento das/nas ciências humanas. A busca pelo entendimento dos processos que orientaram a humanidade de seus primeiros construtos sociais às sociedades contemporâneas, com sua diversidade e antagonismos, encantaram-me, e a Filosofia se apresentou, de forma muito convincente, como um caminho muito eficiente para questionar, criticar e entender a realidade presente, possibilitando diagnosticar e prognosticar as vivências do tempo presente.

⁵ Atual 9º (nono) ano do chamado Ensino Fundamental II.

⁶ Atual Ensino Médio.

⁷ O Ensino de Filosofia e Sociologia foi retirado do currículo do Ensino Médio em 1971, com as mudanças promovidas pelo Regime Militar, que substituiu essas disciplinas por “educação moral e cívica. A Lei nº 9.394/96, o Parecer nº 38/2006 e a Lei nº 11.684/2008 marcaram a reinserção desses componentes ao currículo do Ensino Médio.

Nos dois últimos módulos do Curso comecei a participar de um grupo de Estudos sobre Teoria Crítica, com os teóricos da Escola de Frankfurt⁸, mais especificamente, estudos da teoria de Theodor W. Adorno.

A teoria Adorniana, à época, trouxe-me uma nova perspectiva sobre os problemas levantados pela Filosofia moderna e que foram estudados de forma genial pelo filósofo Karl Marx. Nasce aqui meu interesse pela Teoria Crítica da Sociedade. Realmente, espero que nesse momento o meu entusiasmo em relação à Filosofia e ao conhecimento tenha chamado a atenção do leitor(a), porque então começo a trilhar o caminho que me levaria ao problema que motivou esse trabalho.

A pesquisa descrita neste texto teve a pretensão de se configurar como um estudo de natureza documental, cuja metodologia de trabalho consistiu, principalmente, de leitura exhaustiva e análise de documentos curriculares relacionados à disciplina de Matemática, em cursos de Ensino Médio da Etec de Ilha Solteira.

Esse empenho investigativo levou em conta o aporte teórico de Nancy Fraser (2018), principalmente no que diz respeito às categorias Reconhecimento e Redistribuição que, constituindo uma perspectiva bidimensional de justiça social, ofereceram-me suporte para pensar o quanto o currículo de Matemática contempla o requerido pela Lei nº 10.639/2003 e o paradigma antirracista da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

⁸ O grupo citado aqui foi uma tentativa do Prof. José Geraldo Pedrosa, na UEMG, campus Divinópolis, para a criação de um grupo de estudos em 2000 sobre a Escola de Frankfurt e que abordou em um primeiro momento textos de Adorno e Horkheimer. Infelizmente o grupo existiu apenas por um ano.

1 INTRODUÇÃO

“Ser falsamente reconhecido [...], Significa ter negada a condição de parceiro integral na interação social e ser impedido de participar como um par na vida social, como consequência de padrões institucionalizados de valoração cultural, que estabelecem alguém como desmerecedor de respeito e estima.

Quando tais padrões de desrespeito e desestima são institucionalizados, eles impedem a paridade de participação, assim como certamente também o fazem as desigualdades distributivas”.

(Nancy Fraser)

1.1 Das intenções, dos objetivos e dos métodos da pesquisa

O Instituto de Referência Negra Peregum e o Projeto SETA (Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista) divulgaram uma pesquisa, “Percepções sobre o racismo no Brasil” (IPEC, 2023)⁹, realizada pela empresa Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (IPEC)¹⁰, que contou com a participação de duas mil pessoas, com idade entre 16 e 34 anos, e cujo objetivo era levantar evidências relacionadas à percepção sobre racismo¹¹.

Os resultados alarmantes dessa pesquisa chocam, mas não devem causar surpresa às pessoas que vivenciam literalmente na pele as injustiças sociais: 44% dos entrevistados reconhecem que raça, cor e etnia estão diretamente relacionadas às desigualdades no país, e mais da metade (51%) já presenciou alguma situação envolvendo racismo.

⁹ Disponível em <https://percepcaosobreracismo.org.br/>.

¹⁰ Instituto brasileiro, fundado em janeiro de 2021, que realiza pesquisa de mercado e opinião (Disponível em: <https://www.ipec-inteligencia.com.br/>. Acesso em 23 mar. 2024).

¹¹ O intervalo de confiabilidade da pesquisa é de 95%, e a margem de erro é de dois pontos percentuais para mais ou para menos. Os dados foram coletados presencialmente pela empresa de consultoria IPEC – Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica. Nas situações em que profissionais da consultoria abordavam as pessoas, aplicava-se um questionário com perguntas e alternativas pré-definidas relativas ao tema da pesquisa. A coleta de dados foi realizada em 127 municípios brasileiros, das cinco regiões do país, no período de 14 a 18 de abril de 2023, considerando-se participantes com 16 ou mais anos de idade (IPEC, 2023, p.5).

A referida pesquisa, disponível para acesso aberto, ainda traz outros dois dados bastante impactantes: 64% das pessoas disseram acreditar que o racismo começa na escola, e 38% afirmam ter sofrido algum tipo de racismo dentro dos espaços de educação formal (IPEC, 2023).

Essas duas informações, reunidas a uma outra - a de que dentre os 10 milhões de jovens brasileiros entre 14 e 29 anos de idade que deixaram de frequentar a escola sem ter completado a educação básica, 71,7% são pretos ou pardos, segundo a PNAD¹² de 2019 (IBGE, 2020) - ilustram como a escola, enquanto ambiente social, pode reproduzir o racismo entranhado na história da formação do país e que persiste na sociedade brasileira.

Não é difícil aceitar que o preconceito e a discriminação catalisam o racismo nas escolas, concretizando-o em privilégios para uns e experiências de injustiças para outros, entre estudantes brancos e negros.

Dessa feita, considerando currículos que não dialogam com a cultura africana e afro-brasileira e por meio dos quais se promove uma pedagogia eurocentrada da história nacional e mundial, veiculam-se materiais didáticos que pouco (ou nada) oferecem de subsídios ao desenvolvimento de práticas antirracistas e silenciam a temática racial nos diversos componentes (e/ou disciplinas) curriculares, limitando-a, muitas vezes, às disciplinas de humanidades. Além disso, tais currículos propagam uma baixa expectativa sobre o desempenho de estudantes negros.

Consonante a isso, têm-se a percepção das pessoas entrevistadas pelo IPEC, na pesquisa anteriormente citada, já que 46% afirmaram ter aprendido história e cultura afro-brasileira nas aulas; 37% debateram sobre racismo, e 25% responderam ter aprendido sobre história e cultura africana. Ou seja, nem metade das pessoas que passam pelas escolas oficiais de ensino regular são formadas em ambientes escolares que valorizam a história e cultura africana e afro-brasileira.

Diante desse cenário, a discussão sobre as ações afirmativas voltadas à valorização da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira é tão necessária quanto relevante ao debate sobre justiça social, oferecendo espaço para diferentes reflexões relacionadas a transformações progressistas.

¹² Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) é uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por amostra de domicílios, para investigar várias características da sociedade brasileira, de acordo com as necessidades de informação do país (Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html>. Acesso em 23 mar. 2024).

Ao se recorrer ao modo de pensar a justiça social de John Rawls,¹³ faz-se possível aceitar que a justiça se relaciona à equânime distribuição de recursos e oportunidades. Diante disso, uma relação de desigualdade de distribuição somente seria justificável se beneficiasse aqueles em situação de carência de privilégios, na qual uma distribuição trivial não aplacaria a desigualdade inicial existente (Guimarães, 2016).

Contudo, ainda que a ressonância dessa perspectiva rawlsiana inspire políticas econômicas e sociais mais democráticas e igualitárias, essa ênfase na distribuição de recursos segue sendo criticada por correntes de pensamento preocupadas, também, com as políticas culturais da diferença e das diversidades, defendendo que as injustiças têm outras dimensões.

Nesse sentido, defendendo que os princípios apresentados pelas políticas de ação afirmativa relacionadas à História e à Cultura Africana e Afro-brasileira requerem mais que uma dimensão – seja ela econômica e/ou cultural –, propõe-se aqui uma discussão sobre políticas de ação afirmativa de corte étnico-racial, a saber, aquela veiculada pela Lei nº10.639/2003, sob o enfoque das teorizações de Nancy Fraser¹⁴ sobre redistribuição e reconhecimento (Fraser, 2002; 2006; 2007; 2009; 2018).

Mais especificamente, objetiva-se discutir a presença de diretrizes amparadas pela Lei nº10.639/2003 em documentos curriculares para o ensino de Matemática, no Ensino Médio, em cursos da ETEC de Ilha Solteira.

A teoria bidimensional de Fraser (2002; 2006; 2007; 2009; 2018), referente à política de classe e à política de identidade, constitui o marco teórico dessa pesquisa, que parte da hipótese de que instrumentos legais fomentam uma íntima ligação entre reconhecimento e redistribuição, fundamental para edificar caminhos que contestem toda forma de injustiça e desigualdade e desenvolvam referências simbólicas que valorizem dimensões identitárias historicamente marginalizadas.

Em termos de metodologia, trata-se de um estudo teórico que consiste, essencialmente, de exaustiva leitura e análise dos documentos curriculares selecionados, quais sejam, a legislação relacionada à Lei nº 10.639/2003 e os Planos de Curso (PC) de Ensino Médio, oferecidos na ETEC de Ilha Solteira, em uma tentativa de compreensão hermenêutico-

¹³ John Rawls (1921-2002) foi um filósofo estadunidense, cujo esforço teórico se sustentou em tentar formular uma teoria de Justiça Social que teria como base uma situação de equidade. Suas ideias têm sido utilizadas amplamente para fundamentar políticas afirmativas e públicas, como a da renda mínima (programa de transferência de benefício financeiro que assegura a melhoria das condições de vida do grupo familiar).

¹⁴ Professora de Filosofia e Política na *The New School for Social Research* (New York – EUA). Feminista da chamada quarta onda, Fraser tem estudado as questões que envolvem a justiça social e, nesse caminho, sua teoria encontra interlocução e fomenta debates em vários outros teóricos críticos. Sua crítica se situa no mundo presente, sobretudo nas condições de vida engendradas pelo capitalismo neoliberal.

dialética¹⁵, ou seja, que aponte possíveis alinhamentos e contradições expressos nos discursos oficiais desses documentos, relacionadas ao que estabelece a referida Lei.

Para tanto, são empregados o **levantamento de documentos** curriculares, nomeadamente os Planos de Curso (PC), a **busca por ausências e presenças** de diretrizes dispostas pela Lei nº 10.639/2003 e a **articulação com a perspectiva bidimensional** (Reconhecimento e Redistribuição) de Nancy Fraser como procedimentos metodológicos.

1.2 O modelo de justiça bidimensional: Reconhecimento e Redistribuição

1.2.1 A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt

É possível formular uma afirmação “ilustrativa” (brincando com o termo recorrente do Iluminismo¹⁶) de que a Teoria Crítica é filha de Marx¹⁷ e Horkheimer¹⁸ e que, historicamente, lança a pedra fundamental do que vem a ser a crítica como teoria, e desenvolve modelos – a partir da teoria marxista – para fundamentar a teoria crítica do momento atual.

É evidente que não se ignora aqui o processo histórico percorrido pela Teoria Crítica até o tempo presente, bem como todos os pensadores responsáveis pelos diagnósticos e prognósticos de cada momento.

A provocação inicial serve apenas para desencadear uma análise do desenvolvimento histórico da Teoria Crítica, tentando entender o que a torna **única**, pensando em suas características enquanto modelo de análise, **diversa**, considerando a diversidade de pensadores e posições teóricas inspiradas por uma mesma base teórica, e **marxiana**, defendendo que se mostra continuamente mutável, dado o seu caráter histórico e dialético.

O projeto que dá origem ao que hoje se denomina Teoria Crítica tem como berço o Instituto de Pesquisa Social¹⁹, em Frankfurt, na Alemanha:

A Teoria Crítica. Essa expressão, tal como é conhecida hoje, surgiu pela primeira vez como conceito em um texto de Max Horkheimer (1895-1973),

¹⁵ O método hermenêutico-dialético tem como objetivo compreender a realidade social e elaborar uma crítica sobre essa realidade, por meio de estudos já consolidados, considerando interpretação e dinâmica social, com perspectiva contextualizada para pesquisa.

¹⁶ Movimento intelectual que surgiu na Europa, a partir do século XVIII. Também recebeu o nome de ‘ilustração’, e sua influência fez com que o século XVIII ficasse conhecido como o “século das luzes” (Disponível em: <https://www.politize.com.br/iluminismo/>. Acesso em 23 mar. 2024).

¹⁷ Karl Marx (1818-1883): filósofo e sociólogo alemão, além de teórico político, jornalista e revolucionário socialista.

¹⁸ Max Horkheimer (1895-1973): filósofo e sociólogo alemão, autor de uma teoria crítica da sociedade.

¹⁹ Fundado em 1924 e conhecido posterior e internacionalmente como “Escola de Frankfurt” (Disponível em: <https://www.goethe.de/prj/hum/pt/deu/24768013.html>. Acesso em: 24 mar. 2024).

de nome "Teoria Tradicional e Teoria Crítica", de 1937. (...) O texto foi publicado na Revista de Pesquisa Social, publicação oficial do Instituto de Pesquisa Social, com sede em Frankfurt (Alemanha) e fundado em 1923. Horkheimer foi presidente do Instituto de 1930 a 1958 (Nobre, 2014, p.12).

Horkheimer (2000) busca romper com a Teoria Tradicional no que diz respeito ao tratamento do seu objeto. Enquanto tal teoria é impessoal, baseada na observação do objeto para a confirmação de uma hipótese que leva em conta os fenômenos naturais, a Teoria Crítica busca fazer um diagnóstico do tempo presente, formulando prognósticos que podem ou não se consolidar, de acordo com os processos que se desencadeiam a partir de sua teorização, tendo como principal fundamento um caráter interdisciplinar, em busca da emancipação humana.

Esse caráter interdisciplinar também é apontado por teóricos como Marcos Nobre (2014) e Barbara Freitag (1994), quando observam o número de autores que fazem parte do projeto da Teoria Crítica e que propõem diagnósticos diversos para o tempo presente, bem como prognósticos diferentes, mesmo tendo como base a Teoria Marxista:

Para que se tenha uma ideia da amplitude desse projeto, basta citar alguns dos nomes envolvidos: em economia, além de Friedrich Pollock, Henryk Grossmann (1881-1950) e Arkadij Gurland (1904-1979); em ciência política e direito, Franz Neumann (1900-1954) e Otto Kirchheimer (1905-1965); na crítica da cultura, Theodor W. Adorno (1903- 1969) — que viria posteriormente a ser o grande parceiro de Horkheimer na produção em filosofia —, Leo Löwenthal (1900-1993) e, alguns anos mais tarde, Walter Benjamin (1892-1940); em filosofia, além de Horkheimer, também Herbert Marcuse (1898-1978); e em psicologia e psicanálise, Erich Fromm (1900-1980) (Nobre, 2014, p. 15-16).

Essa diversidade de colaboradores, de diversas áreas do pensamento, pensando a realidade com referência à teoria marxista por perspectivas diversas, indica que um “coletivo interdisciplinar” possibilitou um “materialismo interdisciplinar” (Nobre, 2014, p.15-16):

Cabe ainda lembrar que autores tão diferenciados como Adorno, Horkheimer, Benjamin, Marcuse, Habermas, Schmidt, Tiedemann e outros revelam sensíveis diferenças entre si, tanto em sua postura epistemológica quanto em suas estratégias políticas, enfatizando de forma bastante diversa os aspectos da realidade analisada (Freitag, 1994, p.33).

Os pensadores dessa corrente se preocuparam e continuam a se preocupar com questões ligadas à condição humana, sobretudo após a barbárie das duas grandes guerras mundiais.

Nesse ponto de vista, a Teoria Crítica nasce com uma função bem definida, com bases na crítica hegeliana-marxista, desencadeando um processo de análise de mundo, que rompe com o tradicionalismo e busca um constante movimento de teorização da realidade de forma

crítica. Essa tendência fica expressa no ensaio *Teoria Tradicional e Teoria Crítica de Horkheimer* (Abrão, 1999.)

Destaca-se que há entre os frankfurtianos uma ética própria, uma vez que a crítica se mobiliza contra a instrumentalização do conhecimento, em busca de emancipação pela consciência crítica (Adorno, 2006). Tal posicionamento fica mais evidente pela afirmação de Jürgen Habermas, no ensaio *Conhecimento e Interesse*:

Uma crítica que pretende destruir a aparência objetiva deve reagir contra esta consequência prática de uma consciência limitada, cientificizada do processo científico. O objetivismo não será vencido pela força de uma teoria renovada, como pensava ilusoriamente Husserl; porém, pela demonstração da conexão entre conhecimento e interesse. A intuição segundo a qual o nível de veracidade das proposições, em última instância, se liga às intencionalidades da vida real pode ser verificada mediante a decadência da ontologia. Esta filosofia mantém-se como uma área específica em relação à ciência, longe do alcance da consciência coletiva, e sobrevive na autocompreensão positivista da ciência como herdeira de uma tradição da qual separou-se criticamente (Habermas, 1975, p.301-302).

O mundo da vida é objeto de estudo da Teoria Crítica de forma geral e aparece de maneira específica na teoria de Habermas, em sua análise, ou ética, do discurso. Ora, para quem se debruça sobre a filosofia, não é difícil entender a relação existente entre as questões levantadas e estudadas pelas pensadoras(es) da Teoria Crítica e o pensamento ético com seus desdobramentos.

Nesse sentido, uma das questões importantes é “a quem ou para quem serve a ciência?” Partindo da crítica ao caráter positivista da ciência e os seus desdobramentos políticos e econômicos no cenário liberal e neoliberal (ou ultraliberal), percebe-se a necessidade de se repensar o seu papel na sociedade, de forma geral, e na comunidade acadêmica, de forma específica.

É nesse contexto que surge a Teoria Crítica da Sociedade, como herdeira da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt²⁰, com uma produção muito sólida representada por pensadores e pensadoras da atualidade, como Axel Honneth, Iris Marion Young e Nancy Fraser (Bressiani, 2007, 2011).

²⁰ A denominação “Escola de Frankfurt” é ainda utilizada para se referir ao coletivo que dá origem ao projeto idealizado por Horkheimer, principalmente no cenário de reabertura do Instituto de Pesquisa Social, no pós-guerra, quando o rótulo da teoria crítica é atribuído a esses autores. No entanto, nesse mesmo cenário, como é possível perceber em Nobre (2014), a história do coletivo, as várias mudanças de sede desse instituto, em decorrência da guerra, e a pluralidade de autores descendentes do movimento, que não proferem uma unidade doutrinária, justificam a afirmação de Nobre (2014, p.21) “É por isso que retomar a expressão original “Teoria Crítica” significa, entre outras coisas, marcar um campo teórico que valoriza e estimula a pluralidade de modelos críticos em seu interior”.

O coletivo que se lançou no empreendimento de um “materialismo interdisciplinar” ficou conhecido em 1950 como “Escola de Frankfurt”, mas esse nome foi perdendo sentido e deu lugar simplesmente à Teoria Crítica. Igualmente, aos que se dedicam a analisar o tempo presente, com vistas a um diagnóstico e um prognóstico que objetivem a emancipação e a justiça social, nomearam-se Teóricos Críticos. Entre esses autores se encontra a estadunidense Nancy Fraser.

1.2.2 O debate sobre Reconhecimento na Teoria Crítica

Para utilizar o Binômio Redistribuição-Reconhecimento, primeiramente faz-se necessária uma contextualização histórico-teórica do referencial aqui utilizado.

Apresentando a história dos fundamentos teóricos que se constituem no pano de fundo para a teoria de Nancy Fraser, autora que faz parte da terceira geração da Teoria Crítica e de quem se empresta o Binômio Redistribuição-Reconhecimento como categoria de análise do problema ora estudado, parece pertinente discutir se a Lei nº 10.639/2003 pode ser entendida como um mecanismo para a construção da justiça social, no que diz respeito à luta antirracista, caracterizando-se, nesse caso, como remédio de Redistribuição e de Reconhecimento.

Para tanto, como já dito, será considerado como essa lei é contemplada nos Planos de Curso do Ensino Médio da Escola Técnica Estadual de Ilha Solteira (Etec de Ilha Solteira), instituição mantida pelo Centro Estadual de Educação e Tecnologia Paula Souza (CEETEPS), mais especificamente na disciplina de Matemática:

Nancy Fraser fundamenta o seu enfoque de justiça na concepção bidimensional da sociedade capitalista, i.e., presumindo que essa sociedade engloba duas ordens de subordinação, diferentes do ponto de vista analítico: estratificação das classes, enraizadas principalmente em mecanismos econômicos do sistema e hierarquia de status, baseada em grande parte em padrões institucionalizados de valor cultural. Essas duas ordens não correspondem exatamente uma à outra, mas interagem em um sentido causal e mediadas normativamente. A partir de sua postura normativa, que pode ser caracterizada como crítica moral, ambas as lutas sociais devem ser pautadas pela paridade de participação, seja na distribuição de bens materiais – renda e riqueza –, seja na igualdade de status, como reconhecimento, entre os indivíduos e grupos sociais (Martins, 2021, p.13).

A Teoria Crítica de Fraser, pautada pelo Binômio Redistribuição-Reconhecimento, faz-se caminho necessário nesse estudo, para elaborar um diagnóstico do tempo presente, no que diz respeito à Lei nº 10.639/2003 e sua aplicação na realidade educacional brasileira. Para tanto, é importante começar por entender do que se trata o Reconhecimento.

Esse tema encontra fundamento em Immanuel Kant²¹ e é abordado também por Hegel²².

Em sua crítica, Kant se debruça sobre o problema do “ser” ou o “em si”, conceito necessário para a fundamentação de uma teoria do Reconhecimento. O problema é o motor da filosofia moderna - “o que é possível conhecer?”. Kant postula a impossibilidade de conhecer a “coisa em si”, assumindo que o possível é conhecer o “ser aí”, que representa o resultado da crítica sobre o “em si”, em relação ao que é o objeto do conhecimento “para si”. A crítica kantiana sobre a realidade leva a uma eticidade baseada no dever, retratada em imperativos, que impelem a reconhecer no outro o limite de sua ação e por ele agir ou pensar:

A representação de um princípio objectivo, enquanto obrigante para uma vontade, chama-se um mandamento (da razão), e a fórmula do mandamento chama-se Imperativo. Todos os imperativos se exprimem pelo verbo dever (sollen), e mostram assim a relação de uma lei objectiva da razão para uma vontade que, segundo a sua constituição subjectiva, não é por ela necessariamente determinada (uma obrigação). Eles dizem que seria bom praticar ou deixar de praticar qualquer coisa, mas dizem-no a uma vontade que nem sempre faz qualquer coisa só porque lhe é representado que seria bom fazê-la. Praticamente bom é porém aquilo que determina a vontade por meio de representações da razão, por conseguinte não por causas subjectivas, mas objectivamente, quer dizer, por princípios que são válidos para todo o ser racional como tal (Kant, 2007, p 48).

A filosofia hegeliana, por sua vez, já tratava do conceito de Reconhecimento conforme apresentado por Souza (2020):

O conceito de reconhecimento era central no projeto do jovem Hegel, de estabelecer uma mediação entre a doutrina da liberdade moderna com a tradição do pensamento político da Antiguidade, neste particular especialmente com Aristóteles, que enfatizava o componente comunitário da questão ética. O jovem Hegel procurava construir esta mediação na medida em que inverte o modelo hobbesiano e maquiaveliano da “luta social”, compreendida a partir da perspectiva que enfatiza a autopreservação material, em favor de uma concepção que parte das motivações morais como um dado fundamental (Souza, 2020, p. 134).

Para Reich (2012), Hegel lança mão do conceito de Reconhecimento para analisar como o indivíduo se relaciona ao conjunto, demonstrando as três esferas do que o caracterizaria: a esfera do amor, predominante nas relações familiares, e que extrapola para as demais relações sociais; a do direito, que é percebida em sociedade e nas relações de Reconhecimento decorrentes dos direitos constituídos pelos contratos sociais, e a do Estado, em que o

²¹ Immanuel Kant (1724-1804): filósofo alemão, iniciador da chamada “Filosofia Crítica” (Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/filosofia/immanuel-kant.htm>. Acesso em 24 mar. 2024).

²² Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831): filósofo alemão idealista (Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/h/hegel.htm>. Acesso em 14 mar. 2024).

Reconhecimento é legitimado por uma eticidade geral, enfrentada pelas aspirações individuais de cada sujeito.

Para Hegel, os indivíduos vivem em uma luta por Reconhecimento, que perpassa as esferas da família, da sociedade civil e do Estado, em relações de oposição e conformidade (Reich, 2012). Nesse processo, o enfrentamento às contradições morais e econômicas do sistema tem como fim desejado a autonomia e a emancipação dos indivíduos. Segundo ele, o Reconhecimento se consolida na interação e inter-relação do sujeito, objetiva e intersubjetivamente, e somente é possível na relação com o outro.

Assim, a busca por Reconhecimento se caracteriza pelas relações de exploração vivenciadas em uma sociedade e legitimadas pelo aparato legal do Estado: “A partir das três esferas de relações tratadas por Hegel, pela primeira vez, no Sistema da Eticidade, é possível retirar os elementos fundamentais para conceituar-se o reconhecimento. É nelas que o reconhecimento está presente de forma cada vez mais completa que é possível” (Reich, 2012, p.21).

Quanto ao estranhamento e conformidade, que possibilitam o processo de Reconhecimento, configuram-se em um meio possível para o *ethos*²³, capaz de atender à multiplicidade de indivíduos, e são possíveis nas relações individuais e sociais das três esferas hegelianas, já citadas: a família, a sociedade e o Estado.

Dessa forma, Hegel demonstra, a partir de sua teoria do Reconhecimento, que a subjetividade humana é fruto de relações sociais, responsáveis pelos sistemas éticos legitimados em cada tempo histórico. Percebe-se nesse autor o processo de nascimento do indivíduo, com base em uma eticidade do Reconhecimento, conforme apontado por Reich (2012):

A partir de Hegel, e mesmo antes, em Fichte, vê-se pela primeira vez formulada a ideia de que a constituição da subjetividade é intersubjetiva. Tanto para um como para o outro, o homem enquanto indivíduo somente pode se formar intersubjetivamente. A individualização se efetua através da sociabilização, isto é, cada um é para si o que ele é pelo e para os outros. É Hegel o primeiro filósofo que mostra que esse processo de sociabilização é uma luta no seio da qual cada um procura obter do outro o reconhecimento e a confirmação de sua identidade (Reich, 2012, 17).

A sociedade constituída não consegue se adequar às subjetividades de todas as pessoas, cabendo a cada um, por meio da conformação e do estranhamento, tentar tal adequação. Para Hegel, a luta de cada um por Reconhecimento é o que possibilita o movimento necessário para

²³ Palavra grega que significa característica comum a um grupo de indivíduos de uma mesma sociedade (Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ethos/>. Acesso em 24 mar. 2024).

a construção de uma eticidade reconhecida na família, na sociedade e no Estado. Sendo assim, lutar contra o que é instituído e aceito nessas três esferas é atentar contra “os bons costumes da família”, o “bem-estar” da sociedade e os “direitos instituídos” pelo Estado. Porém, esse é o caminho para o Reconhecimento:

Que cada um em si, por meio de sua ação própria e, de novo, por meio da ação do outro, leve a cabo a pura abstração, o ser-para-si – ação do outro e risco da sua própria vida. Devem comprovar a certeza de si mesmos em si e nos outros. Cada um está fora de si, deve superar o seu ser-fora-de-si, a outra consciência multimodamente confusa, o seu ser-outro enquanto pura negação (PLEINES, 2010, p. 62-63).

Nesse sentido, a busca por Reconhecimento tende a transformar a eticidade, construindo novas formas de relações intersubjetivas, capazes de legitimar outras formas de ser e de identidades, não reconhecidas pelo *ethos* anterior.

Entre os teóricos críticos dos tempos hodiernos, a questão do Reconhecimento tem mobilizado esforços para o diagnóstico do tempo presente e proporcionado debates históricos. Para essa contextualização, pode-se recorrer ao debate entre Axel Honneth e Nancy Fraser, expresso na obra “¿Redistribución o reconocimiento: um debate político-filosófico” (Fraser; Honneth, 2006).

Fraser e Honneth são nomes importantes da Teoria Crítica e, como esperado para a tradição dessa forma de pensar a realidade, apresentam ideias diversas sobre o Reconhecimento e de como ele se insere no processo de luta por justiça social na sociedade neoliberal capitalista.

Honneth (2006) organiza uma “Sociologia do Reconhecimento”, com base em fundamentos filosóficos e psicológicos, defendendo uma dimensão tridimensional das relações intersubjetivas, quais sejam, a do amor, a da solidariedade e a do direito, diferentes das defendidas por Hegel, como afirma Fuhrmann (2013):

[...] a tese central de Honneth aponta que a identidade dos indivíduos se determina por um processo intersubjetivo mediado pelo mecanismo do reconhecimento. Assim sendo, a busca por este reconhecimento se dá através de três dimensões - do amor, da solidariedade e do direito, e não pela inclusão econômica. A ausência de reconhecimento intersubjetivo e social seria o mote dos conflitos sociais. Em linhas gerais, a tese que acompanha essa obra pode ser entendida a partir da afirmação de que os conflitos sociais são marcados (têm origem) na luta pelo reconhecimento intersubjetivo e social – esta luta é o motor das mudanças sociais e consequentemente da evolução das sociedades, de modo que a ausência de reconhecimento é o que deflagra os conflitos sociais. Os indivíduos e grupos só formam suas identidades e são reconhecidos quando aceitos nas relações com o próximo (amor), na prática institucional (justiça/direito) e na convivência em comunidade (solidariedade) (Fuhrmann, 2013, p. 86-87).

A luta pelo reconhecimento, para Axel Honneth, é constante na vida do indivíduo e circunda todos os momentos, desde suas condições psíquicas até as relações afetivas e sociais. O autor aponta o fenômeno da Reificação como forma de “esquecimento do Reconhecimento”:

Em tais contextos éticos, os discursos se referem à “reificação” ou a processos semelhantes, em um sentido decisivamente normativo; com isso, se quer caracterizar um comportamento humano que atenta contra nossos princípios morais e éticos, na medida em que outros sujeitos são tratados não conforme suas qualidades humanas, mas como objetos insensíveis, mortos, ou seja, exatamente como “coisas” ou “mercadorias”; e os fenômenos empíricos que se referem a definições desse tipo abrangem tendências tão diferentes como a demanda crescente por barrigas de aluguel, a mercantilização das relações amorosas ou o desenvolvimento explosivo da indústria do sexo (Honneth, 2018, p. 27).

Isso posto, entende-se que a busca por Reconhecimento, para além da justiça, constitui uma luta contra a reificação dos indivíduos e para a consolidação da dignidade das pessoas e das diversidades culturais e de grupos sociais.

Em Fraser (2006), Reconhecimento se define de forma articulada à luta pela mudança do *status quo*, que somente consolida a justiça social se combinado a uma outra parte da equação, a Redistribuição:

Uno de nosotros, Axel Honneth, concibe el reconocimiento como la categoría moral fundamental, suprema, considerando la distribución como derivada. Así, reinterpreta el ideal socialista de la redistribución como una subvariedad de la lucha por el reconocimiento. La otra, Nancy Fraser, niega que la distribución pueda subsumirse en el reconocimiento. Por tanto, propone un análisis de “perspectiva dualista”, que considera las dos categorías como dimensiones cofundamentales y mutuamente irreducibles de la justicia. Exponemos nuestras posturas respectivas en capítulos alternos y debatimos cuestiones fundamentales de filosofía moral, teoría social y análisis político²⁴ (Fraser; Honneth, 2006, p. 14).

Nesse sentido, diferentemente de Honneth (2006) e rejeitando o que é caracterizado como visão monista de justiça social, Fraser (2002, 2006, 2007, 2009, 2018) defende que a justiça social somente é possível com base no Binômio Redistribuição-Reconhecimento,

²⁴ Um de nós, Axel Honneth, concebe o reconhecimento como a categoria moral fundamental e suprema, considerando a distribuição como derivada. Assim, reinterpreta o ideal socialista de redistribuição como uma subvariedade da luta pelo reconhecimento. A outra, Nancy Fraser, nega que a distribuição possa ser incluída no reconhecimento. Portanto, propõe uma análise de “perspectiva dualística”, que considera as duas categorias como dimensões cofundamentais e mutuamente irreduzíveis da justiça. Apresentamos nossas respectivas posições em capítulos alternados e debatemos questões fundamentais da filosofia moral, da teoria social e da análise política (tradução nossa).

mesmo que as doses de Remédios Distributivos e de Remédios de Reconhecimento tenham que ser diferentes para problemas diferentes, atendendo a cada caso diagnosticado no tempo presente.

1.2.3 Nancy Fraser e os remédios para as injustiças

A produção da autora Nancy Fraser se coloca em lugar de destaque agora pela consistência e contundência de sua crítica ao sistema capitalista no cenário neoliberal. Importante lembrar que se trata de uma filósofa estadunidense, nascida em 1947, atuante nas lutas sociais e políticas, na efervescência do século XX.

Sua orientação marxista e formação habermasiana²⁵ fundamentam a crítica ao capitalismo e ao neoliberalismo e permitem localizar seu pensamento na Teoria Crítica da Sociedade. O caráter da sua crítica contundente é apontado para enfatizar que ela serve como ferramenta para a análise a ser feita acerca do que se entende como projeto neoliberal para a educação.

Os trabalhos de Fraser envolvendo as lutas feministas, as questões de gênero e sociopolíticas do cenário atual demonstram a forte crítica que a autora elabora sobre o projeto neoliberal e as suas mazelas, dos pontos de vista ético, moral, político, social e econômico, próprias da consolidação e difusão das ideias neoliberalistas:

Como, então, devemos ver o eclipse de um imaginário socialista centrado em termos como “interesse”, “exploração” e “redistribuição”? E o que devemos fazer com a emergência de um novo imaginário político centrado nas noções de “identidade”, “diferença”, “dominação cultural” e “reconhecimento”? Essa virada representa um lapso de “falsa consciência”? Ou seria mais um meio de compensar a cegueira cultural de um paradigma marxista posto em descrédito pelo colapso do comunismo soviético? (...) Meu objetivo maior é ligar duas problemáticas políticas atualmente dissociadas; pois somente integrando reconhecimento e redistribuição que chegaremos a um quadro conceitual adequado às demandas de nossa era (Fraser, 2006, p. 231-232).

Ao analisar a sociedade contemporânea, percebe-se que os casos de falta de justiça social estão sempre associados aos dois tipos de remédio – Redistribuição e Reconhecimento, em maior ou menor dosagem. Questões econômicas, culturais, de gênero, sexualidade e “raça” apresentam um caráter interseccional, aproximando ou distanciando cada grupo ou indivíduo

²⁵ Jürgen Habermas (1929 -): filósofo e sociólogo alemão, herdeiro da Teoria Crítica e do Pragmatismo Norte-Americano (Disponível em: <https://www.ufpb.br/riev/ii-simposio-internacional-jurgen-habermas-strong/>. Acesso em 14 mar. 2024).

do centro das tensões, o que evidencia a necessidade de dosagens diferentes desses remédios, adequadas à cada caso.

Entretanto, o maior problema é como conseguir que cada remédio faça efeito, uma vez que mais Reconhecimento proporciona diferença entre os grupos e indivíduos envolvidos, e a Redistribuição reivindica maior igualdade de condições para todos:

Nenhuma das esferas sociais, seja de dimensão cultural e/ou econômica, possui primazia sobre a outra, e é exatamente por isso que Fraser defende a necessidade de que injustiças culturais e econômicas, bem como exigências de redistribuição e reconhecimento, sejam diferenciadas – ainda que apenas relativamente (Bressiani, 2011, p. 337).

Fraser (2006) caracteriza os remédios necessários para uma possível justiça social no tempo presente, insistindo na distinção analítica entre injustiça econômica e injustiça cultural:

[...] distinguir analiticamente injustiça econômica e injustiça cultural, em que pese seu mútuo entrelaçamento. O remédio para a injustiça econômica é alguma espécie de reestruturação político-econômica. Pode envolver redistribuição de renda, reorganização da divisão do trabalho, controles democráticos do investimento ou a transformação de outras estruturas econômicas básicas. Embora esses vários remédios difiram significativamente entre si, doravante vou me referir a todo esse grupo pelo termo genérico “redistribuição”. O remédio para a injustiça cultural, em contraste, é alguma espécie de mudança cultural ou simbólica. Pode envolver a revalorização das identidades desrespeitadas e dos produtos culturais dos grupos difamados. Pode envolver, também, o reconhecimento e a valorização positiva da diversidade cultural. Mais radicalmente ainda, pode envolver uma transformação abrangente dos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação, de modo a transformar o sentido do eu de todas as pessoas. Embora esses remédios difiram significativamente entre si, doravante vou me referir a todo esse grupo pelo termo genérico “reconhecimento” (Fraser, 2006, p. 232).

Cabe aqui outra diferenciação feita por Fraser (2006) sobre os remédios Redistribuição-Reconhecimento, de ordem afirmativa e transformativa:

Por remédios afirmativos para a injustiça, entendo os remédios voltados para corrigir efeitos desiguais de arranjos sociais, sem abalar a estrutura subjacente que os engendra. Por remédios transformativos, em contraste, entendo os remédios voltados para corrigir efeitos desiguais, precisamente por meio da remodelação da estrutura gerativa subjacente (Fraser, 2006, p. 237).

[...]

Remédios afirmativos tendem, em geral, a promover a diferenciação de grupo, enquanto remédios transformativos tendem a desestabilizá-la ou embaçá-la. [...] remédios de redistribuição afirmativos podem engendrar um protesto de menosprezo, enquanto os remédios de redistribuição transformativos podem

ajudar a compensar algumas formas de não-reconhecimento (Fraser, 2006, p. 239).

No Brasil percebem-se políticas afirmativas e políticas transformativas, de Reconhecimento e de Redistribuição, frutos de lutas pela indissociabilidade desse Binômio. Entretanto, nem sempre essas políticas são redistributivas e trazem ao mesmo tempo o Reconhecimento:

O modelo de Teoria Crítica apresentado por Fraser tenta dar conta da aparente contradição que se estabelece entre políticas de redistribuição e políticas de reconhecimento, quando as segundas são entendidas em termos da afirmação de identidades, e conceitualizar, de maneira adequada, questões de reconhecimento e de redistribuição (Bressiani, 2007, p. 91).

Assim, o desafio que se impõe no cenário brasileiro, a partir da Teoria Crítica e de quem se dispõe a contribuir com seu desenvolvimento histórico e teórico, “consiste em renovar diagnósticos de modo a tornar possível que continuemos formulando uma perspectiva a partir da qual os obstáculos à emancipação ou potenciais emancipatórios possam ser analisados” (Melo, 2011, p. 249).

Nesse entendimento, o modelo crítico de Nancy Fraser parece promissor para analisar uma das principais lutas por Reconhecimento e por Redistribuição no país: o combate ao racismo e a afirmação de políticas para enfrentar as injustiças dele decorrentes.

1.3 Racismo, Antirracismo e políticas afirmativas de combate às injustiças

Parece redundante falar em diversidade cultural e étnica no Brasil, uma vez que desde os primeiros estudos sobre a sociedade brasileira, passando por Gilberto Freyre (2003), Sérgio Buarque de Holanda (2007) e Florestan Fernandes (1978) o tema ganha enfoque privilegiado. Todavia, a falta de consenso entre as ideias, desde as primeiras abordagens, faz com que esse tema seja revisitado com constância.

Essa falta de consenso para esgotar as discussões sobre a diversidade cultural e étnica no Brasil tem ao menos duas origens: uma, ligada à impossibilidade de abordar um tema tão complexo com uma única perspectiva teórica, cenário enfrentado de forma constante pelas ciências humanas; a outra, pelo fato de a diversidade das relações humanas, sobretudo no Brasil, carecer de um olhar que valorize e entenda a questão pelo conjunto de especificidades e interseccionalidades das várias identidades sociais envolvidas.

O racismo extrapola a questão da cor da pele, do fenótipo genético e das puras manifestações sociais, colocando-se em evidência também nas questões sexuais, de gênero, etárias e econômicas. A crítica vai para além da cultura, da miscigenação e da suposta democracia racial (ou do conhecido mito da democracia racial que mascara o racismo no Brasil).

O processo de formação do povo brasileiro é fruto de uma composição muito diversa, a partir de diferentes outras nações. Europeus, africanos, povos autóctones (indígenas), asiáticos, dentre outros, fazem parte desse conjunto, hoje conhecido e reconhecido como povo brasileiro. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de uma mudança no que diz respeito ao caráter ético e estético das relações humanas no Brasil, como meio de transformação cultural, de consolidação de uma sociedade brasileira diversa em todos os sentidos:

Segundo Jaccoud e Beghin (2002), o combate ao preconceito racial e ao racismo deve ser promovido aplicando-se políticas públicas chamadas de “ações valorativas” (ou persuasivas). Esse tipo de ação tem por objetivos “afirmar os princípios da igualdade e da cidadania, reconhecer e valorizar a pluralidade étnica que marca a sociedade brasileira e valorizar a comunidade afro-brasileira, destacando o seu papel histórico, bem como a sua contribuição contemporânea à construção nacional” (Jaccoud; Beghin, 2002, p. 43, destaque do autor).

É preciso pensar justamente sobre um processo de formação que valorize não somente a cultura negra como também a cultura indígena, desenvolvendo a justiça social por meio do Binômio Redistribuição-Reconhecimento. Mas em que medida a Lei nº 10.639/2003, alterada pela Lei nº 11.645/2008, pode ser um instrumento para a justiça social nos termos defendidos por Nancy Fraser? Para responder a essa questão é preciso estudar com maior atenção o que prevê a lei e como ela se insere nos documentos curriculares de forma geral e, mais especificamente, como as escolas de Ensino Médio incorporam esse processo de formação:

Como se vê, as ações valorativas têm como finalidade reestruturar os sentidos construídos principalmente pelos brancos em relação aos negros, sendo, portanto, aplicadas principalmente no campo da educação, da comunicação, da cultura e da justiça, como a Lei nº 10.639/2003, alterada pela Lei 11.645/2008, que prevê o ensino da história e da cultura afro brasileira e africana nas escolas públicas e particulares, ressaltando a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira (Paula, 2019, p. 54-55).

De forma geral, no que diz respeito a uma educação antirracista, é possível elencar várias políticas afirmativas, cujo principal objetivo é diminuir a distância entre as pessoas

negras, indígenas e o conjunto das que se aproximam do modelo euro normativo (homem, branco, heterossexual, cisgênero, cristão etc.).

A história da negritude no Brasil, bem como das pessoas não brancas se constitui, de forma geral, em um cenário drástico de exclusão e violência. Após 358 anos de escravidão²⁶, a abolição não traz nenhuma política afirmativa ou inclusiva para a população negra, abandonada à própria sorte, tendo que competir com europeus trazidos para o Brasil com contratos de trabalho já firmados, submetendo-se ao subemprego ou aceitando continuar em situação análoga à da escravidão, junto de seus antigos “senhores”:

A divisão racial contemporânea do trabalho remunerado faz parte do legado histórico do colonialismo e da escravidão, que elaborou categorizações raciais para justificar formas novas e brutais de apropriação e exploração, constituindo efetivamente os “negros” como uma casta econômico-política. Atualmente, além disso, a “raça” também estrutura o acesso ao mercado de trabalho formal, constituindo vastos segmentos da população de cor como subproletariado ou subclasse, degradado e “supérfluo”, que não vale a pena ser explorado e é totalmente excluído do sistema produtivo. O resultado é uma estrutura econômico-política que engendra modos de exploração, marginalização e privação especificamente marcados pela “raça” (Fraser, 2006).

Diante desse histórico, as pessoas negras não são beneficiárias de justiça social, nem por questões distributivas, tampouco por Reconhecimento, pois tanto as políticas de estado assistenciais quanto a configuração do capitalismo neoliberal, pós experiência socialista, divide o conjunto de pessoas excluídas em i) aquelas com algum acesso a condições mínimas; ii) aquelas com pouco acesso e iii) aquelas com nenhum acesso.

Um exemplo que ilustra essas afirmações é a política de reserva de vagas que, mesmo sendo um dispositivo importante de Reconhecimento, ao defender a reparação histórica, ainda não dá conta de garantir justiça social em termos redistributivos, quando se considera as diferenças culturais, econômicas e étnico-raciais do país.

O fato é que, embora tal política se apresente como um esforço e um marco para a inclusão de diversidades de pessoas e culturas nas universidades e no mercado de trabalho, após anos de sua implementação ainda se requer estudos no que concerne às questões de integração cultural, social, étnico-racial, dentre outros. Há obstáculos que podem se constituir em fontes de preconceitos e discriminações, além de inviabilizar a participação plena nos espaços institucionais e, assim, impactar negativamente o sucesso acadêmico.

²⁶ O período de escravização aqui citado leva em conta o início do processo de “colonização” (ou tomada territorial), em 1530, até a assinatura da Lei Áurea, em 1888.

A despeito de dispositivos legais como a Lei de Cotas Educacionais (Lei Federal nº 12.711/2012) realizar a Redistribuição, para que uma ação seja compreendida como justa no contexto acadêmico, o parâmetro deve ser a condição dos estudantes cotistas no ambiente acadêmico, considerando-se o que defende Fraser (2007) sobre as lutas por justiça serem analisadas de acordo com as demandas.

A Lei de Cotas Educacionais prima pela condição de egressos de escola pública acessarem o ensino superior, seja ele rico, pobre, autodeclarado negro, indígena, e/ou pessoa com deficiência. Entretanto, sua pretensão como remédio redistributivo é reparar eventuais déficits educacionais do sistema público, considerando as relações com as estruturas econômicas e sociais, marcadores determinantes na trajetória pessoal, escolar e profissional de muitos indivíduos.

No caso da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira no âmbito de todo o currículo escolar, pode-se perceber nela uma política de Reconhecimento, uma vez que se configura em um remédio cujo objetivo é a justiça, por meio da restituição cultural. Cumpre salientar que esse ordenamento legal altera o texto da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), acrescentando, nos artigos 26-A, 79-A e 79-B a referida obrigatoriedade e, além disso, inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como o dia da Consciência Negra.

Como complemento, destaca-se que, posteriormente, o artigo 26-A foi alterado pela Lei nº 11.645/2008²⁷, e passou a ter o seguinte texto:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008, art. 1º, §1º e §2º).

²⁷ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em 24 mar. 2024).

No Brasil, a LDB define currículo como sendo o conjunto de competências a serem desenvolvidas para que se atinjam os objetivos da educação. O artigo 9º da referida lei traz como obrigação da União o que segue:

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996, título IV, art. 9º. inc. IV).

Além da LDB, os currículos das instituições de ensino brasileiras são orientados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que define como deve ser o trabalho da educação básica e as aprendizagens a serem desenvolvidas por todos os alunos:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018, p. 7).

A BNCC afirma, como apresentado no excerto acima, ser orientada por princípios éticos, políticos e estéticos, sem, entretanto, enunciar tais princípios, o que é preocupante, em uma sociedade tão diversa como o Brasil. Ademais, o texto ainda declara que visa a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa.

Todavia, concordando com o defendido por Fraser (2002, 2006, 2007, 2009, 2018), uma sociedade justa requer remédios redistributivos e de Reconhecimento para sanar as injustiças e as desigualdades decorrentes de um passado escravista; afinal, não é possível chegar a um cenário de justiça social, com garantia da autonomia dos grupos envolvidos, sem que haja a Redistribuição, para corrigir as injustiças político-econômicas, e o Reconhecimento, para corrigir as injustiças sociais e culturais. Por isso os dois remédios devem ser utilizados de forma indissociável e em doses específicas para cada uma das situações expressas.

Verifica-se que, aparentemente, a legislação educacional brasileira tenta atender à questão do Reconhecimento, ao menos no que diz respeito ao legislado, que nem sempre é efetivamente colocado em prática. Mas, o que se questiona é: a Lei nº 10.639/2003, alterada

pela Lei nº 11.645/2008, é atendida nos currículos de Ensino Médio das Etecs, mais especificamente dos cursos oferecidos pela Etec de Ilha Solteira?

Cabe lembrar que, como apresentado acima, o artigo 26-A, § 2º, na sua nova redação, dada pela Lei nº 11.625/2008, atesta: “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar” (Brasil, 2008, art. 1º, §2º). Com tal assertiva, prescreve abordagens para a história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros na formação de todos os estudantes do Ensino Médio.

Para tanto, o “currículo” precisa ser considerado para além de um conjunto de disciplinas que pretende dar forma e conteúdo à educação de estudantes do Ensino Médio. Igualmente, deve promover a conscientização crítica para a emancipação e a transformação social.

As reformas educacionais dos anos de 1990 popularizaram o termo “currículo” e evidenciaram a necessidade de uma abordagem curricular diferenciada, mas não se referiram a sua equivalência à mudança de programas de ensino.

De lá para cá, os Estudos Curriculares debatem continuamente a atualidade de questões relativas ao desenvolvimento de novos currículos e o desencadear de reflexões sobre mudanças, considerando cenários e contextos diversos e plurais.

No entanto, independentemente da perspectiva teórica adotada para conceituar/definir currículo, em última instância, destaca-se que ele deve se relacionar a escolhas sobre formar as gerações mais jovens para “ser e estar” ativamente em sua cultura (Pacheco, 2014).

2 CAPÍTULO I - OBJETO DE ANÁLISE: OS DOCUMENTOS CURRICULARES

“O reconhecimento é uma dimensão importante da justiça, que envolve o respeito à dignidade e à diferença dos grupos sociais. Mas o reconhecimento não é suficiente para garantir a justiça, pois ele pode ser usado para mascarar ou legitimar a exploração e a desigualdade econômica. É preciso articular o reconhecimento com a redistribuição, que é a dimensão material da justiça, que envolve a distribuição equitativa dos recursos e das oportunidades. Essa articulação é especialmente necessária para enfrentar as formas de opressão que combinam exploração e desvalorização, como o racismo, o sexismo e o heterossexismo”.

(Nancy Fraser)

Segundo Pacheco (2003, p.15), a política curricular não se reduz a um texto, e o Estado é apenas um dos teorizadores. Os textos dos currículos, oriundos da administração central, são documentos de trabalho que simbolizam o discurso oficial, agregando interesses diversos e alianças elaboradas em vários níveis de negociação política.

Nesse cenário, os documentos curriculares, em alguma medida, materializam intencionalidades de/para currículos, são instrumentos de políticas e instauram normativas e prescrições sobre forma e sentido, espaço e tempo, além do lugar específico nos interesses subjacentes aos definidores de projetos formativos. Para Pacheco (2000; 2006; 2014), esses documentos ainda expressam discursos que caracterizam os processos formativos, cuja análise permite evidenciar intencionalidades, regulação burocrática e a referência para constituição de práticas.

2.1 A Lei nº10.639/2003

Nunca foi segredo que a História de um povo é sempre contada pelos que detém o poder, mesmo que existam tentativas de ocultar esse fato por meio do mito da democracia racial e da

miscigenação como meio de construção de uma nação pacífica e não racista, como acontece no Brasil.

O fato é que do ano de 1530, quando a escravização se consolidou no território brasileiro, graças ao processo de colonização desencadeado pelas Capitanias Hereditárias, até 1888, ano da promulgação da Lei Áurea, as relações sociais, econômicas e culturais não tinham como foco as pessoas não brancas. Aos indígenas autóctones, aos africanos trazidos de seu país como escravos, aos afro-brasileiros nascidos no Brasil e escravizados, filhos de africanos ou da “miscigenação”, palavra mágica para a suposta inclusão de todos no cenário nacional brasileiro, era relegado, quando muito, o título de subcultura.

Dessa forma, marginalizados, explorados, escravizados e exterminados, os não europeus ou não portadores do fenótipo “eurotípico” não tiveram lugar na história oficial de construção da nação brasileira. Essa situação não mudou muito após a “extinção” da escravidão no Brasil, pois homens e mulheres continuaram sendo afetados pelos efeitos do racismo, em suas formas mais elaboradas, que avançam nas interseccionalidades, com intensidades diferentes.

A Lei nº10.639/2003, que regulamenta o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica, configura-se como um remédio de Reconhecimento na luta contra as injustiças que há mais de 500 anos assolam os afro-brasileiros. Sua regulamentação se deu no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em reconhecimento à dívida histórica da nação brasileira para com grande parte da população, e em resposta às importantes lutas antirracistas dos movimentos sociais negros do país.

Por esse motivo, o texto da LDB foi alterado, pela lei nº 11.645, de 10 de março 2008, como dito anteriormente, e o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira passou a fazer parte das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A referida alteração acrescentou três novos artigos à LDB: “A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos: 26-A, 79-A e 79-B” (Brasil, 2008, art. 1º).

Tais artigos orientam como os currículos devem ser pensados desde então, no que diz respeito ao ensino da história e cultura afro-brasileira:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º. O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional,

resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes a História do Brasil.

§ 2º. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (Brasil, 2008, art. 1º, §1º; §2º; §3º).

Logo, por ser obrigatório, escolas particulares e instituições públicas devem ou deveriam se adequar a essa determinação, oferecendo em seus currículos o ensino sobre a história e cultura afro-brasileira, como expresso no artigo 26-A, supracitado, cujo parágrafo 1º reforça o papel importante da lei para o **Reconhecimento**, ao ressaltar a importância do negro em todos os aspectos da história e cultura brasileiras e resgatar historicamente a sua contribuição no que diz respeito à construção e formação de toda a sociedade brasileira.

Cabe salientar o que determina o parágrafo 2º do referido artigo, sobre o fato de que os conteúdos da história e cultura afro-brasileira devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, evidenciando a necessidade de ser abordado em **todo o conjunto de disciplinas** da educação básica, “em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira” (Brasil, 2003, art. 1º, §2º), o que é possível que aconteça na maioria das escolas. Além disso, há a possibilidade de que tais conteúdos apareçam apenas para cumprir o artigo 79-B, que trata do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

Ademais, como se verifica na citação supra, o artigo 26-A da LDB também incluiu a obrigatoriedade, quando da sua modificação, do estudo de história e cultura indígena, ao lado do ensino da história e cultura afro-brasileira: “[...] torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e **indígena** (Brasil, 2008, art.26-A, grifo nosso).

Dito isso, é inegável que a Lei nº10.639/2003, alterada pela Lei nº11.645/2008, é um marco para as lutas antirracistas, comumente realizadas pelos movimentos negros no país. Assim, deve configurar como um remédio de Reconhecimento, para que a justiça social seja alcançada. No entanto, é importante avaliar como sua implementação está sendo efetivada, para que os resultados dessa efetivação se aproximem do prognóstico esperado.

2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Seguindo o caminho de implantação dos conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira previstos pela lei nº 10.639/2003, o governo brasileiro, ainda sob a liderança do presidente Luiz

Inácio Lula da Silva, elaborou e aprovou, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), no ano de 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nesse caso, o Parecer do CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução 01/2004 instituíram as orientações legais para que o legislado na Lei nº 10.639/2003 pudesse ser atendido.

O texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana reforça um compromisso histórico da educação com a formação para a cidadania e, em consequência, com a equidade e justiça social, fomentadas pela luta antirracista legitimada sobretudo pela Constituição Federal de 1988 (CP/88), por seus desdobramentos como constituição cidadã.

Importa ressaltar que um marco importante para a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foi a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a instituição da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, em 21 de março de 2003:

Desta forma, recolocou a questão racial na agenda nacional e a importância de se adotarem políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada e transversal. O principal objetivo desses atos é promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo (Brasil, 2004, p. 8).

As diretrizes reafirmam não somente o papel da escola em fazer valer o instituído pela Lei nº 10.639/2003, mas também o papel de toda a sociedade civil, da família, movimentos sociais, ONGs (Organizações Não-Governamentais) e instituições públicas e privadas na luta antirracista e na efetiva implementação de políticas públicas e afirmativas.

Nesse caso, o objetivo é não apenas reparar as injustiças históricas cometidas contra a pessoa negra²⁸ no país, mas também fixar medidas imperativas para o reconhecimento da importância, contribuição e valor dos afro-brasileiros na construção uma sociedade inclusiva, democrática e livre de preconceitos.

²⁸ É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores de escravos, para designar pejorativamente os escravizados, e esse sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo, dando-lhe um sentido político e positivo. Basta lembrar os motes muito utilizados no final dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980 e 1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! Inclusive, esse último foi utilizado na campanha do censo de 1990 (Brasil, 2004, p. 15-16)

Na realidade, não se trata de eliminar uma matriz em nome de outra. A questão é ampliar o foco dos currículos, para atender à diversidade cultural, racial, e econômica brasileira. É lícito lembrar que as instituições de ensino públicas e privadas devem se valer de sua autonomia para a elaboração de seus projetos pedagógicos; porém, sem perder de vista o que estipula a Lei nº 10.639/2003, com o acréscimo do artigo 26-A à LDB e sua orientação para que os conteúdos do ensino de história e cultura afro-brasileira perpassem por todo o currículo, especialmente nos componentes de Educação Artística e de Literatura e História brasileira.

Para tanto, o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004) fixou um conjunto de princípios que devem servir de referência para os sistemas de ensino, as instituições escolares públicas e privadas e para os professores, para conduzir suas ações no processo de ensinar. São eles:

- (i) Consciência política e histórica da diversidade;
- (ii) Fortalecimento de identidades e de direitos;
- (iii) Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações;

Tais princípios colocam como objetivos principais o compromisso com a igualdade, desvinculando e desestimulando posturas e ações racistas e discriminatórias, em nome do reconhecimento mútuo do valor e da importância da diversidade cultural no país. Valorizam o conjunto de características culturais, buscando romper com imagens negativas construídas historicamente em relação às pessoas negras e aos povos indígenas e fortalecem os traços identitários, tendendo ao fim de posturas discriminatórias e de ações violentas contra as pessoas negras e indígenas.

Quanto às ações educativas, devem estar voltadas à valorização, difusão e reestruturação do processo de aprendizagem, visando a incorporação dos temas relativos à história e cultura afro-brasileira e indígena em todo o processo de formação; devem constar de todo o currículo, direcionando o processo pedagógico. Nesse sentido, o texto alerta para a necessidade de uma mudança de postura sobre a abordagem do tema, para êxito de todo o processo.

Outrossim, a formação de professores, o conjunto de temas a serem tratados nos currículos e a fiscalização do cumprimento da lei aparecem como tarefa destinada a todos, assim como o compromisso com a luta contra o racismo, a discriminação, a favor de uma sociedade justa e inclusiva.

2.3 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

O 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 constitui outra medida com o objetivo de garantir que a Lei nº 10.639/2003 chegue a seus objetivos. Esse documento complementa e dá encaminhamentos para que se efetive o que está descrito nas referidas Diretrizes.

Esse aporte documental é resultante de um trabalho conjunto entre o Ministério da Educação, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), UNESCO, CONSED, UNDIME, movimentos sociais e organizações da sociedade civil:

O presente Plano Nacional tem como objetivo central colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais, com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial, para garantir o direito de aprender, a equidade educacional, a fim de promover uma sociedade justa e solidária (Brasil, 2013, p.19).

De maneira focal, o Plano apresenta, para a consolidação de seus objetivos, seis eixos fundamentais, que são apresentados como contribuições para a implementação do instituído pela Lei nº 10.639/2003. São eles:

1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e monitoramento; 6) Condições institucionais (Brasil, 2013, p. 21).

Esses eixos constituem um conjunto de ações a serem desenvolvidas por todos os níveis da educação (pública e privada), do poder público e suas respectivas instituições, movimentos sociais e étnico-raciais, gestoras(es) e professoras(es).

De modo abrangente, o 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 estipula metas a serem cumpridas em busca da promoção da diversidade e do combate à desigualdade racial; nomeia atores responsáveis por cada ação; determina prazos para a execução em curto, médio e longo prazo e, por fim, apresenta indicadores para viabilizar o acompanhamento e a avaliação de políticas implementadas, com base no que é previsto.

É importante salientar que, no que se refere ao conjunto de ações, o documento se direciona a todas as modalidades de ensino; quanto aos seis eixos, o direcionamento é para toda a Educação Básica, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Técnico, além da Educação Superior. Em cada um dos níveis são observadas as demandas específicas em relação às questões étnico-raciais, que vão desde a evasão, violência, racismo e outras questões sociais e econômicas, até problemas de acesso e continuidade dos estudos, nas Universidades, dentre outros.

Deve-se destacar que o Plano ainda aborda a Educação Quilombola:

No Brasil, segundo dados da Fundação Cultural Palmares, existem 2.024 comunidades certificadas e 207 tituladas. O MEC possui ações, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), para garantir que os sistemas de ensino (estaduais e municipais) incluam as escolas localizadas em Comunidades Remanescentes de Quilombos nas demandas relacionadas à infraestrutura, formação de professores/as e aquisição de materiais didáticos específicos (Brasil, 2013, p. 60).

Para as comunidades quilombolas, o plano propõe a capacitação de gestoras(es), com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; mapeamento das condições estruturais e nível de inserção no sistema escolar (em todos os níveis e faixas etárias); garantia do direito à Educação Básica; ampliação e melhoria da estrutura física e equipamentos das escolas; formação continuada dos professores das comunidades; produção, edição e distribuição de material didático para todos os níveis, inclusive EJA; aumento da relação entre a comunidade e a oferta do Ensino Médio e Profissionalizante.

Nessa perspectiva, o 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 reconhece e conclama a importância de promover e valorizar a diversidade cultural, de combater discriminações, principalmente as étnico-raciais, com as quais as populações negra e indígena ainda sofrem.

De forma geral, esse plano reconhece e afirma o direito à educação como garantia de acesso ao demais direitos e como lugar da constituição da cidadania, da autonomia e da emancipação. Para tanto, deve estar comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

2.4 A Etec de Ilha Solteira

Ilha Solteira é uma cidade planejada, localizada na divisa do Estado de São Paulo e Mato Grosso do Sul, no Extremo Noroeste Paulista, fundada em 15 de outubro de 1969, em decorrência da construção da Hidrelétrica de Ilha Solteira na Bacia do Rio Paraná²⁹.

A Etec de Ilha Solteira foi instalada na cidade no ano de 1993, oferecendo inicialmente o curso de Técnico em Máquinas Navais, em atendimento às demandas locais, ligadas ao desenvolvimento da Hidrovia Tietê – Paraná³⁰ e, em seus 30 anos de existência, vem oferecendo Cursos Técnicos de nível médio modulares, que podem ser cursados concomitante ao Ensino Médio ou subsequentes, na modalidade propedêutica, até o ano de 2018. Atualmente, a oferta é nas modalidades de Ensino Médio com Itinerário Formativo e Ensino Médio com Habilitação Profissional Técnica.

A escolha dos cursos oferecidos se dá por meio de solicitação ao poder público da cidade, mediante estudo da demanda regional, apresentado à instituição; ou por deliberação do Conselho de Escola³¹, que analisa o projeto de implantação, a demanda, e aprova a criação, a continuidade ou extinção de cursos. Além disso, a escolha também pode se dar por projeto de ampliação do Estado e/ou do próprio CEETEPS, podendo inclusive ocorrer em parceria com a Secretaria da Educação.

Para cada um dos cursos oferecidos, o CEETEPS organiza, por meio do chamado Laboratório de Currículos, um respectivo Plano de Curso (PC) que, além da grade curricular específica, indica quais as habilidades, competências e conhecimentos são esperados para os módulos/anos de cada componente curricular do respectivo curso.

No caso do Ensino Médio, os planos se dividem em Base Nacional Comum Curricular, que traz os conhecimentos comuns do Ensino Médio, e a Base Diversificada do currículo, que

²⁹ A história da cidade de Ilha solteira pode ser consultada no site da Câmara Municipal, disponível em: <https://www.cmilhasolteira.sp.gov.br/historia/implantacao-cidade>.

³⁰ A História da Etec de Ilha Solteira pode ser acessada pelo site do CPS (Centro Paula Souza), pelo link: <https://www.cps.sp.gov.br/etecs/etec-de-ilha-solteira/#:~:text=Implantada%20pelo%20Centro%20Paula%20Souza,desenvolvimento%20da%20Hidrovia%20Tiet%C3%AA%202D%20Paran%C3%A1>.

³¹ O Conselho de Escola é um órgão colegiado das Escolas Técnicas do Estado de São Paulo, que tem sua função regulamentada pelo Regimento Comum das Etecs, em seu artigo 11, descrito como segue:

- I – deliberar sobre:
 - a) o projeto político-pedagógico da escola;
 - b) as alternativas de soluções para os problemas acadêmicos e pedagógicos;
 - c) as prioridades para aplicação de recursos.
- II – estabelecer diretrizes e propor alternativas de integralidade da Etec com a comunidade;
- III – propor a implantação ou extinção de cursos oferecidos pela Etec, de acordo com as demandas locais e regionais e outros indicadores;
- IV – aprovar o Plano Plurianual de Gestão do Plano Escolar;
- V – apreciar os relatórios anuais da escola, analisando seu desempenho diante das diretrizes e metas estabelecidas (São Paulo, 2022, Título II, Capítulo I, Art. 11).

apresenta conhecimentos, habilidades e competências específicas para cada curso, seja o do Itinerário Formativo ou o da Formação Profissional Técnica.

Dessa feita, as orientações contidas no PC permitem que cada Etec organize seus cursos de acordo com a realidade local, sem que os conteúdos - apresentados como Bases Tecnológicas ou como Conhecimentos - sejam prejudicados. Em ambas as modalidades de Ensino (Ensino Médio e Ensino Técnico), reforça-se o compromisso em atender as determinações contidas na LDB, na BNCC e no Currículo Paulista.

Nessa organização, a Etec de Ilha Solteira oferece as seguintes modalidades: i) Ensino Médio com Itinerário Formativo de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; ii) Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração; iii) Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Período Integral e iv) Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Mecatrônica.

Quanto ao Ensino Técnico, as formações são para: i) Técnico em Agronegócio; ii) Técnico em Desenvolvimento de Sistemas; iii) Técnico em Eletroeletrônica; iv) Técnico em Eletrotécnica; v) Técnico em Enfermagem; vi) Técnico em Farmácia; vii) Técnico em Logística; viii) Técnico em Mecânica; ix) Técnico em Recursos Humanos; x) Técnico em Segurança do Trabalho e xi) Técnico em Serviços Jurídicos.

Isso dito, para melhor fundamentar a posterior crítica ao currículo realizada nesse texto, a próxima seção trará a apresentação mais detalhada dos planos de curso que são objeto do presente trabalho.

2.5 Planos de Curso do Ensino Médio da ETEC de Ilha Solteira

A estrutura curricular dos vários cursos das escolas do CEETEPS, isto é, das várias Etecs do Estado de São Paulo, é elaborada, reelaborada e atualizada tendo em vista as especificidades de cada curso, por meio do já referido Laboratório de Currículos³². Disso resulta um Plano de

³² O Centro Paula Souza, por intermédio de sua Unidade do Ensino Médio e Técnico (Cetec), instituiu um departamento cuja missão se constitui no estudo e na análise de currículos escolares, bem como na sua elaboração e atualização contínuas. Esse departamento é denominado Grupo de Formulação e Análises Curriculares (Gfac) e foi criado em 2008. Entretanto, desde 1999, o trabalho de elaboração e de reelaboração curricular é contínuo, sob a face de “Laboratório de Currículo”, junto a especialistas e instituições, públicas e privadas, priorizando a formação de parcerias. O Gfac define o Currículo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nos limites de suas atribuições, como “esquema teórico-metodológico que direciona o planejamento, a sistematização e o desenvolvimento de perfis profissionais, atribuições, atividades, competências, habilidades, bases tecnológicas, valores e conhecimentos, organizados em componentes curriculares e por eixo tecnológico/área de conhecimento, a fim de atender a objetivos de Formação Profissional de Nível Médio, de acordo com as funções do mercado de trabalho e dos processos produtivos e gerenciais, bem como as demandas sociopolíticas e culturais, as relações e atores sociais da escola” (Cetec, CPS, 2015).

Curso (PC) distinto para cada formação. Nesse sentido, é possível afirmar que o PC é uma construção complexa:

O método envolve equipes de especialistas em procedimentos de pesquisa e sistematização de perfis profissionais alinhados com demandas sociais e com o mundo de trabalho, incluindo procedimentos de seleção e definição de referenciais de atribuições, atividades; competências, habilidades e bases tecnológicas e científicas, articulados em componentes curriculares que configuram uma matriz curricular em um determinado Eixo Tecnológico, contemplando a Formação Geral (Cetec, CPS, 2015)³³.

A Etec de Ilha Solteira oferece hoje quatro modalidades de Ensino Médio, objetos desse estudo, quais sejam, o EMIF – Ensino Médio com Itinerário Formativo de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (plano nº 817); o MTEC – Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração (plano nº 427); o MTEC – Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Período Integral (plano nº 612) e o MTEC – Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Mecatrônica (plano nº 496).

Deve-se notar que os cursos oferecidos na modalidade de nível Técnico, que podem ser cursados de forma concomitante ao Médio ou subsequente, já citados anteriormente, não serão alvo dessa análise, por não contemplarem a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e, por esse motivo, não apresentarem os conhecimentos do componente de Matemática.

Os cursos ora analisados têm como público-alvo os estudantes que tenham concluído o Ensino Fundamental, ou equivalente, cujo ingresso na Etec se dá por processo classificatório, mediante prova de conhecimentos gerais em Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

O PC do **Ensino Médio com Itinerário Formativo de Ciências da Natureza e suas Tecnologias** apresenta características específicas e atende à BNCC, enquadrando-se no modelo curricular conhecido atualmente como Novo Ensino Médio. A carga horária para essa formação é de um total de 3.000 horas, divididas entre 1.800 para as disciplinas da Base Comum e 1.200 para as de Projeto (Itinerário Formativo), com estrutura seriada (Ceeteps, 2022). No decorrer da semana, são seis horas aulas diárias, que envolvem as próprias aulas, além das atividades laboratoriais e projetos interdisciplinares.

Já o PC do curso de **Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração** atende à possibilidade de formação profissional integrada ao Médio (Ceeteps, 2020) e dispõe de todos os conhecimentos, habilidades e atitudes características desse curso em

³³ Disponível em: <http://cpscetec.com.br/gfac/>. Acesso em 28 mar.2024.

uma grade curricular com 3.000 horas, das quais 1.800 se destinam ao currículo comum e 1.200 à formação técnica. Dessas, 120 horas são destinadas ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), não havendo obrigatoriedade de estágio supervisionado.

Nesse Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração, os estudantes terminam cada ano com uma formação específica, sendo elas: Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de AUXILIAR ADMINISTRATIVO para o primeiro ano; Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de ASSISTENTE ADMINISTRATIVO, para o segundo e, ao término do terceiro ano de formação, recebem o certificado comprovando a conclusão do ENSINO MÉDIO COM HABILITAÇÃO PROFISSIONAL DE TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO

Os outros dois cursos que fazem parte desse estudo estão diretamente ligados às áreas de tecnologia, informação e industrial. O primeiro deles é o **Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Período Integral** e o segundo, **Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Mecatrônica**.

O curso do **Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Período Integral**, como os demais, tem como público-alvo os egressos do Ensino Fundamental ou equivalente e se destina à formação profissional técnica e para o Ensino Médio.

Nesse caso, os concluintes recebem as seguintes certificações: Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de AUXILIAR EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS, ao término do primeiro ano; Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de PROGRAMADOR DE COMPUTADORES, no final do segundo e, ao término do curso, recebem a certificação de conclusão do ENSINO MÉDIO COM HABILITAÇÃO PROFISSIONAL DE TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS (PERÍODO INTEGRAL).

Esse curso, como os demais, apresenta carga horária de 3.600 horas, divididas entre as disciplinas do currículo comum para o Ensino Médio, as do Técnico Profissional e as do projeto (Ceeteps, 2021) e não se exige o Estágio Supervisionado para a conclusão.

Com vistas às demandas industriais oriundas da 4ª Revolução Industrial, o CEETEPS também possibilita o curso de **Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Mecatrônica**, o segundo da área de tecnologia, informação e industrial que faz parte desse estudo. Tal curso tem como público-alvo os concluintes do Ensino Fundamental, ou equivalente, apresenta 3.000 horas de carga horária (Ceeteps, 2023), divididas em 1.800 horas

para a formação relativa ao currículo de formação comum do Ensino médio e outras 1.200, destinadas à formação Técnica Profissional.

2.5.1 Ensino Médio com Itinerário Formativo de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

O Plano de Curso (PC) é o documento responsável por apresentar não somente as diretrizes curriculares dos cursos, como também a estrutura esperada para a sua implantação e funcionamento. No que diz respeito ao Itinerário Formativo de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, o PC apresenta os requisitos de acesso ao curso, por se tratar de Ensino Médio, cuja exigência é ser concluinte de Ensino Fundamental ou equivalente e ter sido aprovado em avaliação classificatória oferecida pela instituição³⁴.

Como perfil de conclusão para esse curso, espera-se que, como egresso do Ensino Médio, a(o) concluinte tenha consolidado os conhecimentos e competências do Ensino Fundamental, bem como o conjunto de competências desenvolvidas durante o Ensino Médio, atingindo, assim, o objetivo da Educação Básica, como defendido pela LDB: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996, cap. II, art. 22).

O documento do PC também apresenta a organização curricular do curso, determinando a estrutura de forma seriada, em três anos, em que, além de disciplinas da base comum curricular, apresenta-se o conjunto de componentes (projetos) responsáveis pela consolidação do Itinerário Formativo.

Quadro 1 - Disciplinas para o primeiro ano do Itinerário Formativo de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

PARA O PRIMEIRO ANO:	
Base Comum Curricular	Itinerário Formativo
• Língua Inglesa; • Língua Portuguesa; • Artes; • Educação Física; • Matemática; • Física; • Química e • Biologia.	• Estudos Avançados em Ciências de Natureza e suas Tecnologias; • Práticas de Empreendedorismo – Atitude Empreendedora (para o Itinerário de Ciências de Natureza e suas Tecnologias) e • Laboratório de Investigação Científica (para o Itinerário de Ciências de Natureza e suas Tecnologias).

Fonte: Ceeteps, 2022.

³⁴O processo seletivo oferecido para acesso aos cursos do CEETEPS é denominado Vestibulinho e acontece duas vezes ao ano. Esse processo é organizado pelo FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador) e traz questões de conhecimentos relativos ao Ensino Fundamental. Para o Ensino Médio, o processo ocorre apenas no final de cada ano letivo.

Quadro 2 - Disciplinas para o segundo ano do Itinerário Formativo de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

PARA O SEGUNDO ANO:	
Base Curricular Comum	Itinerário Formativo
• Língua Inglesa; • Língua Portuguesa • Educação Física; • Matemática; • Física; • Química; • Biologia; • Geografia e • História.	• Estudos Avançados em Ciências da Natureza e suas Tecnologias; • Práticas de Empreendedorismo – Comunidade Empreendedora (para o Itinerário de Ciências da Natureza e suas Tecnologias) e • Laboratório de Processos Criativos (para o Itinerário de Ciências da Natureza e suas Tecnologias).

Fonte: Ceeteps, 2022.

Quadro 3 - Disciplinas para o terceiro ano do Itinerário Formativo de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

PARA O TERCEIRO ANO:	
Base Curricular Comum	Itinerário Formativo
• Língua Inglesa; • Língua Portuguesa; • Língua Espanhola; • Matemática; • Filosofia; • Sociologia; • Geografia e • História.	• Estudos Avançados em Ciências da Natureza e suas Tecnologias; • Práticas de Empreendedorismo – Empreendedorismo para o Mundo (para o Itinerário de Ciências da Natureza e suas Tecnologias) e • Laboratório de Mediação e Intervenção Sociocultural (para o Itinerário de Ciências da Natureza e suas Tecnologias).

Fonte: Ceeteps, 2022.

Para cada componente curricular é descrito o eixo estruturante em que se apoia, qual a função para as aprendizagens determinadas, bem como sua classificação, do ponto de vista do objetivo do que se deve aprender. Além disso, também são apontados para cada componente o conjunto de competências (pessoais e socioemocionais), valores, atitudes e habilidades a serem desenvolvidas e de conhecimentos que devem ser abordados, com orientações sobre possíveis encaminhamentos didáticos pedagógicos.

O PC ainda traz em seu texto orientações para a avaliação do ensino, resguardando a liberdade do docente, no que diz respeito ao planejamento de sua prática.

2.5.2 Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração

Por se tratar de um curso de Ensino Médio com formação Técnica Profissional, o PC desse curso guarda grandes semelhanças com o do curso anterior. Com Itinerário Formativo de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, apresenta, no entanto, especificidades para a Formação Técnica e Profissional. Assim como no PC anterior, para esse curso são apresentados

os requisitos de acesso, cuja exigência é ser concluinte de Ensino Fundamental ou equivalente, além de aprovação em avaliação classificatória oferecida pela instituição, como já citado.

Para a conclusão, a(o) concluinte deve apresentar a consolidação dos conhecimentos e competências do Ensino Fundamental, bem como o conjunto de competências desenvolvidas durante o Ensino Médio, além dos conhecimentos profissionais descritos no plano, que atendem ao mercado, no que diz respeito ao cumprimento da profissão. Ao término de cada ano letivo o estudante recebe uma certificação técnica, como já apresentado na seção 2.5 desse estudo.

Como nos outros casos, a organização curricular desse curso tem estrutura seriada, em três anos, e, além de disciplinas da base comum curricular, são dispostas as de formação técnica e as dos projetos responsáveis pela consolidação dos conhecimentos, tanto para a formação do Ensino Médio, como para a de Técnico em Administração.

Quadro 4 - Disciplinas para o primeiro ano do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração

PARA O PRIMEIRO ANO:	
Base Curricular Comum	Formação Técnica e Profissional
• Língua Portuguesa; • Língua Inglesa; • Artes; • Educação Física; • Matemática; • Física; • Química; • Biologia; • História e • Geografia.	• Desenvolvimento das Ações de <i>Marketing</i> e dos Processos Comerciais; • Legislação Empresarial; • Planejamento e Organização de Rotinas Administrativas e • Projeto Integrador I.

Fonte: Ceeteps, 2020.

Quadro 5 - Disciplinas para o segundo ano do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração

PARA O SEGUNDO ANO:	
Base Curricular Comum	Formação Técnica e Profissional
• Língua Portuguesa; • Língua Inglesa; • Educação Física; • Matemática; • Física; • Química; • Biologia; • História; • Geografia e • Filosofia.	• Projeto Integrador II; • Aplicativos informatizados; • Custos, Processos e Operações contábeis e • Planejamento e Organização de Rotinas de Departamento Pessoal.

Fonte: Ceeteps, 2020.

Quadro 6 - Disciplinas para o terceiro ano do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração

PARA O TERCEIRO ANO:	
Base Curricular Comum	Formação Técnica e Profissional
• Língua Portuguesa; • Língua Inglesa; • Matemática e • Sociologia.	• Administração da Produção e Serviços; • Administração de Recursos Humanos; • Administração Financeira e Orçamentária; • Desenvolvimento de Modelos de Negócios; • Estudos da Administração Pública; • Estudos de Economia, Mercado e de Comércio Internacional; • Ética e Cidadania organizacional; • Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Administração e • Processos Logísticos Empresariais e Tecnologia da Informação em Administração.

Fonte: Ceeteps, 2020.

Como em todos os PCs, para cada componente curricular é descrito o eixo estruturante de apoio, a função para as aprendizagens determinadas e como o componente se classifica do ponto de vista do objetivo do que se deve aprender. Também se aponta o conjunto de competências (pessoais e socioemocionais), valores, atitudes e habilidades a serem desenvolvidas e o conjunto de conhecimentos e orientações para a avaliação do processo, resguardando a liberdade do docente, no que diz respeito ao planejamento de seu trabalho.

2.5.3 Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Período Integral

Para o curso de Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Período Integral, o PC traz mais especificidades que para os demais. São ofertadas todas as disciplinas do Ensino Médio (Base Nacional Comum Curricular), além das ligadas à formação Técnica e Profissional, e um conjunto de outras, de eixo diferente, denominado Projetos de Aprofundamento.

Assim como nos PC apresentados anteriormente, os requisitos de acesso são: ser concluinte de Ensino Fundamental ou equivalente e a aprovação em avaliação classificatória oferecida pela instituição.

Nesse caso, a(o) concluinte deve estar apto ao trabalho como Técnico em Desenvolvimento de Sistemas:

O TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS é o profissional que analisa e projeta sistemas. Constrói, documenta, realiza testes e mantém sistemas de informação. Utiliza ambientes de desenvolvimento e linguagens

de programação específica. Modela, implementa e mantém bancos de dados (Ceeteps, 2021).

A organização curricular desse curso tem estrutura seriada, em três anos, com a oferta de disciplinas da maneira que se segue:

Quadro 7 - Disciplinas para o primeiro ano do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Período Integral

PARA O PRIMEIRO ANO:		
Base Curricular Comum	Projetos de Aprofundamento	Formação Técnica e Profissional
• Língua Portuguesa; • Língua Inglesa; • Artes; • Educação Física; • Matemática; • Física; • Química e • História.	• Estudos Avançados em Ciências da Natureza e suas Tecnologias; • Estudos Avançados em Matemática e suas Tecnologias; • Laboratório de Investigação Científica e • Teoria e Práticas de Empreendedorismo	• Programação Web I; • Análise e Projeto de Sistemas Prática; • Design Digital; • Fundamentos da Informática; • Técnicas de Programação e Algoritmos Prática e • Banco de Dados I.

Fonte: Ceeteps, 2021.

Quadro 8 - Disciplinas para o segundo ano do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Período Integral

PARA O SEGUNDO ANO:		
Base Curricular Comum	Projetos de Aprofundamento	Formação Técnica e Profissional
• Língua Portuguesa; • Língua Inglesa; • Educação Física; • Matemática; • Física; • Química; • Biologia; • História e • Geografia.	• Estudos Avançados em Ciências da Natureza e suas Tecnologias - Prática; • Estudos Avançados em Matemática e suas Tecnologias; • Laboratório de Mediação e Intervenção Sociocultural e • Laboratório de Processos Criativos.	• Programação Web II; • Banco de Dados II; • Desenvolvimento de Sistemas, Ética e Cidadania Organizacional e • Programação de Aplicativos Mobile I.

Fonte: Ceeteps, 2021.

Quadro 9 - Disciplinas para o terceiro ano do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Período Integral

PARA O TERCEIRO ANO:		
Base Curricular Comum	Projetos de Aprofundamento	Formação Técnica e Profissional
• Língua Portuguesa; • Língua Inglesa; • Língua Espanhola; • Matemática; • Biologia; • Geografia; • Filosofia e • Sociologia.	• Estudos Avançados em Ciências da Natureza e suas Tecnologias – Prática e • Estudos Avançados em Matemática e suas Tecnologias.	• Programação Web III; • Programação de Aplicativos Mobile II; • Internet, Protocolos e Segurança de Sistemas da Informação Prática; • Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de

		Curso (TCC) em Desenvolvimento de Sistemas; • Qualidade e Teste de Software e • Sistemas Embarcados.
--	--	--

Fonte: Ceeteps, 2021.

Como exposto anteriormente, em cada componente curricular é descrito o eixo estruturante, a função das aprendizagens determinadas e como o componente se classifica do ponto de vista do objetivo do que se deve aprender. Também é apontado o conjunto de competências (pessoais e socioemocionais), valores, atitudes e habilidades a serem desenvolvidas e, por fim, o conjunto de conhecimentos que devem ser abordados, com orientações sobre possíveis encaminhamentos didáticos pedagógicos e para a avaliação do processo ensino e aprendizagem.

2.5.4 Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Mecatrônica

O Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Mecatrônica é um curso da área industrial, com a formação fortemente ligada aos padrões exigidos pelo novo momento do mercado de trabalho mundial. Prepara o egresso para trabalhar na área de automação, gerenciamento de produção e processos criativos, no meio das indústrias, com a possibilidade de ampliação dos conhecimentos para o Ensino Superior, assim como nos demais cursos oferecidos pela Etec de Ilha Solteira.

Os requisitos de acesso ao curso, assim como apresentado anteriormente são: ser concluinte de Ensino Fundamental ou equivalente e a aprovação em avaliação classificatória oferecida pela instituição. Sobre o perfil do concluinte, o PC apresenta a seguinte pretensão:

O TÉCNICO EM MECATRÔNICA é o profissional que atua no projeto, montagem e instalação de máquinas e equipamentos automatizados e sistemas robotizados. Realiza medições, programação e opera sistemas mecatrônicos, conforme especificações técnicas. Utiliza softwares específicos e linguagens de programação. Pode coordenar equipes e treinamento operacional, nos limites de suas atribuições. Atua na melhoria dos sistemas convencionais de produção. Realiza manutenções preditiva, preventiva e corretiva, em conformidade com as normas técnicas e de higiene, segurança, qualidade e proteção ao meio ambiente. Integra equipamentos mecânicos e eletrônicos e executa procedimentos de controle da qualidade e gestão (Ceeteps, 2023).

A organização curricular do curso tem estrutura seriada, em três anos, com a oferta de disciplinas da maneira que se segue:

Quadro 10 - Disciplinas para o primeiro ano do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Mecatrônica

PARA O PRIMEIRO ANO:	
Base Curricular Comum	Formação Técnica e Profissional
• Língua Portuguesa; • Língua Inglesa; • Artes; • Educação Física; • Matemática; • Física; • História; • Geografia e • Sociologia.	• Aplicativos Informatizados; • Desenho Auxiliado por Computador; • Circuitos Elétricos, Eletrônicos e Analógicos; • Hidráulica e Pneumática e • Segurança Ambiental e do Trabalho.

Fonte: Ceeteps, 2023.

Quadro 11 - Disciplinas para o segundo ano do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Mecatrônica

PARA O SEGUNDO ANO:	
Base Curricular Comum	Formação Técnica e Profissional
• Língua Portuguesa; • Língua Inglesa; • Educação Física; • Matemática; • Física; • Química; • Biologia; • História e • Geografia.	• Eletrônica Digital Prática; • Máquinas, Comandos e Controladores Lógicos Programáveis; • Mecanismos Mecatrônicos; • Resistência e Ensaio dos Materiais; • Tecnologia da Manufatura e Controle Dimensional Prática e • Ética e Cidadania Organizacional.

Fonte: Ceeteps, 2023.

Quadro 12 - Disciplinas para o terceiro ano do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Mecatrônica

PARA O TERCEIRO ANO:	
Base Curricular Comum	Formação Técnica e Profissional
• Língua Portuguesa; • Língua Inglesa; • Língua Espanhola; • Matemática; • Química; • Biologia e • Filosofia.	• Linguagens de Programação e Microcontroladores para Mecatrônica; • Máquinas com Controle Numérico; • Organização Industrial e Tecnologia da Manutenção; • Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Mecatrônica; • Robótica e Manufatura Flexível; • Sistemas de Acionamento Eletrônico e Sistemas Supervisórios e • Controle de Processos.

Fonte: Ceeteps, 2023.

Como exposto anteriormente, cada componente curricular é descrito em termos do eixo estruturante que o apoia, a função das aprendizagens pretendidas e uma classificação a partir do objetivo do que se deve aprender. Igualmente, é apontado o conjunto de competências

(pessoais e socioemocionais), valores, atitudes e habilidades a serem desenvolvidas e o conjunto de conhecimentos que devem ser abordados, acompanhado de orientações sobre possíveis encaminhamentos didáticos e pedagógicos e para a avaliação do ensino.

3 CAPÍTULO III - RESULTADOS: CONSIDERAÇÕES E ANÁLISES

“O racismo é uma forma de dominação que opera tanto no nível econômico quanto no nível cultural. Ele envolve a exploração do trabalho e dos recursos dos povos racializados, bem como a desvalorização de suas identidades, culturas e histórias. O racismo também é uma forma de exclusão que impede a participação plena e igualitária dos grupos racializados nas decisões que os afetam”.

(Nancy Fraser)

Após a leitura atenta dos quatro planos de Ensino Médio da Etec de Ilha Solteira, nomeadamente Ensino Médio com Itinerário Formativo de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração; Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Período Integral e Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Mecatrônica, é possível evidenciar o privilégio a diretrizes de formação relacionadas ao Itinerário Formativo ou à Formação Profissional Técnica, em detrimento de diretrizes de natureza cultural.

Nos documentos analisados, há a presença de conhecimentos tradicionais de “Matemática”, com prioridade aos pertencentes há tempos a esse componente enquanto disciplina escolar, sem fazer menções a conhecimentos outros³⁵. Há uma ausência evidente de formas marginais de pensamento matemático.

³⁵ O conceito de conhecimentos outros é usado conforme perspectiva D’Ambrosiana (D’Ambrosio, 1998, 2016a, 2016b).

Figura 1 – Conhecimentos previstos para Matemática no 1º ano de formação do Ensino Médio

OBJETOS DE CONHECIMENTO	
NÚMEROS E ÁLGEBRA - Conjuntos numéricos; - Função: ✓ conceito de função; ✓ funções afins, lineares, constantes e função identidade; ✓ função composta e inversa; ✓ função do 1º grau; ✓ função do 2º grau; ✓ função modular; ✓ função exponencial. - Sequências numéricas: ✓ conceitos; ✓ progressões aritméticas (P.A.); ✓ progressões geométricas (P.G.). Matemática Financeira: ✓ conceitos; ✓ porcentagem; ✓ juros simples e compostos.	
GEOMETRIA E MEDIDAS - Geometria métrica; - Conceitos e procedimentos; - Sistema métrico decimal e unidades não convencionais: ✓ bases de sistemas de contagem: ○ base decimal, base binária, base sexagesimal, entre outros. - Sistemas e unidades de medida: ✓ Sistema Internacional de Medidas (SI); ✓ algarismos significativos e técnicas de arredondamento; ✓ notação científica; ✓ noção de erro em medições; ✓ grandezas determinadas pela razão ou produto de outras (velocidade, densidade de um corpo, densidade demográfica, potência elétrica, grandezas de armazenamento de dados na informática (bit, byte, kilobyte, megabyte, gigabyte, entre outros.) e transferência de dados (Mbps, Kbps, Gbps, entre outros.); ✓ conversão entre unidades compostas. - Proporcionalidades: ✓ segmento de retas; ✓ teorema de Tales; ✓ teorema da bissetriz.	
- Geometria das transformações: ✓ isometrias: ○ reflexão, translação e rotação. ✓ homotetias: ○ ampliação e redução. - Geometria dos fractais: ✓ conceitos.	
PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA - Estatística: ✓ pesquisa e organização de dados; ✓ confiabilidade de fontes de dados. - Estatística descritiva: ✓ medidas de tendência central: ○ média, moda e mediana. ✓ medidas de dispersão: ○ amplitude, variância e desvio-padrão. ✓ gráficos e infográficos utilizados pela estatística: ○ elementos de um gráfico. ✓ interpretação de dados estatísticos.	
CARGA HORÁRIA	
120 horas-aula	

Fonte: CEETEPS (2020, 2021, 2022, 2023).

No primeiro ano de formação das quatro modalidades de Ensino Médio analisadas, é possível perceber a expressão de uma Matemática tradicional, no que diz respeito ao conjunto de conteúdos previstos, em que a ênfase recai em uma repetição de temas consolidados, como dito. Esse primeiro conjunto de objetos de conhecimento analisados não atende ao disposto pela Lei nº 10.639/2003.

Figura 2 - Conhecimentos previstos para a Matemática no 2º ano de formação do Ensino Médio

OBJETOS DE CONHECIMENTO	
NÚMEROS E ÁLGEBRA - Conjuntos numéricos; - Função: ✓ conceito de função; ✓ funções afins, lineares, constantes e função identidade; ✓ função composta e inversa; ✓ função do 1º grau; ✓ função do 2º grau; ✓ função modular; ✓ função exponencial. - Sequências numéricas: ✓ conceitos; ✓ progressões aritméticas (P.A.); ✓ progressões geométricas (P.G.). Matemática Financeira: ✓ conceitos; ✓ porcentagem; ✓ juros simples e compostos.	
GEOMETRIA E MEDIDAS - Geometria métrica; - Conceitos e procedimentos; - Sistema métrico decimal e unidades não convencionais: ✓ bases de sistemas de contagem: ○ base decimal, base binária, base sexagesimal, entre outros. - Sistemas e unidades de medida: ✓ Sistema Internacional de Medidas (SI); ✓ algarismos significativos e técnicas de arredondamento; ✓ notação científica; ✓ noção de erro em medições; ✓ grandezas determinadas pela razão ou produto de outras (velocidade, densidade de um corpo, densidade demográfica, potência elétrica, grandezas de armazenamento de dados na informática (bit, byte, kilobyte, megabyte, gigabyte, entre outros.) e transferência de dados (Mbps, Kbps, Gbps, entre outros.); ✓ conversão entre unidades compostas. - Proporcionalidades: ✓ segmento de retas; ✓ teorema de Tales; ✓ teorema da bissetriz.	
- Figuras geométricas: ✓ polígonos e polígonos regulares; ✓ área e perímetro: ○ polígonos; ○ razão entre as áreas de polígonos semelhantes. ✓ congruência de triângulos (por transformações geométricas – isometrias); ✓ semelhança entre triângulos (por transformações geométricas – homotetias). - Trigonometria: ✓ trigonometria no retângulo e suas principais razões trigonométricas; ✓ trigonometria no círculo trigonométrico: ○ seno; ○ cosseno; ○ tangente. ✓ posição de figuras geométricas (tangente, secante, externa); ✓ leis dos senos e cossenos; ✓ funções trigonométricas. - Inscrição e circunscção de sólidos geométricos.	
PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA - Porcentagem e as aplicações práticas: ✓ cálculo de taxas; ✓ índices; ✓ coeficientes. - Estatística descritiva - frequências (absoluta e relativa): ✓ gráficos e diagramas estatísticos: ○ histogramas, polígonos de frequências, diagrama de caixa, ramos e folhas, entre outros. - Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).	
CARGA HORÁRIA	

Fonte: CEETEPS (2020, 2021, 2022, 2023).

O que se observa no conjunto de conhecimentos para os primeiros anos de formação se repete nos segundos anos das quatro modalidades de Ensino Médio analisadas.

Conforme a Figura 2, não há apontamentos acerca de conteúdos relacionados a conhecimentos técnicos ou do Itinerário em que a disciplina da Matemática se localize. Certamente, esses conhecimentos ficam a cargo das disciplinas específicas e dos projetos previstos para os cursos, conforme indicados nos PCs.

Entretanto, essa estrutura curricular, da forma como se apresenta, evoca um certo estranhamento, pela falta de elementos outros que não sejam uma seleção de conteúdos de

Matemática eurocêntrica³⁶. Diante disso, parece pertinente questionar se o conhecimento a ser sistematizado pelas diretrizes expostas nesses PCs não levariam a pensamentos padronizados, típicos da sociedade capitalista e, em decorrência disso, à reprodução das condições sociais, econômicas e políticas existentes nesse sistema.

Figura 3 - Conhecimentos previstos para a Matemática no 3º ano de formação do Ensino Médio

OBJETOS DE CONHECIMENTO	
NÚMEROS E ÁLGEBRA	• Matemática Computacional: ✓ conceito e aplicações; ✓ noções elementares: ○ sequências, laços de repetição, variável e condicionais. ✓ lógica de programação: ○ algoritmos: ➤ fluxogramas; modelagem de problemas e de soluções.
	✓ linguagem da programação estruturada.
GEOMETRIA E MEDIDAS	• Polígonos: ✓ polígonos regulares e irregulares (características); ✓ ladrilhamento do plano; ✓ áreas de figuras geométricas: ○ pavimentações no plano (com o mesmo tipo de polígono ou não). • Geometria espacial: ✓ postulados (retas e planos); ✓ paralelismo e perpendicularismo no espaço; ✓ projeção ortogonal; ✓ poliedros e corpos redondos; ✓ sólidos geométricos (prismas, pirâmides, cilindros, cones e esfera); ✓ área total e volume de prismas, pirâmides e corpos redondos; ✓ noções básicas de cartografia (projeção cilíndrica e cônica). • Geometria analítica: ✓ ponto e reta; ✓ formas da equação da reta, paralelismo e perpendicularidade; ✓ equação da circunferência.
PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	• Probabilidade simples e condicional: ✓ espaços amostrais discretos ou contínuos; ✓ eventos equiprováveis ou não equiprováveis; ✓ eventos sucessivos, mutuamente exclusivos e não mutuamente exclusivos. • Contagem de possibilidades: ✓ modelos para contagem de dados: ○ diagrama de árvore, listas, esquemas, desenhos, entre outros. ✓ noções de combinatória: ○ princípio multiplicativo e princípio aditivo; ○ fatorial; ○ arranjos; ○ permutação; ○ combinações; ○ binômio de Newton.
CARGA HORÁRIA	
160 horas-aula	

Fonte: CEETEPS (2020, 2021, 2022, 2023)

Como não há especificidade relevante nos conjuntos de conhecimentos que compõem as diretrizes para os assuntos (ou conteúdos) nos três anos dos quatro cursos analisados, o previsto para as aprendizagens é o mesmo, conforme apresentado nas Figuras 1, 2 e 3.

Cumprir destacar que o que aqui se coloca se refere ao que está expresso no documento curricular analisado. Evidentemente que o currículo não se reduz ao que está posto no referido documento. Portanto, não se questiona que, em sala de aula, no âmbito da gestão do trabalho pedagógico relacionado à Matemática, haja possibilidades de os professores e professoras

³⁶ Apesar da matriz grega, a Matemática eurocêntrica, assim chamada, é a que emerge da colonialidade do saber, caracterizada pelo desprezo a outras formas de produção de conhecimento que não sejam europeias, negando o legado histórico e intelectual dos povos subalternizados (Pereira; Godoy, 2023, p. 54).

extrapolarem os temas e desenvolverem um rico trabalho sobre questões culturais e políticas, envolvendo as relações étnico-raciais.

Entretanto, a questão que permanece é sobre a falta de menção, nos Planos dos Cursos, analisados, das questões culturais e políticas, envolvendo as relações étnico-raciais, o que pode abrir precedentes para que somente se desenvolva em sala de aula, e em outros espaços que se intente ensinar Matemática, restritamente o que se encontra escrito nos documentos.

Por outro lado, não se ignora a possibilidade de os professores(as) de Matemática tratarem o processo de ensino e aprendizagem nessa disciplina como emancipador e, nessa perspectiva, possibilitarem o Reconhecimento e, também, a Redistribuição, no que diz respeito às relações sociais, culturais, econômicas e políticas.

De acordo com os documentos curriculares dos quatro cursos de Ensino Médio analisados, a BNCC (Brasil, 2018) é fundante nas diretrizes expressas para o ensino de Matemática.

Assim, ao se considerar que questões ligadas à Lei nº 10.639/2003 são evocadas como um dispositivo de impacto em todos os currículos nacionais, assim como alertado na obrigatoriedade registrada pela LDB, era de se esperar que as questões da história e cultura afro-brasileira estivesse ao menos mencionada na BNCC.

Contudo, nesse documento, na seção destinada às diretrizes relacionadas à Matemática para o Ensino Médio, a exemplo do que ocorre nos quatro PCs analisados por esse estudo, não existe menções ao que está posto pela referida legislação. Para além, algo mais alarmante ocorre: não há referência a assuntos da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, o que, de algum modo, deixa de atender o que preconizam as leis e, por conseguinte, afastam essa disciplina do caráter de Reconhecimento esperado para uma educação democrática e inclusiva.

A BNCC defende que, no Ensino Médio, a Matemática consolide os conhecimentos anteriores e os relacione aos de outras áreas:

No Ensino Médio, na área de Matemática e suas Tecnologias, os estudantes devem consolidar os conhecimentos desenvolvidos na etapa anterior e agregar novos, ampliando o leque de recursos para resolver problemas mais complexos, que exijam maior reflexão e abstração. Também devem construir uma visão mais integrada da Matemática, da Matemática com outras áreas do conhecimento e da aplicação da Matemática à realidade (Brasil, 2018 p 471).

Na seção destinada ao Ensino Médio se encontra a orientação para o trabalho com os temas étnico-raciais nas orientações gerais para os currículos e Itinerários, sobretudo em relação às áreas de Linguagens e Artes. Na parte que descreve o conjunto de habilidades relacionadas

às disciplinas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, indica-se o trabalho com temas indígenas, afrodescendentes, incluindo os quilombolas, e não se fala em cultura afro-brasileira:

(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo os quilombolas) no Brasil contemporâneo, considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país (Brasil, 2018 p. 579).

No que tange especificamente à orientação em relação à Matemática e os Itinerários Formativos, na BNCC, também não há alinhamento a algum tipo de remédio de Reconhecimento e/ou Redistribuição, pois não se faz menção a conhecimentos outros, que não aqueles próprios de uma seleção de assuntos clássicos, ensinados há séculos nas escolas.

Isso posto, parece haver um certo paradoxo epistemológico entre as possibilidades de implementação da Lei nº 10.639/2003 e os cenários curriculares formatados, normativamente, por diretrizes centralizadoras, sustentadas em tradições europeias, de origens escravistas, e preocupadas em “resolver problemas” que permitam mais eficiência no acúmulo de capital (Santos, 2005):

[...] II – matemática e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos matemáticos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em resolução de problemas e análises complexas, funcionais e não-lineares, análise de dados estatísticos e probabilidade, geometria e topologia, robótica, automação, inteligência artificial, programação, jogos digitais, sistemas dinâmicos, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (Brasil, 2018, p. 477).

A lista de assuntos apresentados como “Matemática e suas tecnologias” reforça o padrão branco-ocidental na escola, que tem se caracterizado como cultura dominante na realidade curricular. Nesse sentido, existe um contraste com o preconizado pelos dispositivos legais; afinal, parece impossível promover o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, tal como consta na Lei nº10.639/2003, em contextos de aulas e/ou atividades de ensino de Matemática, orientadas por diretrizes curriculares oficiais (Brasil, 2017; 2019), sem desconsiderar as contradições que, certamente, se fazem presentes.

Dessa forma, para além da falta de remédios de Reconhecimento, o disposto nos documentos curriculares, considerando a forma como descrevem as diretrizes para o ensino de Matemática no Ensino Médio, alinha-se a um modelo social Neoliberal/Ultraliberal, a saber, uma sociedade baseada em relações sociais e econômicas determinadas por valores de mercado,

tendo como pano de fundo a exploração econômica, social, cultural e a discriminação étnico-racial, sexual, de gênero e suas interseccionalidades.

Nesse caso, o prognóstico possível acaba sendo a manutenção de relações de dominação, a reprodução das condições de desigualdades, o que impede a construção de um cenário de Redistribuição, tão necessário à consolidação de justiça social.

Ao que tudo indica, a exemplo do que ocorre na Etec de Ilha Solteira, os currículos das escolas podem atender à Lei nº 10.639/2003 de forma parcial, ao desenvolver os “conteúdos” de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas aulas de Arte, Literatura e História do Brasil. Se assim ocorre, trata-se notadamente de um caso de falso Reconhecimento, pois o currículo é mais que um conjunto de algumas poucas disciplinas.

A presença desses “conteúdos” em algumas disciplinas não significa que os “conteúdos” são “ministrados no âmbito de todo o currículo escolar” (Brasil, 2003, s/p.). Aqui há uma nítida contradição de ordem teórico-conceitual entre o conceito de currículo vigente entre os que interpretam a lei e aqueles que formulam os documentos curriculares.

No caso da Matemática, o documento da BNCC formula e explicita as pretensões que toda instituição escolar brasileira deve perseguir para o ensino dessa disciplina:

[...] área de Matemática e suas Tecnologias propõe a consolidação, a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental. Para tanto, propõe colocar em jogo, de modo mais inter-relacionado, os conhecimentos já explorados na etapa anterior, a fim de possibilitar que os estudantes construam uma visão mais integrada da Matemática, ainda na perspectiva de sua aplicação à realidade. Na BNCC de Matemática do Ensino Fundamental, as habilidades estão organizadas segundo unidades de conhecimento da própria área (Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística) (Brasil, 2018, p. 527).

Essas pretensões não divergem das que são encontradas nos quatro PCs da Etec de Ilha Solteira, de acordo com que se vê nas Figuras 1, 2, e 3 apresentadas acima e que, por sua vez, sinalizam o alinhamento normativo legal que os documentos curriculares de toda e qualquer instituição brasileira deve ter em relação à BNCC.

Esse movimento de centralização curricular, entretanto, deixa evidente as contradições inerentes à implementação das leis, enquanto políticas afirmativas, nos sistemas educacionais. Há uma grande visibilidade na promulgação de uma legislação que, em tese, deveria garantir o contato de todas e todos os estudantes com a História e Cultura Afro-brasileira, durante seu percurso formativo nas escolas regulares.

Todavia, a mera falta de definição do que deveria ser entendido como “currículo”, por exemplo, pode gerar uma aplicação superficial do ordenamento legal, isto é, uma realocação vaga do respeito que se deve ter para com as identidades afro-brasileiras, o que reforça a subordinação da História e Cultura Afro-brasileira a um *status* de contribuição artístico-cultural, de natureza quase exótica, e de episódio específico na História Geral do Brasil.

Como consequência, a Lei nº 10.639/2003 acaba sendo alçada a uma condição de dispositivo gerador de falso Reconhecimento, apesar do seu potencial afirmativo e transformativo da realidade brasileira permeada pelo racismo, pois, mesmo depois de vinte anos de sua promulgação, não parece ter poder para desestabilizar padrões institucionalizados de valoração cultural.

Dessa maneira, ao se entender o Reconhecimento como uma questão de justiça (Fraser, 2007), se ele é falso, pode acarretar injustiças que são, frequentemente, enraizadas por padrões culturais de interpretação e reprodução social: “[...] interligar duas problemáticas políticas que estão hoje dissociadas entre si. Apenas com a integração entre reconhecimento e redistribuição chegaremos a um quadro conceitual adequado às demandas de nossa era” (Fraser, 2008, p.12).

O referencial de Fraser (2002, 2006, 2007, 2009, 2018), especificamente o binômio Reconhecimento e Redistribuição como formulação de remédios às mazelas que impedem a instituição de justiça social baseada na equidade, subsidia a análise da Lei nº 10.639/2003 como um meio de propagação da importância da promoção da História e Cultura Afro-Brasileiras.

No entanto, essa ideia ainda não consegue atingir o currículo, considerado na sua totalidade para além de um conjunto de disciplinas, impedindo vislumbrar um efetivo cenário de Redistribuição como remédio às distorções sociais causadas por séculos de discriminação e preconceito. O que é possível afirmar de forma categórica é que Reconhecimento só é adequado se, e somente se, com Redistribuição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Justiça, hoje, requer tanto redistribuição quanto reconhecimento; nenhum deles, sozinho, é suficiente”.

(Nancy Fraser)

Tendo como horizonte normativo a questão de pesquisa sobre se a Lei nº 10.639/2003 é atendida nos PCs dos cursos de Ensino Médio oferecidos pela Etec de Ilha Solteira, principalmente no que diz respeito ao componente de Matemática, esse trabalho objetivou uma discussão sobre políticas de ação afirmativa de corte étnico-racial, tendo como pano de fundo as teorizações de Nancy Fraser sobre Redistribuição e Reconhecimento, com destaque para a importância da transformação social necessária para a construção de justiça.

Para tanto, o estudo se pautou nos referenciais teóricos de Nancy Fraser, destacando como dispositivo legal a Lei nº 10.639/2003 que, juntos, apresentam potencial de combate a toda e qualquer manifestação preconceituosa, de relações assimétricas.

Assim, considerando o Reconhecimento como uma dimensão importante para a construção de justiça social, faz-se necessário que os currículos escolares edifiquem caminhos de combate radical às ações de discriminação, segregação e preconceito. Isso posto, não parece que tal empreendimento seja possível sem quadros simbólicos que valorizem identidades historicamente marginalizadas, em sociedades centradas em poderes hegemônicos, tais como aquelas que negligenciam e/ou impõem violências a mulheres, negros, pessoas com deficiência, indígenas, dentre tantas outras pessoas que vivem à margem desse poderio.

Nesse sentido, dispositivos legais têm sido materializados, de tal modo que sigam impactando currículos escolares, para que valorizem as identidades marginais. Isso é o que defende essa pesquisa, ao discutir a sanção da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de forma a incluir a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo, como um remédio afirmativo que gera Reconhecimento, de natureza simbólica, a todo um grupo de pessoas e culturas.

A inclusão do referido tema e seus desdobramentos “se mostra como fundamental, na medida em que fazem parte do patrimônio de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, e não podem ser subtraídos das possibilidades de aprendizagens pelos estudantes” (Piccolo, 2023, p. 16).

Nessa perspectiva, celebrar e promover a história e a cultura de raízes africanas resultam em um diálogo profundo com o Brasil, enquanto nação, pois tensiona a formação cultural nacional ao dar visibilidade às heranças ancestrais do país. A intenção é difundir a perspectiva do negro como autor de sua própria história, bem como da história do povo brasileiro, e não sob o viés colonizador que, escravizando pessoas negras, subjuga-as no presente e as limita a espaços marginalizados no mundo social, desde sempre.

Além disso, destacar a cultura africana e a formação de uma nação afro-brasileira, por meio da valorização de identidades não eurocentradas, pode desconstruir as relações edificadas sobre o racismo, sobretudo nos ambientes educacionais. Assim sendo, as instituições escolares podem ser espaços privilegiados para a desconstrução de comportamentos racistas e valorização da cultura africana, ao mesmo tempo.

O estudo ora apresentado possibilita afirmar que a Lei nº 10.639/2003 se constitui em um meio de Reconhecimento, pela obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira”, prescrita a todos os currículos da Educação Básica brasileira. Além disso, foi possível identificar, em relação ao Ensino Médio, que a referida lei não é atendida de forma integral pela BNCC, tampouco pelos quatro PCs dos cursos de Ensino Médio da Etec de Ilha Solteira, ora analisados.

Dito isso, considerando que em ambos os casos os conteúdos de “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” não são abordados no âmbito de todo o currículo, a área de Matemática ilustra bem essa informação, por não haver orientação para a abordagem desses temas no ensino dessa disciplina.

Os conteúdos de “História e Cultura Afro-brasileira”, nos quatro PCs analisados da Etec de Ilha Solteira, são tratados nas disciplinas de Artes, Filosofia, Geografia, História, Língua Portuguesa e Sociologia, não sendo parte integrante dos conhecimentos dos demais componentes da Base Comum Curricular, em que se inclui a Matemática, disciplina referencial nessa pesquisa.

Com isso, evidencia-se, pelo menos de acordo com o currículo oficial, o não cumprimento, de forma efetiva, do expresso pela lei nº 10.639/2003, o que gera um falso Reconhecimento acerca da **obrigatoriedade** da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

Nesse sentido, a falta de uma definição expressa de currículo permite, contraditoriamente, que a temática em questão seja abordada somente em algumas disciplinas, e isso não parece ser condição suficiente para a superação do atual estado de coisas e produção

de novas paisagens, ou Redistribuição, em espaços dominados por conhecimentos selecionados a partir de matriz europeia, branca e cristã.

A luta contra o racismo reserva similaridades à luta de classes, sendo ambos elementos estruturais da economia política. Nesse sentido, a raça suporta a divisão capitalista do trabalho. Afinal, as ocupações mal remuneradas, as de baixo *status*, perigosas, sujas e as domésticas são desproporcionalmente ocupadas pelos negros, enquanto os empregos de maior *status*, bem remunerados, de profissionais técnicos e gerenciais, são majoritariamente ocupados pelos brancos.

Além disso, Fraser (2008, 2003, 2002, 2000, 1997) destaca que a raça também estrutura o acesso ao mercado de trabalho formal, constituindo vastos segmentos da população negra como subclasse, desconsiderada até para a própria exploração, e excluída do sistema produtivo.

Como resultado, tem-se uma estrutura político-econômica que engendra modos de exploração, marginalização e privação, marcados especificamente pela questão racial. Essa estrutura constitui a raça como uma diferenciação econômico-política, dotada de certas características de classe (Fraser, 2008, p. 26), e isso pode estar sendo reproduzido no ensino das escolas, quando desconsideram que a “História e Cultura Afro-Brasileira” devem ser ministradas na esfera de todo o currículo escolar.

Sob esse aspecto, como aponta Fraser (2008), a injustiça racial aparece como uma espécie de injustiça distributiva, que clama por compensações de Redistribuição, com vistas à equidade de recursos e oportunidades.

Assim, de modo muito semelhante à classe, a justiça racial exige a transformação da economia política, para que se elimine essa racialização. Então, para que se elimine a exploração, a marginalização e a privação impressas pela raça é necessária a abolição da divisão racial do trabalho – a divisão racial entre trabalho explorável e descartável e a divisão racial dentro do trabalho remunerado (Fraser, 2008, p. 25).

No caso das escolas, o não atendimento à lei, pelo fato de o tema da história e cultura afro-brasileira e até a indígena perpassar somente por algumas e não por todas as disciplinas escolares, pode dificultar que se reconheça e valorize conhecimentos outros, que se configurariam como potencial transformador na luta antirracista e valorizaria a produção de conhecimento, marginalizada pelo sistema educacional euro centrado.

Ao se pensar nas mudanças na Educação como caminho de transformação da sociedade, pela possibilidade de construção de uma ética da equidade, com vistas ao Reconhecimento de grupos explorados e discriminados e de modificação de mentalidade e na superestrutura, o que

de fato ocasionaria a Redistribuição, entende-se que o Binômio da Justiça Social defendido por Nancy Fraser poderia se consolidar de forma efetiva.

No entanto, é preciso reconhecer que esse referencial também possui limitações, com base na discussão da relação Reconhecimento e Redistribuição como política afirmativa e antirracista, no que diz respeito ao currículo de Matemática, considerando a análise das políticas educacionais.

Nessa perspectiva, colocam-se perguntas possíveis para novas abordagens sobre a relação Reconhecimento e Redistribuição, em busca de justiça e equidade, tais como:

- Será que os professores de Matemática do Ensino Médio têm planejado sua prática pedagógica com vistas na Lei nº 10.639/2003?;
- As alunas e alunos reconhecem, por meio da prática da Lei nº 10.639/2003 nas escolas, a cultura Afro-brasileira e sua importância?
- Em vinte anos de aprovação dessa legislação, quais efeitos podem ser percebidos na sociedade brasileira?

Essas e outras perguntas podem e devem constituir objetos de novos estudos, para se entender o alcance transformador dessa política afirmativa em direção à justiça social.

Por hora, com base na análise dos PCs dos cursos da Etec de Ilha Solteira, sobretudo no que se relaciona ao ensino da Matemática, vale reafirmar que o Reconhecimento existe se, e somente se, com Redistribuição.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Bernadette Siqueira. **História da Filosofia**. Coleção os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural Ltda., 1999.

ADORNO, Theodor Wesengrund. **Educação e Emancipação**. Paz e Terra: São Paulo, 2006.

ADORNO, Theodor Wesengrund. **Adorno**. Coleção os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1999

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro Brasileira e Indígena”. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília/DF: MEC, SECADI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2012-pdf/10098-diretrizes-curriculares>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRESSIANI, Nathalie de Almeida. Multiculturalismo ou Desconstrução? Reconhecimento em Young e Fraser. **Humanidades em Diálogo**. São Paulo, v. 1, n. 1, 2007.

BRESSIANI, Nathalie de Almeida. Redistribuição E Reconhecimento - Nancy Fraser Entre Jürgen Habermas E Axel Honneth. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 24, n. 62, p. 331-352, mai./ago. 2011

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

CEETEPS. **Ensino médio com habilitação profissional de técnico em administração**. 06 jul. 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1gotsfM2tEthBAsRQqlAQ8gb_7Qvo5tsQ/view?usp=drive_link. Acesso em: 15 jan. 2024.

CEETEPS. **Ensino médio com habilitação profissional de técnico em desenvolvimento de sistemas período integral**. 16 out. 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1fcgcuhiGrzHFIPdOzdeXnQQDnkS_eEEI/view?usp=drive_link. Acesso em: 15 jan. 2024.

CEETEPS. **Ensino médio com habilitação profissional de técnico em mecatrônica**. 08 dez. 2023. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1WHaWFiZUxDeqR6772R9JpSuVrysGAzID/view?usp=drive_link. Acesso em: 15 jan. 2024.

CEETEPS. **Ensino médio com itinerário formativo de ciências da natureza e suas tecnologias**. 08 set. 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1FHui1Djs8tlBMnLenFanWotpj-EH9fLc/view?usp=drive_link. Acesso em: 15 jan. 2024.

São Paulo. SEDUC. **Currículo Paulista**. SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2020.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**. São Paulo: Ática, 1998.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Filosofia, educação e matemática em uma relação íntima. **REVEMAT: Revista Eletrônica de Matemática**, 11, pp. 21-35. 2016a.

D'AMBROSIO, Ubiratan. A Metáfora das Gaiolas Epistemológicas e uma Proposta Educacional. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 9, n. 20, 27 dez. 2016b.

FERNANDES, Florestan **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Jessé Souza (org.). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos De Campo**, São Paulo - 1991, 15(14-15), 231-239. 2006. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v15i14-15p231-239> Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50109>. Acesso em 13 jul. 2023.

FRASER, Nancy. Do neoliberalismo progressista a Trump - e além. **Política e Sociedade**. Florianópolis, v. 17, Nº 40, Set/Dez p. 43-64. 2018 DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7984.2018v17n40p43/> Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2018v17n40p43>. Acesso em: 10 abr. 2023.

FRASER, Nancy. *From Redistribution to Recognition?: Dilemmas of Justice in a "Postsocialist" Age*. In: **Adding Insult to Injury**. Nancy Fraser debates her critics. Edinburgh: Verso, 2008.

FRASER, Nancy. **Justice Interruptus: Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition**. London: Routledge, 1997.

FRASER, Nancy. O feminismo, o capitalismo e a astúcia da história. **Mediações**, Londrina, v. 14, n.2, p. 11-33, Jul/Dez. 2009. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2321825>. Acesso em: 15 jul. 2023.

FRASER, Nancy. *Recognition without Ethics?* **Theory, Culture & Society**, v. 18, p. 21-42, 2001.

FRASER, Nancy. Reconhecimento Sem Ética? **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, 70, 101-138, 2007.

FRASER, Nancy. Redistribuição ou Reconhecimento? Classe e status na sociedade contemporânea. **Intersecções – Revista de Estudos Interdisciplinares**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 1, p. 7-32, 2002.

FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. *¿Redistribución o reconocimiento?* um debate político-filosófico. Madrid: EDICIONES MORATA/S.L. 2006.

FRASER, Nancy; HONNETH, Axel **Redistribution or recognition?: a political philosophical exchange**. London; New York: Verso, 2003.

FREITAG, Barbara. **A Teoria Crítica Ontem e Hoje**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FREYRE, Gilberto **Casa-Grande & Senzala**: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48ª ed. Recife: Global, 2003.

FUHRMANN, Nadia. (2013). Luta por Reconhecimento: Reflexões Sobre a Teoria de Axel Honneth e as Origens dos Conflitos Sociais. **Barbaroi**, 38, 79-96.

GAARDER, Jostein. **O Mundo de Sofia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GUIMARÃES, Matheus de Oliveira. **Educação, reconhecimento e redistribuição: por uma análise das políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro à luz da teoria da justiça de Nancy Fraser**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, p.102. 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/jspui/handle/123456789/9664>. Acesso em: 10 jan. 2024.

HABERMAS, Jünger. **Conhecimento e Interesse**. Coleção Os pensadores, vol. XLVIII. São Paulo: Abril Cultural, 1975. p. 291-302.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HONNETH, Axel. **Reificação** [recurso eletrônico]: um estudo de teoria do reconhecimento / Axel Honneth; traduzido por Rúrion Melo. – São Paulo: Editora Unesp Digital, 2018.

HORKHEIMER, Max. **Teoría tradicional y teoría crítica**. Barcelona: Paidós, 2000.

IBGE. **Educação 2019**: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Agência de IBGE Notícias. Estatísticas Socais: Brasília, 16 jul. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 15 fev. 2024.

IPEC. Pesquisa Percepções sobre o Racismo no Brasil - Instituto PEREGUM e projeto SETA. 2023. Disponível em: <https://www.ipec-inteligencia.com.br/pesquisas/>. Acesso em: 15 fev. 2024.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Portugal: Edições 70, Ltda., 2007.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARTINS, Pedro Paulo Scremin. **Revisando a teoria da Justiça de Nancy Fraser**: Velhas e Novas Questões. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Orientador: Prof. Dr. Alessandro Pinzan, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/229253>. Acesso em: 10 dez. 2023.

MELO, Rúrion. Teoria Crítica E Os Sentidos Da Emancipação. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 24, n. 62, p. 249-262, Maio/Ago. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792011000200002> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/Ph8SPw5NqDZ7MmdVyJnspdh/>. Acesso em: 15 dez. 2023.

NOBRE, Marcos. **A teoria Crítica**. 1. ed. 3ª reimpressão: Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

LINDER, Vinícius; SCHUBRING, Gert. Relações entre matemática e filosofia na emergência da matemática pura: a matemática como fundamento da pensabilidade. **Educação Matemática Pesquisa**. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/57379>. Acesso em: 15 mar. 2023.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre (RS): Artmed, 2003.

PACHECO, José Augusto. Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica. **Perspectiva**, Florianópolis 18(33): 11-34, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9381>. Acesso em: 29 jan. 2023.

PACHECO, José Augusto. Uma perspectiva actual sobre a investigação em estudos Curriculares. **Perspectiva**, Florianópolis, 24(1,):247-272, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10760/10267>. Acesso em: 29 jan. 2023.

PACHECO, José Augusto. Currículo, Aprendizagem e Avaliação: Uma abordagem face à agenda globalizada. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, [17]: 75-90, 2011. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2366>. Acesso em: 25 jan. 2023.

PACHECO, José Augusto. **Educação, Formação e Conhecimento**. Porto: Porto Editora, 2019.

PAULA, Guilherme Oliva de. **Antirracismo, história e tempo** [manuscrito]: ações afirmativas e reparação histórica no jornal Folha de São Paulo (2000-2012). Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em História, Departamento de História, Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Mariana-MG. Orientador: Prof. Dr. Luciano Magela Roza, Coorientador: Prof. Dr. Marcelo Santos de Abreu, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOP_5c2f9d03837e63fde958adbed627f8b8. Acesso em: 13 dez.2023

PERALTA, Deise Aparecida. **Habermas e as Professoras e Professores de Matemática**: vislumbrando oásis. 1ª. Ed. Curitiba: Appris, 2019.

PERALTA, Deise Aparecida; PACHECO, José Augusto; PALANCH, Wagner Barbosa de Lima. Professores de matemática e currículos: autores ou atores? **Acta Scientiae**. 2021 Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/26124/1/Peralta2021Professores.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2023.

PEREIRA, Sandy Aparecida; Godoy, Elenilton Vieira. Decolonialidade na Educação Matemática: uma revisão sistemática de literatura. **Amazônia - Revista de Educação em Ciências e Matemática**, v.19, n. 42, 2023. p. 53 - 69. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/13383>. Acesso em 21 ago.2023.

PICCOLO, G. M. Redistribuição, reconhecimento e representação em Honneth e Fraser: um debate a partir do espaço escolar. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 26, p. 1–24, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.26.20015.003>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20015>. Acesso em: 11 fev. 2024.

PLEINES, Jürgen-Eckardt. **Friedrich HEGEL**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

REICH, Evânia Elizete. **O Reconhecimento em Hegel**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, Orientador: Alessandro Pinzani, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/100571/308044.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 dez. 2023

SANTOS, Marcos Ferreira dos. Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada. Brasília, 2005.

SÃO PAULO (Estado). Sistema do Laboratório de Currículo – GFAC. 2015. Disponível em: <http://cpscetec.com.br/gfac/>. Acesso em: 14 fev. 2024

SÃO PAULO. DELIBERAÇÃO CEETEPS Nº 87, de 28 de dezembro de 2022 – Aprova nova redação do Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/etec/regimento-comum-etec/>. Acesso em: 14 fev. 2024

SOUZA, Jessé. Uma teoria crítica do reconhecimento. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 50, p. 133-158, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-64452000000200008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/TM8BjtTkn3GWfkCC56BHPcC/?lang=pt#>. Acesso em: 19 mar. 2023.