CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

LEI 10.639/2003: POR UMA CARTOGRAFIA INDICIÁRIA DE VICISSITUDES EM DOCUMENTOS OFICIAIS

Paulo de Tarso Lopes

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-Raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Étnico-Raciais.

Orientador: Professor Doutor Sérgio Luiz de Souza Costa.

Rio de Janeiro

Abril de 2016

LEI 10.639/2003: POR UMA CARTOGRAFIA INDICIÁRIA DE VICISSITUDES EM DOCUMENTOS OFICIAIS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-Raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Étnico Raciais.

Paulo de Tarso Lopes

Banca Examinadora:

Presidente, Prof. Doutor Sérgio Luiz de Souza Costa (orientador)
CEFET/ RJ.

Prof. Dr Antonio Ferreira da Silva Júnior
CEFET/ RJ.

Prof. Dr Eduardo Quintana
UFF

SUPLENTES

Prof. Dr. Adjovanes Thadeu Silva de Almeida
Colégio Pedro II

Profª Drª. Talita de Oliveira
CEFET/ RJ

Rio de Janeiro – RJ
Abril/ 2016

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

L864 Lopes, Paulo de Tarso
Lei 10.639/2003: por uma cartografia indiciária de vicissitudes em documentos oficiais / Paulo de Tarso Lopes.—2016.
208f. : il. (algumas color.) , tabs. ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2016.
Bibliografia : f. 196-208
Orientador : Sérgio Luiz de Souza Costa

1. Negros - Educação - Brasil. 2. Brasil [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. 3. Inclusão social. 4. Racismo na educação. I. Costa, Sérgio Luiz de Souza (Orient.). II. Título.

CDD 370.1170981

Como cristão e protestante, dedico este trabalho a meu Senhor Jesus Cristo.

Como pai, a minha filha Anna Paula.

Como homem que sabe a importância de uma mulher, a minha eterna companheira e motivadora Mônica Ribeiro Mello.

Como discente, a meu orientador, que me fez descobrir a riqueza existente nos documentos oficiais, cujos indícios revelam a prática profissional institucionalizada.

Como negro, ao DEPIR, com referência a minha grande amiga e companheira Fatima Tolentino da Silva.

Como brasileiro, a Luiz Inácio Lula da Silva e a Presidenta Dilma Rousseff.

Dedico também a todos os que me apoiaram nessa empreitada.

EPÍGRAFE

A regra é mais interessante que a exceção, mais interessante que eu, eu sou a exceção.

Friedrich Wilhelm Nietzsche

RESUMO

Discutir a Lei 10.639/2003 implica repensar toda sua trajetória histórica, social, genealógica, entre outros aspectos que norteiam a perspectiva da diversidade, o que exige uma análise acurada dessas mudanças, pelo viés metodológico indiciário e cartográfico da legislação, demandando instrumentos como: visita institucional, a ser realizadas em instituições públicas de âmbito nacional, estadual e municipal, bem como duas escolas, uma vinculada a rede estadual e uma a rede municipal do município da Serra – ES; análise documental, buscando documentos como os currículos (nacional, estadual e municipal), os projetos políticos pedagógicos das escolas públicas pesquisadas, os planos de aula realizados por professores nas escolas, os calendários, entre outros imbricados nessa processualidade. Essa análise demanda um estudo aprofundado, envolvendo levantamento bibliográfico que traz a querela conceitos sobre currículo, sobre planos de aula, projetos políticos pedagógicos e outros documentos pesquisados nesse relato, avançando em uma perspectiva histórica e reflexiva, facultando ao leitor um repensar quanto aos aspectos que norteiam a emergência da promulgação e a possibilidade de vicissitudes que emanam da Lei 10.639/2003. Nosso objeto de estudo não se restringe a uma análise exaustiva e isolada da legislação, mas implica um movimento cartográfico institucional que corrobore as vicissitudes inerentes a prática escolarizada, possibilitando um avançar na perspectiva do combate ao racismo, mesmo que tal aspecto implique na produção e reprodução das intencionalidades do sistema vigente. Nosso objetivo foi de refletir os indícios que tangenciam a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 no interior da instituição escolar, favorecendo um repensar aspectos nela imbricados que se consubstanciem na promoção de discentes, em especial a população afrodescendente. Para tanto, indo além da legislação, compôs nosso referencial teórico Michel Foucault, associado a um referencial metodológico constituído por Sueli Rolnik e Carlo Ginzburg, compondo o levantamento bibliográfico outros autores, tais como: Gallo (2000), Loureau (2004), Hunt (1981), Gomes (2007), Moreira (2008), Deleuze (2001), Rolnik e Guattari (2008), Deleuze (1982), Bispo e Souza (2006), Pereira (2007), Forde (2013), Sacristán e Gomez (2007), Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), Di Pietro (2014), Guimarães (2006), Mosé (2013) entre outros que contribuíram de maneira profícua na execução desse texto. É válido destacar que, considerando que a Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que altera o Artigo 26 da Lei 9.394/96, direciona-se para as disciplinas de português, artes e história, abrindo para outras disciplinas, mas não especificando-as, os documentos a serem analisados estarão voltados para estas disciplinas para verificar os indícios de vicissitudes provocados pela *mens legis* em vigor, tangenciados às relações institucionais. Os resultados demonstram que a Lei 10.639/2003 já é o próprio indício de vicissitude, os documentos dão indícios de vicissitudes, demandando dos movimentos sociais enfrentamentos a perspectiva discricionária que subjaz as intencionalidades do Estado burguês conservador.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003. Discricionariedade. Currículo. Educação Escolar. Indícios.

ABSTRACT

Discussing Law 10.639 / 2003 implies in rethinking all its historical, social and genealogic issues and other aspects that guide the perspective of diversity, which requires an accurate analysis of these changes, through an evidence-based and a cartographic method of the legislation, demanding instruments such as: institutional visits, to be held in national, state and municipal institutions of national levels, as well as two schools: one linked to the State system and the other to the municipal one , both located in the city of Serra - ES; a documental analysis, seeking documents such as CVs (national, state and municipal ones), the political pedagogical projects of the surveyed public schools, lesson plans made by teachers in schools, calendars, among others imbricated in that processuality. This analysis requires a thorough study, involving literature that brings the dispute concepts about curriculum on lesson plans, teaching political projects and other documents surveyed in this report, advancing in a historical and reflective perspective, enabling the reader to rethink towards the matters that guide the emergence of the promulgation and the possibility of events emanating from Law 10.639 / 2003. Our object of study is not restricted to a thorough and individual analysis of the legislation, but it implies an institutional mapping movement that corroborates the vicissitudes that are inherent in the schooling practice, allowing a move towards the fight against racism, even if this aspect involves the production and reproduction of the intentions of the current system. Our goal was to reflect the evidence that tangent the applicability of Law 10.639 / 2003 within the school, favoring a rethinking of aspects imbricated in it, which consists of the promotion of students, especially the Afro-descendant population. Therefore, beyond the law, our theoretical basis was composed by Michel Foucault, associated with a methodological framework that consists of Sueli Rolnik and Carlo Ginzburg, composing the Bibliographical survey with other authors, such as Gallo (2000), Loureau (2004), Hunt (1981), Gomes (2007), Moreira (2008), Deleuze (2001), Rolnik and Guattari (2008), Deleuze (1982), Bishop and Souza (2006), Pereira (2007), Forde (2013), Sacristan and Gomez (2007), Libâneo, Oliveira and Toschi (2009), Di Pietro (2014), Guimarães (2006), Mosé (2013) among others, who contributed in a fruitful way in the implementation of this text. It is worth noting that, whereas Law 10639 of January 9, 2003, that alters Article 26 of Law 9.394 / 96, directs to the Portuguese disciplines, Arts and History, opening to other subjects, but not by specifying them, the documents to be analyzed will be on these subjects to verify the evidence of events caused by the *mens legis* touching the institutional relations. The results show that Law 10.639 / 2003 is already the changes of evidence itself, the documents provide evidence of vicissitudes, demanding social movements fighting the discretionary perspective that underlies the intentions of the conservative bourgeois state.

Keywords: Law 10.639 / 2003. Discretion. Curriculum. Schooling. Clues.

LISTA DE FIGURAS

Fig.1. Site Oficial do Governo do Estado do Espírito Santo 37

Fig. 2.Mapa da Serra e do Espírito Santo 39

Fig. 3 Orientação curricular de educação infantil e fundamental 113

Fig. 4 Turma de primeiro ano da escola municipal 121

Fig. 5 Mural da Escola 175

Fig. 6 Pesquisa institucional realizada em 20/11/2015 176

Fig. 7 Capa do livro e atividade de língua portuguesa 184

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Dissertações que tangenciam a Lei 10.639/2003 do CEFET/RJ 17

Quadro 2 Quadro Sinótico das principais correntes pedagógicas 85

Quadro 3 Quadro de conteúdo das disciplinas ensino fundamental séries iniciais 88

Quadro 4 Língua Portuguesa 93

Quadro 5 Conteúdos de artes e pilares da disciplina 96

Quadro 6 Disciplina de história 99

Quadro 7 Conteúdos das disciplinas de Ensino Médio 102

Quadro 8 Orientações metodológicas 112

Quadro 9 Dias da semana 116

Quadro 10 Recursos materiais e pedagógicos 135

Quadro 11 Síntese das normas disciplinares para discentes 138

Quadro.12 Síntese dos objetivos curriculares 149

Quadro 13 Objetivos das etapas de escolarização 154

Quadro 14 Componente Curricular: História 174

Quadro 15 Plano de curso Arte 179

SUMÁRIO

Introdução	**12**
Delineando o Referencial Teórico e Metodológico	18
Refletindo Nossos Referenciais Metodológicos: Cartografando Indícios	21
Por Uma Metodologia Cartográfica Indiciária	23
Por Uma Rede Condutora Dos Aspectos Metodológicos: Um Estudo Exploratório	27
Caminhada para pesquisa	31
1 Contextualizando a Serra e o Movimento Negro: Uma Viagem Conjuntural e Histórica	**32**
1.1 Contextualizando a Lei 10.639 de 09 De Janeiro de 2003	33
1.2 Conhecendo a Serra	38
1.3 Movimento Negro: Por Uma Contextualização e Um Recorte Serrano	40
2 Currículo e Escola: Espaços da Discricionariedade Estatal	**58**
2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais: Um Ensaio a uma Base Nacional de Currículo	66
2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais: uma Proposta de Diálogo com a Diversidade Escolar	71
2.3 Um Currículo Básico para a Escola Estadual no Espírito Santo	80
2.3.1 Buscando Indícios nas Séries Iniciais da Segunda Etapa da Educação Básica	82
2.3.2 Ensino Fundamental/ Séries Finais: Indícios de Vicissitudes?	91
2.4 A Proposta Curricular em Serra – ES	108
3 Cartografando Documentos da Escola: Por Indícios de Vicissitudes	115
3.1 A Gestão do Calendário Escolar: olvidando a Lei pelo viés da discricionariedade, ou pelo corroborar antirracismo brasileiro?	117

3.2 Projeto Político Pedagógico: indícios que negligenciam a questão racial 126

3.2.1 Projeto Político Pedagógico Institucional da Escola Municipal: a ficha de matrícula como estratégia invisível de conhecimento discente institucional 129

3.2.2 Projeto pedagógico da escola estadual: um dimensão complexa 151
3.3 Planos de Curso e as Relações Étnico-Raciais 168

3.3.1 Planos da Escola Municipal: simulacros do PPP 171

3.3.2 Escola Estadual e Planejamentos: pensar o ensino unitário, numa instituição de cursos diversos 178

Considerações Finais. Ou à Guisa de Reflexões Concludentes? 190

Referências 196

INTRODUÇÃO

Encetemos nossa proposta com uma assertiva óbvia, mas indispensável para nossa reflexão: o Brasil do século XXI não é o mesmo que tosquenejara desde o início de sua efetiva colonização (século XVI) até nossos dias. Foram cinco séculos de dominação econômica, intelectual, política, étnica e gerencial sobre o país, de diversas formas, em diversos contextos, nas diferentes fases do modo de produção capitalista. Historicamente é a partir de 1988 que comparecem indícios de vicissitudes em âmbito nacional, mas o século XXI vai consolidar essas transformações, ostentando os efeitos deletérios dessa dominação.

Os antagonismos gestados nos cinco séculos de dominação despontam, inicialmente, com a ascensão de um Presidente da República oriundo das camadas populares, os grupos outrora invisibilizados, aparecem com maior força frente ao aspecto Legal, o direito social à educação torna-se compulsório no nível básico, a Assistência Social amplia seu aspecto de gestão, organizada pela Política Nacional de Assistência Social, a moradia vem resvalada pela Regularização Fundiária, entre outros aspectos que funcionaram como mola propulsora de um despertar para um novo Brasil.

A partir dessa reflexão sumária de nossa história percebe-se que a desigualdade social continua fustigando a população brasileira, em se tratando de relações étnico raciais essa vem acontecendo de maneira a driblar as prerrogativas legais que fundam a proposta de equidade social no país.

A aplicabilidade da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 vem se instituindo, mas sem transpor o tema para a transdisciplinaridade[1] e transsetorialidade que a questão racial exige, na perspectiva da cidadania e da concretização de políticas públicas voltadas a

[1] Gallo (2000) destaca que, segundo epistemologos, a transdisciplinaridade “[...]é a integração global de várias ciências” (GALLO, 2000, p. 26), levando em consideração os aspectos institucionais que norteiam a administração pública essa transversalidade nos seus diversos setores (daí a noção de transetorialidade) também não acontece, facultando um pensamento, muitas vezes alijado das demandas sociais vigentes.

reparação dos danos sociais e históricos [2] causados a nós [3] afrodescendentes, ofuscando-se qualquer possibilidade de racismo, facultando a comunidade escolar uma visão unilateral da realidade, fadada a um conceito único de religião, de cultura e de beleza, tangenciado de maneira eurocêntrica.

Apesar das mudanças ocorridas ao longo dos séculos no contexto histórico brasileiro, a "democracia racial[4]" encontra-se impregnada em nossa sociedade desde a década de 30 do século passado, não tangenciando as resistências do povo afrodescendente, ofuscando o olhar a África em sua historicidade, em sua arte, em sua literatura, resumindo tais aspectos às idiossincrasias eurocêntricas.

Dessas inquietações, o problema que se ostentava era: há indícios de vicissitudes institucionais em documentos oficiais da escola funcionando como mola propulsora de práticas fundadas no combate ao racismo, bem como a aplicabilidade, sedimentação e exequibilidade de políticas afirmativas, trazendo para a escola discussões fundadas na perspectiva da convivência na diversidade com respeito, tolerância e aceitação das diferenças, sejam elas culturais, sociais, religiosas, de gênero, entre outras?

A Lei 11.645/2008[5], que agregou a Lei 10.639/2003, modificando o Artigo 26 da

---

[2] No capítulo 3, discutimos um pouco sobre políticas afirmativas, a visão eurocêntrica que, geralmente privilegiada no contexto escolar brasileiro, facultou um propalar de África e de afrodescendente subserviente, onde o continente comparece sem Arte, com história atrelada ao contexto europeu, invisibilizado ante os ditames caucasoides. As prerrogativas Legais podem oportunizar ao/ a discente um outro olhar a África, trazendo a este, ou a esta estudante, o orgulho pela sua negritude, aviltando todo tipo de preconceito frente a sua condição de afrodescendente.

[3] Falo de um lugar, como negro, filho de mãe negra (*Eliane –in memorian)* e praticante de religião de matriz africana (candomblé), neto de pais de santo (*avô e avó materna – in memorian - tinham terreiro de candomblé)*, também de uma história vivenciada, em que a instituição familiar se sobrepõe a cidadania da infância e juventude, bem como de um profissional da Assistência Social e da Educação (professor de história), como pesquisador que ainda vive a utopia de ver nascer no Brasil uma sociedade mais justa, mormente do ponto de vista étnico-racial, em que o que predomina ainda é uma visão eurocêntrica de sociedade, eis a perspectiva cartográfica que subjaz essa pesquisa!

[4] Guimarães (2002) traça um histórico do conceito, destacando seu uso "aparente" pela primeira vez por Roger Bastide, em artigo publicado em 1944, no Diário de São Paulo (Edição de 31 de março). Em sua construção histórica, o autor destaca que "do ponto de vista dos negros são duas principais tensões: a crítica ao exotismo negro que seria cultivado pelas ciências sociais, a crítica aos intelectuais 'brancos' que negavam a existência do preconceito racial no Brasil [...]" (GUIMARÃES, 2002, p. 147).

[5] É válido destacar que a Lei 11.645 de 10 de março de 2008 não "revoga" a Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, apenas acrescenta à querela a questão indígena, que, apesar de

Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) complementou a Carta Magna, impulsionando uma ação focada na perspectiva do combate ao racismo, promovendo cidadãos e cidadãs a condição de aprendizes de sua cultura, de sua história, num viés não deformador, mas como herdeiros de uma cultura milenar, descendentes de africanos e/ou índios, num viés de (re)encantamento pela diversidade, indo além da perspectiva ético europeia, apontando para um outro aspecto "estético[6]" da realidade.

Nosso objetivo foi investigar, na perspectiva cartográfica indiciária[7], aspectos que tangenciam a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 a partir de documentos oficiais, tais como a base nacional curricular comum, o Currículo Básico das Escolas Estaduais do Espírito Santo, a proposta curricular da Serra, os projetos políticos pedagógicos de duas instituições escolares, os planos de aula e os calendários, que orientam a práxis docente, gerencial e pedagógico, intentando fazer uma averiguação do cumprimento da *mens legis* em vigor.

Toda essa proposta é corolário de reflexões empíricas, somadas a uma práxis profissional das quais dão conta de um diálogo com a teoria, tomando por referencial teórico Michel Foucault (1926 – 1984), num diálogo constante com outros teóricos, num viés metodológico que tem como foco a análise institucional, numa tentativa de fuga do estruturalismo, na direção do aspecto genealógico de análise.

Por referenciais metodológicos debruçamo-nos sobre Suely Rolnik, na perspectiva de um cartografar documentalmente a realidade institucional, assim como pelo viés indiciário, apoiados em Carlo Ginzburg, por onde caminharemos na perspectiva de indícios de vicissitudes apontados pelos documentos pesquisados, tais como currículos (nacional, estadual e municipal), projetos políticos pedagógicos de instituições escolares, sendo uma municipal e uma estadual, planos de curso, calendários, entre outros. Como parte inerente a este estudo, traçamos uma revisão de literatura que nos conduzisse a compreensão dos principais aspectos que norteiam a educação escolarizada institucional no âmbito do Espírito Santo, tomando a cidade de Serra – ES como base preliminar de nossa pesquisa.

historicamente diferenciado, foi tão olvidado em sua cultura, história, entre outros aspectos dos quais é indispensável trazer para o contexto escolarizado.

[6] Em Deleuze e Guattari (2001) detectamos uma estética que está além do "belo", da ética, de uma práxis social fadada ao plano da moral, avançando para um viés "criador".

[7] Consideramos, para fins dessa pesquisa, a cartografia e os indícios uma metodologia, baseando-nos em Sueli Rolnik (1989) e Carlo Ginzburg (2014).

Além de uma produção teórica que já discute o tema, tomamos a pesquisa eletrônica como base de nosso estudo, tendo por critério trabalhos e propostas já concretizadas que dialogassem com a Lei 10.639/2003, devendo conter no resumo, ou no título, ou nas palavras chave menção à Lei 10.639/2003, detectando junto a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior[6] (CAPES) 13 (treze) produções de pesquisa voltadas a nosso objeto de estudo, destes, nove dissertações e quatro teses, podendo destacar:

a) De Cândida Soares da Costa, tese de doutorado com o tema "Educação Para As Relações Etnicorraciais: História e Cultura Afrobrasileira e Africana No Currículo Do Ensino Médio Niterói-RJ", defendida na Universidade Federal Fluminense, sob orientação da Professora Iolanda de Oliveira, no ano de 2011;
b) Também Fernando José Ferreira de Aguiar, cuja temática da tese de doutorado defendeu "A História da África entre embates e dilemas: caminhos e descaminhos para implementação e aplicabilidade da Lei 10.639/ 2003 na experiência escolar da rede pública estadual em Sergipe", no ano de 2012, na Universidade Federal de Sergipe, sob orientação do Professor Paulo Sérgio da Costa Neves;
c) Outra tese identificada foi de Giselda Costa da Silva Simonini, intitulado "O estudo da história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental: Currículos, formação e prática docente", sob orientação da Professora Selva Guimarães, em 01/12/2011, na Universidade Federal de Uberlândia;
d) Por último, a de Roseane Maria de Amorim, com o tema "As práticas curriculares cotidianas: um estudo das relações étnico raciais em escola da rede municipal de ensino de Recife", orientada por Professor José Batista Neto, na Universidade Federal de Pernambuco, defendida em 2011.

Das quatro teses localizadas no Banco de Teses da CAPES, apenas a de Roseane Maria de Amorim estava disponível para leitura, por onde foi identificado que a pesquisa seguiu um movimento teórico pós-estruturalista, trazendo à querela as

[6] É válido destacar que se encontravam disponíveis estudos entre os anos de 2011 a 2013 referentes a essa temática.

"tramas[7]" que ocorrem na instituição escolar. As demais teses seguem citadas como forma de apresentar a existência destas, como parte de um estudo mais aprofundado do tema em questão.

Prosseguindo em nossa busca, passamos para as dissertações de mestrado registradas no Banco da CAPES: de João Carlos Pio de Souza, intitulada "Currículo e diversidade étnico racial na materialidade da Lei 10.639/2003, defendida em 31/12/2011, na Pontifícia Universidade Católica em Minas Gerais, onde desenvolveu sua pesquisa em duas escolas da rede municipal de Contagem; Carmem Dolores
Alves, com tema "A implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas da Rede Municipal do Recife e o papel da gestão escolar entre a formulação e as práticas: impasses e perspectiva", defendida em 31/12/2011, na Universidade Federal de Pernambuco.

Outro destaque é para Aline Batista de Paula, com o tema "Construindo discursos que constroem sujeitos? Uma discussão sobre a contribuição da Lei 10.639/2003 e seu corolário para afirmação de uma identidade racial positiva no Brasil", defendida em 31/12/2011, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de
Janeiro; Luciane Aparecida Novais, cuja querela traz a temática " O instituto federal de educação, ciência e tecnologia de Rondônia - campus colorado do oeste e seu trabalho nas questões étnicos-raciais no âmbito da Lei 10.639/2003", defendida em 31/12/2011, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Ainda nessa direção, identificamos também Cecília Maria Vieira, que descreve sobre "educação e relações étnico-raciais: diálogos e silêncios sobre a implementação da Lei 10.639/2003 no município de Goiânia", defendida em 31/12/2011, na
Universidade Federal de Goiânia; Júnia Silva da Costa, com o tema "implementar ou representar: o desafio de uma política – a Lei n° 10639/2003 no contexto da rede pública municipal de ensino de Petrópolis", pela Universidade Católica de Petrópolis, também em 31/12/2011.

Além destas, encontramos também Denise Maria Soares Lima, cujo trabalho foi intitulado por "Recepção e aplicação da Lei Federal 10.639/2003: da publicação à

[7] Amorim (2011) parte de uma concepção histórica de educação e de escola, trazendo a noção de tramas para uma contextualização pós-moderna de redes, tangenciando as relações étnico-raciais, apontando experiências numa instituição escolar da rede municipal de ensino do Recife, discutindo as práticas cotidianas e a realidade curricular local.

prática, defendida pela Universidade Católica de Brasília, em 31/12/2012; Bárbara da Silva Rosa, da Universidade de Brasília, defendida em 31/12/2012, com o tema "A influência dos fóruns de educação e diversidade étnico-racial na implementação da política de promoção da igualdade racial".

Além da CAPES, foi consultado o Banco de Teses e Dissertações da Diretoria de Pesquisa e Pós Graduação (DIPPG) do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) Celso Suckow da Fonseca, identificando no Programa de Pós Graduação em Relações Étnico Raciais (PPRER) 36 (trinta e seis) dissertações defendidas, destas, 12 (doze) trabalhos tangenciam a Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Com a finalidade de dispô-las no quadro 1, estabelecemos os seguintes critérios: o título da dissertação conter a Lei 10.639/2003 em seu constructo; o resumo obter a vinculação da pesquisa à Lei 10.639/2003; disposição de pelo menos uma palavra chave formada por Lei 10.639/2003. Vejamos o quadro 1:

DISSERTAÇÕES QUE TANGENCIAM A LEI 10.639/2003 DO CEFET/RJ			
AUTOR	ORIENTADOR	TEMA	ANO DE DEFESA
Francisco Wescley B. Sampaio Araújo[8]	Professora e Doutora Eneida Leal Cunha	A construção das identidades étnico raciais dentro de metodologia proposta pelo teatro do oprimido de Augusto Boal	2014
Altair Caetano	Professor e Doutor Mario Luiz de Souza	10 anos de promulgação da Lei nº 10.639/ 2003: seus reflexos em uma comunidade escolar da periferia	2014
Rosi Marina Resende		Traços culturais e práticas pedagógicas em instituições de ensino médio a partir da perspectiva da Lei 10.639/2003	2015
Doria Cyrino Leal Coutinho	Professor e Doutor Carlos Henrique dos Santos Martins	A implementação da Lei 10.639/2003 nas aulas de Educação Física escolar no município do Rio de Janeiro: perspectivas e possibilidades	2014
Eliane de Almeida de Souza e Cruz	Professor e Doutor Álvaro de Oliveira Senra e Luiz Fernandes de Oliveira	Currículo Mínimo de História da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro: quais são os espaços da história da África e do negro? (Lei 10.639/03)	2014

[8] O Resumo do trabalho traz a arte como espaço privilegiado de criação na perspectiva da Lei 10.639/2003.

Jorge Luiz Gomes Júnior[9]	Professor e Doutor Sérgio Luiz de Souza Costa	A magia de contar e recontar histórias ancestrais na literatura infantil e juvenil brasileira: recriando valores	2014
Maria Cristina Marques[10]		Lendas de Exú sob os holofotes da educação	2014
Fernando Santos de Jesus[11]	Professora e Doutora Tania Mara Pedroso Muller	O negro no livro didático	2013
Daniele Fernanda Feliz Moreira[12]	Professora Fatima Maria de Oliveira	Educação e texto literário: inscrições afro-brasileiras na literatura	2014
Marcio de Araújo Moreira	Professor Alvaro de Oliveira Senra	Análise do impacto da Lei 10.639/2003 no Exame Nacional do Ensino Médio entre 1998 e 2013	2015
Carlos Roberto do Nascimento[13]	Professor Roberto Carlos da Silva Borges	Da mídia fílmica para o mundo do trabalho: as relações étnico raciais na formação do(a) técnico(a) em administração de empresas	2013
Sirlene Ribeiro Alves da Silva[14]	Professora e Doutora Nancy Regina Mathias Rabelo	Construções e identidades: relações entre arte, memória e identidade na educação de jovens e adultos	2014

Quadro 1. Fonte: Disponível em: http://dippg.cefet-rj.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=82&Itemid=23. Acessado em 29/02/2016.

O Programa *Strictu Sensu* em Relações Étnico-Raciais[15] é um curso recente, iniciado em 2011, resultado da criação do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros (NEAB) do CEFET Celso Suckow da Fonseca, em 2008, somada a experiência em oferta de curso de pós-graduação lato sensu.

Delineando o Referencial Teórico e Metodológico

[9] A dissertação em questão apoia-se na Lei 10.639/2003 para pensar as probabilidades de apropriação da "oratura" de temática africana para se criar conceitos com base na cultura afrobrasileira.

[10] A Lei aparece nas palavras chave.

[11] Traz em seu resumo uma análise destes recursos didáticos (livro) para reflexão quanto ao cumprimento dos dispositivos da Lei 10.639/2003, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

[12] A Lei 10.639/2003 aparece nas palavras chave da dissertação.

[13] Traz em seu resumo as fragilidades da aplicabilidade da Lei nos cursos técnicos de administração

[14] A autora faz menção a Lei 10.639/2003 tanto no resumo, quanto nas palavras chave.

[15] Disponível em: http://dippg.cefet-rj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=191&Itemid=176&lang=br. Acessado em 29/02/2016.

Tomamos por referencial teórico Paul - Michel Foucault, pensador francês, nascido em Poltiers (França) em 15 de outubro de 1926. Didier Eribon (1990) ao biografar sobre Michel Foucault destaca que "[...] era muito solitário; estudava o tempo todo e não se ligava a ninguém" (1990, p. 28). A escolha pelo autor foi motivada por sua análise aprofundada aos aparatos institucionais, desmitificando os "poderes" que se instituem nos movimentos de disciplina dos corpos dóceis.

Foucault faz uma análise histórica da sociedade disciplinar nos séculos XVIII e XIX, cujo apogeu se dá no século XX, saindo desse modelo para sociedade do controle (DELEUZE, 1992). A instituição escolar, enquanto elemento criado pela burguesia (PONCE, 2001), no contexto disciplinar, comparece, nessa evolução, como instância propícia para uma investigação focada na genealogia da Lei 10.639/2003, haja vista as relações enunciativas que subjazem os documentos oficiais (como currículos, projetos políticos pedagógicos, planos de aula, entre outros) aplicáveis a instituição escolar.

Licenciado em filosofia no ano de 1948, decidiu graduar-se posteriormente em psicologia, concluindo o curso em 1952. Em *Microfísica do Poder*, Foucault se declara um marxista maoísta[16], não obstante, opta por uma discussão que perpassa pela explicação de um poder que não se encontra em uma pessoa, uma instância, uma instituição, mas alhures, entrelugares, sem uma posição específica.

Quanto às obras de Michel Foucault cabe pontuar:

a) A década de cinquenta, no século XX, marca o início da carreira do escritor, encetando com a obra *Doença mental e psicologia*, publicado em 1954, seguindo na década de 60, com o livro "*história da loucura*", em 1961, avançando com "*O nascimento da clínica*" em 1963 (onde declara ter nascido de sua experiência pessoal), além de um estudo sobre *Raymond Roussel* "[...] que faz parte de um conjunto. Poderíamos até falar de um 'ciclo literário' [...]" (ERIBON, 1990, p. 150), posteriormente "*As palavras e as coisas*" em 1963, fechando a década com "*Arqueologia do Saber*" em 1969;
b) Na década de 70 abre seus trabalhos com "*A ordem do discurso*", seguido por "*Teorias e Instituições Penais*", em 1972, "*A Sociedade punitiva*" entre 1972 e

[16] Segundo Eribon (1990) Foucault se desliga do Partido Comunista Francês em 1955, sem interromper seu vínculo com Louis Althusser (1918 – 1990), filósofo francês influenciado pelo pensamento marxista. O grande destaque é para "Aparelhos Ideológicos do Estado".

1973,"*Poder psiquiátrico*", entre 1973 e 1974, "*Os anormais*", entre 1974 e 1975, "*Vigiar e punir*", em 1975, "*Em defesa da sociedade*", "*Segurança, território e população* (entre 1977 e 1978), "*Microfísica do poder*" (1979), inicia "*A História da sexualidade*", fragmentado em três volumes (*A vontade de Saber, O uso dos Prazeres e o Cuidado de Si*), concluídos já da década de 80;

c) A década de 80 já marca os fins dos dias de Michel Foucault, com destaque as seguintes obras: "*Subjetividade e verdade*" (1981), "*Hermenêutica do sujeito*" (1982), História da Sexualidade, não concluída, entre outras publicações.

Em 1952 Foucault foi nomeado assistente de psicologia na Universidade de Lillie, onde, por meio de aulas práticas, conduzia os discentes para ouvirem e assistirem as apresentações dos internos do *Saint-Anne*.

> Michel Foucault é um professor fascinante. Caminha de um canto a outro do estrado, fala sem parar e raramente recorre às fichas que coloca sobre a mesa: uma olhadela, e sua voz se ergue de novo, retoma o ritmo rápido,entrecortado, finaliza as frases como que elevando na curva metódica de uma interrogação para retomar as inflexões seguras da resposta aos problemas levantados. Foucault gosta de desconcertar os alunos. Durante a aula interrompe-se de repente e pergunta: 'querem saber o que é estruturalismo?'. E como ninguém se atreve a responder espera alguns instantes e apresenta uma longa explicação que deixa a plateia perplexa. Depois retoma o fio da meada que largara vinte minutos antes (ERIBON, 1990, p. 145).

Para além de suas experiências vivenciadas na Europa e nos Estados Unidos, Foucault visitou o Brasil por quatro vezes, em plena efervescência da ditadura militar: a primeira vez foi em 1965, em São Paulo, onde esteve com Geràrd Lebrun, filósofo especialista em Kant e Hegel; posteriormente, a convite da Universidade Católica do Rio de Janeiro, retornou em 1973; concomitantemente, pelo Instituto de Medicina Social da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1974; no ano de 1976 faz pronunciamentos na Aliança Francesa no nordeste (Salvador, Recife) e norte do Brasil (Belém).

No dia 25 de junho de 1984, os jornais anunciam a morte do filósofo que desmitificou a sociedade mundial, desvelando o aspecto disciplinar e sua substituição pelo controle, algo que vai além do panóptico, investido no corpo, na alma, nos sujeitos docilizados e sujeitados às medidas impostas nessa diversidade de poderes, dos quais não permitem a todos falarem, poderes estes que cerceiam, submetem e sublimam qualquer possibilidade do exercício de desejos, obliteram de determinados grupos,

grupos que Foucault buscou conhecer, nos limites de sua trajetória de pesquisador, grupos que, muitas vezes, alguns intelectuais tentam silenciar para fazerse ouvir apenas aquilo que a racionalidade quer, obliterando a subjetividade da pessoa e deixando se ampliar a subjetividade econômica, numa economia política que passamos a refletir no primeiro capítulo dessa dissertação.

A partir da sistematização de nosso referencial teórico, vale apresentar agora nosso referencial metodológico. Entendemos a metodologia como *"[...] um processo que organiza cientificamente todo o movimento reflexivo, do sujeito ao empírico e deste ao concreto até a organização de novos conhecimentos [...]"* (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 107). Nosso próximo tópico refletirá aspectos que conduziram as processualidades[17] metodológicas dessa pesquisa.

Refletindo Nossos Referenciais Metodológicos: Cartografando Indícios

Nossa metodologia perpassa por uma construção cartográfica (ROLNIK, 1989), deixando o teor estático presente no mapa, para uma construção dinâmica, com movimentos. Eis, então, nossa empreitada, avançar numa perspectiva cartográfica por indícios, onde percebamos os movimentos genealógicos e arqueológicos inerentes à implementação da Lei 10.639/2003, refletindo os movimentos que corroboram aspectos específicos da resistência de afrodescendentes, na perspectiva de apresentar e fazer-se conhecer a cultura, história e arte africana e afro-brasileira presentes no contexto curricular, pedagógico e documental no contexto institucional escolar, num viés de formação de subjetivações que perpassem pela formação de desejos.

[17] Pensar as processualidades" de acordo com Rolnik (1994) e Barros (1997) não implicaria em uma forma contínua de pensamento, tampouco vem ao encontro do "correto" da "moral", também não é estável, trata-se de uma dimensão subjetiva no nível do "aquém" e do "além" do "eu". Somos processo, como tal não estamos no nível da estabilidade, mas da instabilidade, as processualidades vêm como possibilidade de novas formas de expressão, na perspectiva de lidarmos com o imprevisto, daí a necessidade de trabalharmos com as "heterotopias", que se distinguem da utopia, pois estas, segundo Barros (1997) "inquietam". Buscar indícios nas processualidades é uma forma de acreditar no devir, de acreditar no "outro" em sua "instabilidade".

Cartografar nos remete a Suely Rolnik[18], psicanalista, doutora em psicologia social, crítica de arte e cultura, curadora, professora titular da PUC-SP e, desde 2007, docente convidada do Programa de Estudios Independientes do Museu de Arte Contemporáneo de Barcelona. Viveu exilada em Paris de 1970 a 1979 onde graduouse em Filosofia e Ciências Sociais na Université de Paris VIII, com graduação e mestrado em Ciências Humanas Clínicas na Université de Paris VII.

Sua investigação enfoca as políticas de subjetivação em diferentes contextos, abordadas de um ponto de vista teórico transdisciplinar e indissociável de uma pragmática clínico-política. Desde os anos 1990, atua no campo da arte contemporânea. Destaca-se também por ser criadora do Arquivo para uma obraacontecimento, projeto de pesquisa e ativação da memória corporal das proposições artísticas de Lygia Clark e seu contexto, no qual realizou 65 (sessenta e cinco) filmes de entrevistas no Brasil, na França, na Inglaterra e nos EUA.

Além do aspecto cartográfico, trabalharemos também com o método indiciário, baseado em Carlo Ginzburg, historiador italiano, nascido em Turim, em 1939 (ano de início da II Guerra Mundial), filho de escritora romancista e professor, num berço intelectual que o conduziu a graduar-se em história pela *ScuolaNormaleSuperiore,* em Pisa. Em entrevista à Revista Estudos Históricos, o autor explica sua opção:

> Ao iniciar meus estudos na Scuola Normale, em Pisa, pensava em trabalhar com história da literatura, tornar-me um literato. E havia um seminário de um professor que ensinava em Florença chamado Delio Cantimori, um dos historiadores mais importantes da Itália. Ele ia passar uma semana em Pisa, e disse que iria ler e comentar a obra de Burckhardt, Considerações sobre a história do mundo. Lembro-me muito bem do momento em que o vi pela primeira vez: era um homem gordo, não muito alto, de barba branca, com uma cara de cardeal, como nos retratos de cardeais de El Greco. Falava com uma voz pastosa, e perguntou: “Algum de vocês lê alemão?” Muito poucos liam. Ele continuou: “Bom, vamos ler o livro de Burckhardt, mas vamos comparar as traduções italiana, francesa, inglesa etc.” Começamos, e depois de uma semana tínhamos lido cerca de dez linhas. Aquilo me marcou profundamente. Aquela maneira de ler o texto levantando uma multiplicidade de problemas foi algo que me pareceu realmente magnífico. Um ano depois, decidi estudar história. O fato de poder trabalhar com Cantimori, que vinha frequentemente a Pisa, foi muito importante para mim (GINZBURG, 2016, p. 254).

[18] As informações da autora foram retiradas da plataforma lattes. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/6420561658900378. Acessado em 01/03/2016.

Essa entrevista concedida a Revista Eletrônica Estudos Históricos, em 1990, já apontam a paixão do autor por busca de pormenores textuais, mormente quando menciona o impulso docente para estudo do livro de “Burckhardt” em diversas línguas, saindo do original (alemão) para a própria língua. Eis aí a proposta inicial dos indícios: busca de “multiplicidade de problemas”.

Uma cartografia indiciária estaria direcionada para este viés: que problemas, que soluções, que estratégias, enfim, o que de fato apontam os documentos oficiais do ensino capixaba (com destaque a Serra – ES) quando se instituem enquanto proposta que “cumpre”, ou não, a Lei 10.639/2003. Mas, o que de fato são os indícios? E cartografia? Como cartografar indícios?

Por Uma Metodologia Cartográfica Indiciária

A partir do exposto, pensamos a cartografia, em lugar de um mapeamento, por entender o movimento da realidade social. Eneida Santiago e Silvio Yasui (2016) trazem essa concepção deslocada de uma perspectiva metodológica, antes associa a complexidade e a pluralidade.

> A cartografia não é exatamente um método em si, mas uma discussão metodológica que se atualiza na medida em que os caminhos e os encontros do cartógrafo com os territórios estudados acontecem. Encontros e afetações que, mesmo não sendo a finalidade do processo sucessivo de aproximação e distanciamento, são parte integrante do movimento de conhecer. A composição das cartografias, como nos mapas emprestados da geografia, são desenhos de paisagens que se fazem ao mesmo tempo que se transformam. Os desenhos são abertos, assim como são os mundos que representam, não sendo, nem pretendendo ser, estáticos, fechados ou definitivos (SANTIAGO e YASUI, 2016, p. 3).

Os autores se inspiram em Rolnik para construção do conceito de cartografia, mas, aventando um pouco mais a dinamicidade deste conceito, buscamos Machado e Mansur (2016) para compreensão melhor deste conceito. Estes autores se inspiram em Barros e Passos (2010) e Benevides (2007), destacando que:

> Segundo Barros e Passos (2010, p. 17): 'A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados'. Além disso, de acordo com Benevides (2007), a cartografia abre a possibilidade de apreender os processos de produção de uma realidade a partir de diferentes maneiras, sempre provisórias, parciais, acompanhando movimentos que traçam linhas, acompanhando essas linhas, suas rupturas, tensões e entrecruzamentos (MACHADO e MANSUR, 2016, p. 05).

Essas linhas formadas por dobras comparecem vincadas com marcas, indícios, pistas, sejam de vicissitudes, sejam de manutenção de uma perspectiva ainda fundada em uma "organização" (MACHADO E MANSUR, 2016) conservadora, do ponto de vista político ideológico, as quais, cartografadas, podem funcionar como enfrentamento aos discursos que produzem a discriminação, o preconceito, ou até mesmo a indiferença frente às relações étnico-raciais que fundam a segregação. Eis nossa perspectiva metodológica: um método cartográfico indiciário.

Kastrup (2007), em artigo intitulado "*o funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo*", chama atenção para a cartografia como "*um método ad hoc*", portanto, um método para fins de invenção, envolve interações entre forças, daí a necessidade de uma investigação acurada do contexto documental curricular vinculado à escola, partindo do contexto nacional, transitando para o âmbito do Estado do Espírito Santo, deslocando para o Município de Serra, aterrissando na instituição escolar.

Delimitado nosso campo cartográfico, como ficam os chamados "indícios"? Buscamos o conceito de indícios naquele que foi o próprio criador do método indiciário: Carlo Ginzburg. Sua introdução ao método enceta-se pela análise dos quadros de Giovanni Morelli (1816 – 1891), relacionando, posteriormente, o conhecedor de arte com um "[...] detetive que descobre o autor do crime [...] baseado em indícios imperceptíveis para a maioria" (GINZBURG, 2014, p. 145).

O autor desloca-se dessa concepção investigativa centrada em Sherlock Holmes e adentra a "psicanálise", tomando aqui Sigmund Freud (1856 – 1939), antes mesmo de despontar como o criador da psicanálise, perpassando por seu ensaio "O Moisés de Michelangelo", em 1914, o que o fez (a Freud) aproximar-se das obras de Morelli e indicar como uma proposta centrada nos resíduos, considerados triviais para uma análise mais acurada. Ginzburg (2014) resume a aproximação desses métodos:

> Nos três casos, pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda de outra forma inatingível. Pistas mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli) [...] Nos três casos, entrevê-se o modelo da semiótica médica: a disciplina que permite diagnosticar as doenças inacessíveis a observação direta na base de sintomas superficiais, às vezes irrelevantes aos olhos do leigo [...] (GINZBURG, 2014, p. 150 - 151).

De acordo com Ginzburg (2014) é em fins do século XIX que se afirma nas ciências humanas um paradigma indiciário baseado na semiótica[19], com raízes muito antigas. No entanto, o autor parte de dois paradigmas para compreensão do método indiciário: o paradigma venatório, referente a uma perspectiva de "caça";o paradigma divinatório, voltado a perspectiva de adivinhação. Em suma: *"[...] o saber venatório consiste em passar de fatos aparentemente insignificantes (pistas, indícios) para a realidade complexa, não observável diretamente"* (RODRIGUES, 2016, p. 3).

Ginzburg (2014) salienta que, de acordo com o contexto, temos um paradigma venatório, um divinatório, um semiótico e um indiciário. Com isso, o paradigma indiciário também serviu para elaboração de formas de controle social, donde "se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la" (GINZBURG, 2014, p. 177). O autor também traz a concepção médica do paradigma indiciário, aproximando da psicanálise.

Para além de toda essa querela, o autor destaca a ausência de rigorosidade no método indiciário, atrelando ao conceito da linguística, a qual "[...] conseguiu [...] subtrair-se a esse dilema, por isso, pondo-se como modelo [...] para outras disciplinas" (GINZBURG, 2014, p. 178).

Partindo destes conceitos, nosso estudo se desdobra numa análise acurada de documentos oficiais que cerceiam a instituição escolar (como currículo nacional, estadual e local, projeto político pedagógico, planos de curso, calendários, entre outros), cartografando indícios de vicissitudes impulsionadas pela Lei 10.639/2003, aplicáveis à Instituição Escolar. É nessa medida que estaremos avançando em uma revisão de literatura que vai além da perspectiva teórica, perpassando pelo viés Legal que subjaz o constructo da Lei, o Plano Nacional de Implementação de Diretrizes Curriculares

[19] Quando tocamos a semiótica não tem como escapar do estruturalismo de Roland Barthes (1915 – 1980), que desmitifica Ferdinand Saussure (1857-1913)transformando a semiologia em

Nacionais para Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

Trabalharemos concomitantemente com as Diretrizes Nacionais Curriculares Nacionais, que ainda se encontra em discussão no contexto nacional, ampliando o âmbito de nossa reflexão para os currículos do Estado do Espírito Santo e do Município de Serra, tangenciando os projetos políticos pedagógicos das escolas selecionadas para desenvolvimento dessa pesquisa, bem como os planos de ensino e

parte da linguística, definindo-a como “ciência geral dos signos”, cujo objeto qualquer sistema de signos, “a semiologia é talvez, então, chamada a absorver-se numa translinguistica, cuja matéria será ora o mito, a narrativa, o artigo de imprensa [...]” (BARTHES, 2007, p. 13).

livros didáticos, dos quais não aprofundaremos na análise, uma vez que não se consubstancia como objeto de estudo desse trabalho.

O primeiro capítulo trabalhará com a cartografia histórica da Lei 10.639 de 09 de novembro de 2003, sancionada pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, contextualizando o movimento negro em âmbito nacional, estadual (Espírito Santo) e local (Serra), enfatizando o movimento negro nessas instâncias, bem como analisando os principais documentos inerentes ao CONEGRO, não disponíveis on line (apenas *in mímeo*), tomando os seguintes autores por base: Hunt (1981), que contextualiza a Legislação no âmbito econômico; Rolnik e Guattari (2008), Deleuze (1992), para situarmos a concepção de subjetividades; Oliveira (2003), Domingues (2008), Silvério (2013), Bispo e Souza (2006), Pereira (2007), Forde (2013), para entendermos o movimento negro nas instâncias supracitadas.

O segundo capítulo trabalhará alguns conceitos de currículo, escola e a discricionariedade estatal, cuja querela gira em torno de autores como: Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), Sacristán e Gomez (2007), Libâneo (2006), Saviani (2009), Garcia (2006), trazendo a discussão para a perspectiva do direito a partir das concepções de Di Pietro (2014), Maluf (1986), além de Ponce (2001), transitando pelas Legislações, perpassando pelas Diretrizes Curriculares de cunho nacional, Currículo Básico da Escola Estadual e a proposta curricular municipal da Serra - ES.

O terceiro capítulo trabalhará com a pesquisa efetiva no interior das instituições escolares selecionadas, cujos critérios serão discutidos no próximo tópico, trazendo as

concepções de plano, projeto político pedagógico, calendário escolar e, de modo bem sucinto, do livro didático. Dentre os autores podemos destacar: Guimarães (2009), Mosé (2013), Libâneo (2003), Collares & Moysés (1996), Veiga (2013), Braudel (1987), Ghiraldelli Júnior (2002), Linhares (2006), Mello (2005), para a querela projeto político pedagógico. Silva, Rielthng e Calderon (2016) e Libâneo (2006) para trabalhar as concepções de plano de aula. Para fins de análise do calendário, tomamos a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) como fundamentação Legal do documento.

POR UMA REDE CONDUTORA DOS ASPECTOS METODOLÓGICOS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Traçar as diretrizes metodológicas elencadas no arcabouço deste trabalho demandou um estudo preliminar cartográfico (ROLNIK, 1989) que nos conduziu a uma compreensão mais ampliada das processualidades que norteiam a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 nas instituições de ensino.

Partindo de nossos referenciais metodológicos, passamos a cartografar os documentos, numa perspectiva de ter nestes a principal fonte de investigação (MOREIRA e CALEFFE, 2008). Nossa primeira etapa deu-se por um movimento exploratório da pesquisa, tomando por base o Plano Nacional de Implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que traz como uma das demandas, tanto a Instância Federal como a estadual e municipal, a formação inicial e continuada de professores no contexto da educação básica:

> Nesse sentido, faz-se necessário:
> a) [...]
> b) Criar programas de formação continuada [...] de profissionais de educação com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico- Raciais e para o ensino da História da África e cultura Afro-Brasileira e Africana, com as seguintes características:
> I [...]
> II [...]

> III – Os cursos de formação de professores (as) devem ter conteúdos voltados a contemplar a necessidade de reestruturação curricular e incorporação da temática nos projetos políticos-pedagógicos das escolas, assim como preparação e análise de material didático a ser utilizado contemplando as questões nacionais e regionais (BRASIL, 2013, p. 26).

É válido ressaltar que nosso objeto de estudo não é a formação de professores, não obstante, essa se institui como exigência nas Diretrizes e na *mens legis* em vigor, demandando responsabilidades mútua entre os entes federados, ganhando destaque os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, estabelecendo como ação primordial a "[...] formação inicial e continuada de professores [...]" (BRASIL, 2013, p. 44).

O plano ainda elenca quatro ações primordiais para execução das atividades de cunho étnico racial: colaborar com formação inicial e continuada de professores; elaborar material didático específico para uso em sala de aula, sobre educação das relações étnico raciais; mobilizar recursos para implementação da temática, atendendo as necessidades de formação de professores; divulgar e disponibilizar estudos a órgãos de comunicação e sistemas de educação.

Tomando por base esse documento, passamos a visitas institucionais, com objetivo de averiguar o processo de formação continuada[20] dos professores da rede estadual e municipal de ensino, com foco nas instituições escolares do município da Serra - ES, onde foi dialogado com as chefias imediatas das seguintes instituições: no âmbito federal, os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Espírito Santo (NEAB/ UFES) e do Instituto Federal e Tecnológico do Espírito Santo (NEAB/IFES); no âmbito estadual a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU/ES); no âmbito municipal a Secretaria Municipal de Educação de Serra (SEDU/ SERRA).

Com início pelo NEAB/UFES, foram disponibilizados alguns documentos para análise, dentre eles: relatórios, portaria de criação, relatórios de pesquisas realizadas por professores que integraram cursos oferecidos por essa instituição, entre outros. O Núcleo ofereceu o primeiro curso de pós graduação no âmbito das relações étnico raciais em 2010, com foco na África, ofertando 200 (duzentas) vagas, recebendo 180

[20] A ideia de cartografar as processualidades de formação tinha por objetivo a seleção das instituições escolares para fins de pesquisa.

(cento e oitenta) inscritos, matriculando 155 (cento e cinquenta e cinco), conseguindo a diplomação de 84 (oitenta e quatro). Do total de matriculados, 59 (cinquenta e nove) não defenderam a monografia, 12 (doze) desistiram no decorrer do curso.

Ainda no âmbito Federal, o estado dispõe do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), desenvolveu um curso de formação docente no município em 2009, além de dois seminários realizados nos anos de 2010 e no ano de 2013, inexistindo quaisquer relatórios que deem conta dos aspectos mais gerais dessas atividades, tais como: listas de presença, avaliação, entre outros documentos que venham forjar uma análise mais acurada de todo processo[21].

Em âmbito municipal a Secretaria de Educação da Prefeitura de Serra dispunha de uma Comissão de estudos afro-brasileiros (CEAFRO), que desenvolvia atividades específicas de formação de professores frente à questão racial, não obstante, no ano de 2013 a nova gestão acabou com esta comissão, criando a coordenação de Estudos Étnicos Raciais e Diversidade, a qual vem atuando na perspectiva da diversidade, ampliando os olhares para outras demandas (tais como índios e outras raças).

Em 2011 foi elaborado e executado o Curso de Pós Graduação 'Aperfeiçoamento' Educação e Afrodescendência, em parceria com NEAB/IFES, oferecendo 50 vagas para professores, com prioridade aos da rede pública municipal. As listas de presença disponibilizadas revelam que a seguinte situação: 03 (três) homens e 32 (trinta e duas) mulheres no seminário de 15/05/2010, com indícios explícitos de não consecução de ocupação de todas as vagas; 02 (dois) homens presentes e 26 (vinte e seis) mulheres, numa turma de 50 (cinquenta) matriculados, no seminário de 15/12/2010.

Levando em conta que a ideia de formação é responsabilidade tanto da instância federal, como estadual e municipal, partindo da cartografia em âmbito federal, tomamos novo rumo: a direção era o estado do Espírito Santo, na Secretaria de Estado de Educação (SEDU). Essa instância sofreu fortes modificações, encetadas na gestão do atual governador do estado, eleito, inicialmente, para um mandato de quatro anos, num período que durou de 01/01/2003 a 31/12/2006, reeleito para um mandato de 01/01/2007 a 31/12/2010, construindo uma base aliada que elegeu seu sucessor para mandato de

[21] A coordenação interina repassou apenas dois folders referentes a divulgação dessa atividade.

01/01/2011 a 31/12/2014, com rompimento da aliança (PMDB e PSB) e reeleição do atual governador para gestão de 01/01/2015 a 31/12/2018.

Esse breve histórico funciona como perspectiva para compreensão da conjuntura política estadual. Partindo de Guattari (2000), vemos que tais mudanças não implicam, de fato, em uma nova "arquitetura", mas numa perspectiva "subjetividade parcial", cuja alteração toma um viés de centralização, escapando a "desterritorialização". A mudança de governo, então, toma um aspecto em que o que de fato vemos é quase que "mais, do mesmo[22]", ou seja, a gestão 2011 a 2014 assume o estado de modo provisório, devolvendo o mandato para o atual governador, que o antecedeu.

Uma das ações realizadas pela SEDU/ES em 2014 foi o Seminário Estadual de Educação Quilombola, que não teve a participação do município de Serra – ES, haja vista não possuir quilombos, passando para o setor de assessoria e apoio curricular, que nos apresentou o curso para Educação Étnico Racial, em âmbito lato sensu, onde participaram 120 (cento e vinte) professores do estado.

É válido destacar que estes eventos ocorreram entre 2008 e 2009.No ano de 2012 deu-se a distribuição de Kits contendo material para educação étnico racial junto às Superintendências Regionais de Educação (SNREs), em 2013 ocorreu a formação para o projeto "Cor da Cultura", seguido de distribuição dos Planos Nacionais de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais para o ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

Em 2014 a SEDU/ES ofereceu formação de pedagogos e diretores junto às SNREs, com apoio da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), outro destaque é a formação em Educação de Patrimônios, valorizando e reconhecendo as identidades.

Em âmbito Legal o Conselho Estadual de Educação baixa Resolução 3777, que fixa normas para Educação no Sistema de Ensino e, no Art. 190, Inc. III, destaca a importância do conhecimento do mundo físico natural da realidade social e política do Espírito Santo e do Brasil, incluindo a cultura africana, reforçando tais aspectos no Art.

[22] Tomamos este termo do título da música de um grupo de rock brasileiro de grande sucesso surgido nos anos 80, do século passado, em Brasília – DF, denominado Legião Urbana, cujo

206, Inc. IV, que destaca: “levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para formação do povo brasileiro” (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2014).

sucesso ainda é contemporâneo, mesmo com o fim da Banda, a partir da morte de seu principal componente: Renato Russo (1960 – 1996).

CAMINHADA PARA PESQUISA

Do ponto de vista indiciário, há provas documentais que os entes federados têm buscado trabalhar na formação docente, como forma de cumprir 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.

Por essa assertiva, percebe-se que a formação não se institui enquanto problema, do ponto de vista dos indícios, há um forte “controle social” na perspectiva da “oferta”, mas, em âmbito institucional vamos identificar alguns fossos que não corroboram as informações citadas. Com isso, partindo de Rolnik (1989) nosso princípio é “[...] a expansão da vida [...] nunca uma cartografia qualquer, tomada como mapa” (ROLNIK, 1989, p. 70).

O estudo exploratório em questão funcionou como forma de identificação das instituições pesquisadas, uma vez que um dos critérios para seleção das escolas a serem pesquisadas era justamente ter se submetido a formação continuada, levando em consideração as formações oferecidas pelo NEAB/UFES, NEAB/IFES, SEDU/ES, SEDU/Serra.

Foram selecionadas duas escolas, ambas localizadas no município da Serra – ES: uma escola estadual, com turmas pela manhã, à tarde e à noite, atendendo ensino fundamental no período diurno e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ensino

fundamental e médio, assim como ensino profissionalizante à noite; uma municipal, que também funciona nos três turnos, sendo pela manhã ensino fundamental nas séries finais (6º ao 9º ano), à tarde as séries iniciais (1º ao 5º ano) e à noite atende o ensino fundamental na modalidade EJA.

Essa seleção demanda situar o município na conjuntura nacional e estadual, bem como a realidade que se ostenta no âmbito dessa cidade.

CAPÍTULO I. CONTEXTUALIZANDO A SERRA E O MOVIMENTO NEGRO: UMA VIAGEM CONJUNTURAL E HISTÓRICA

Trazer o município da Serra, localizado no estado do Espírito Santo, para um contexto conjuntural não implica uma "análise de conjuntura", haja vista ser esta um "[...]instrumento metodológico da Ciência Política, que serve para interpretar os eventos, os quais surgem da ação dos atores em específicos contextos" (OLIVEIRA, 2016, p. 16). Assim, optamos pelo termo "viagem conjuntural" por pensarmos num "conjunto" que abarca as relações étnico-raciais, na qual Serra encontra-se imbricada. Por essa linha caminhamos numa direção micro e macropolítica, assim definido:

> [...] é a política do plano concluído [...] plano dos territórios [...] No mapa delineia-se um contorno dos territórios: imagem da paisagem reconhecível a priori. O mapa só cobre o visível. Aliás, de todo processo de produção do desejo, só nesse plano há visibilidade: é o único captável a olho nu (ROLNIK, 1989, p. 59 e 60).

Encetamos nossa proposta falando do Brasil, contextualizando, posteriormente, o Espírito Santo e, concomitantemente, o município da Serra. Essa trajetória é indispensável para entendermos o interior das escolas, dito de outra forma: só entenderemos o contexto institucional escolar, se partirmos da micropolítica gerado no plano da macropolítica (ROLNIK, 1989, p. 60). Ampliando mais este conceito vemos que:

> A questão da micropolítica – ou seja, a questão de uma análise das formações do desejo no campo social – diz respeito ao modo como o nível das diferenças sociais mais amplas [...] se cruza com aquele que chamei de 'molecular'. Entre estes dois níveis não há uma oposição distintiva que dependa de um princípio logico [*sic*] de contradição [...] as lutas sociais são molares e moleculares (GUATTARI e ROLNIK, 2008, p. 149).

Félix Guattari traz para a concepção científica uma aliança profícua entre as ciências naturais e as ciências sociais, migrando conceitos daquele contexto (ciências naturais) para as questões sociais. Com isso, transpomos nossa pesquisa inicial, associada ao conhecimento da cidade de Serra – ES, para uma perspectiva molecular, onde, saímos de um vetor nacional, transitamos pelo estadual e aterrissamos no município, justamente para entendermos as processualidades documentais que norteiam a práxis docente, buscando os indícios de vicissitudes que se forjaram a partir destes no contexto das escolas, num viés de cumprimento da Lei 10.639/2003, partindo da premissa de que subjaz nos afrodescendentes um "desejo" de se refletirem nos currículos, nos planos de aula, nas práxis docente-administrativas que cerceiam a instituição escolar. É por este viés que buscaremos conhecer a história da Lei 10.639/2003.

1.1 CONTEXTUALIZANDO A LEI 10.639 DE 09 DE JANEIRO DE 2003

Viajar conjunturalmente implica um resgate histórico das culminâncias da *mens legis* em vigor, desde o âmbito nacional brasileiro, trazendo a querela para aspectos curriculares, até o contexto local, num viés de interação da instância federal, estadual e municipal, tendo o município de Serra como foco principal de nossa discussão, analisando a aplicabilidade da legislação, tangenciada pela formação docente [23] oferecida pelas instâncias supracitadas.

Historicamente temos uma evolução de políticas públicas direcionadas para questões étnico-raciais, encetando internacionalmente em Durban (África do Sul), em

[23] Aqui cabe destacar que não é nossa intenção trabalhar com formação docente, não obstante, tal temática comparece no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

2001, avançando para o Brasil, que, naquele instante, vivia um momento caracterizado pela disseminação e implementação de políticas neoliberais e exclusão paulatina de questões focadas no enfrentamento a vulnerabilidade e risco social na gestão do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, cujo governo durou de 1995 a 2002.

A escolha do continente africano para sede da Conferência tem vieses históricos, dos quais se explicam pela luta contra apartheid e as relações de dominação vivenciadas historicamente pelo continente em fins do século XIX e início do século XX, até fins da II Guerra Mundial.

Tomando por base o avanço do neoliberalismo[24] no Brasil, muito pouco podia se esperar de vicissitudes internas que viessem ao encontro do combate ao racismo e a implantação de políticas afirmativas que atendessem à população afrodescendente.

> Ou seja, o neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar o horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias (GENTILI, 1998, p. 144).

Obliterar o horizonte ideológico implicaria em ofuscar a história e as conquistas do movimento negro, implicaria em aplacar a resistência indígena, tudo isso fazendo valer a economia, em detrimento da equidade social. Não obstante, é com a luta do movimento negro, articulada a uma integração e mobilização internacional que o país, democraticamente, desmonta as estratégias neoliberais e elege um governo central de esquerda, na contramão das intenções internacionais.

Em 2002 Luiz Inácio Lula da Silva é eleito em sufrágio universal presidente da República do Brasil e em 01 de janeiro de 2003 toma posse, assinando em 09 de janeiro do mesmo ano a primeira legislação voltada para atender anseios do movimento negro:

---

[24] Holanda (2001) destaca que o neoliberalismo se institui como "[...] instrumento de negação da existência humana pelas vias da exclusão social" (HOLANDA, 2001, p. 79), isso explica a inexistência de Legislações como a Lei 10.639/2003 na gestão de Fernando Henrique Cardoso.
[27] Há fortes indícios de mudanças na forma de comunicação nacional, a ouvidoria do Ministério registrou, só em 2015, 615 denúncias de racismo e injúria, denotando um paulatino aplacar da "democracia racial", em detrimento do reconhecimento da pessoa afrodescendente como sujeito de direitos. Fonte: http://www.seppir.gov.br/ouvidoria.

a Lei 10.639, que altera a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), no seu Artigo 26 e 79.

Em março de 2003, o Presidente Lula cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial[27] (SEPPIR), denotando um passo gigantesco na democratização da questão étnico racial, obliterado pela apologia da "democracia racial", nascente na literatura brasileira, propalada pela mídia e assimilada de modo pacífico por grande número de pessoas.

A alteração, por si só, não resolve de imediato a situação de flagelo histórico da discriminação e preconceito vivido por afrodescendentes, é preciso ir além, refletir a práxis docente administrativa[25] das instituições escolares, focando as atividades dos professores com olhar para a compreensão da diversidade étnico racial que adentra e permanece na instituição escolar.

O Decreto 4.886, de 20 de novembro de 2003, institui a Política Nacional de Igualdade Racial, evoluindo as discussões para um teor mais ampliado, tendo a sociedade civil como partícipe de todo processo, redundando na primeira Conferência de Igualdade Racial, realizada em 2005[26]. Os resultados dessa conferência consideram:

> [...] ainda prioritária a implementação da Lei 10.639/03, extensivamente aos conteúdos curriculares nas universidades, de forma a atingir o corpo docente e discente, a partir de mecanismos que instituam a obrigatoriedade da inclusão da temática racial, de direitos humanos e gênero, tanto em disciplinas específicas quanto transversalmente nos diferentes currículos de graduação, extensão e pós-graduação (BRASIL, 2005, p. 23).

O documento em questão traz em suas propostas e diretrizes gerais que:

> 7. Assegurar, em todas as instâncias de ensino, a implementação das Diretrizes Curriculares sobre as histórias da África e da cultura afrobrasileira, previstas na Lei nº 10.639/03. 8. Implementar, para a efetividade da Lei nº 10.639/03, ações de planejamento, elaboração e avaliação de projetos político-pedagógicos que proporcionem à

[25] Tomamos o termo práxis do marxismo, donde se deduz a transformação do homem pela natureza e da natureza pelo homem. Na perspectiva social (a prática escolarizada) implicaria na relação teoria/ prática (VASQUEZ, 1977), em se tratando da escola, retomando nosso referencial teórico e metodológico, implicaria em formação subjetiva de discentes. A práxis docente administrativa estaria ligado ao conjunto de atividades profissionais que se dão desde o planejamento, a concretização de sua tarefa pós avaliações e reuniões.

[26] Esta ocorreu em Brasília – DF, com o tema: Estado e Sociedade: Promovendo a igualdade racial. Disponível em: http://www.seppir.gov.br/publicacoes/conapirI.pdf. Acessado em: 12/06/2015.

> população negra e outros segmentos discriminados o acesso a sua história e origem, a partir de uma visão interdisciplinar e integral, considerando a diversidade e a pluralidade racial da sociedade brasileira, sob o risco de responsabilização do Estado pelo não cumprimento da referida lei. 9. Criar mecanismos para implementação, no ensino superior, das diretrizes curriculares sobre a história da África e da cultura afro-brasileira, previstas na Lei 10.639/03, estimulando iniciativas referentes ao aprimoramento dos currículos e à formação dos profissionais na área de educação. 10.Criar sites de apoio do Ministério da Educação sobre trabalhos realizados para a implantação da Lei 10.639/03, como forma de trocas de experiências entre acadêmicos(as) e educadores(as) em geral. 11.Promover a divulgação da Lei 10.639/03 na mídia e instituir que seja contemplada nos canais educativos públicos da televisão aberta e das TVs por assinatura (BRASIL, 2005, p. 25).

Outro documento oficial de extrema importância para se mencionar nessa proposta é o Decreto 6.872, de 04 de junho de 2009, assinado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, instituindo o Plano Nacional de Promoção de Igualdade Racial (PLANAPIR), em concomitância com o Comitê de articulação e monitoramento. No eixo educação, item II, comparece a intenção do documento de promover formação de professores e no item VI a implementação da Lei 10.639/2003.

A segunda Conferência, também realizada em Brasília - DF, no ano de 2009, trouxe, entre suas proposições, o ideal de formação continuada para professores. Outra legislação que transforma e modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996) é o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288), promulgado em 20 de julho de 2010.

É válido destacar que, para fins de discussão da questão étnico racial, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História e da Cultura Africana e afro-brasileira já vem direcionado para este fim. O Documento traz como principal objetivo:

> [...] 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).

A formação de professores comparece como mola propulsora de enfrentamento à desigualdade étnico racial, os indícios de vicissitudes frente a essa temática são visíveis no estudo exploratório (descrito na introdução deste trabalho), isto porque os órgãos gerenciais (NEABs, SEDU/ES, SEDU/Serra) estão oferecendo formação para profissionais da educação. As ações do Governo Federal também dão indícios de

reconhecimento de uma processualidade de combate à discriminação e preconceito, concretizado nas ações e intervenções realizadas tanto em âmbito Legal, quanto na estrutura administrativa governamental.

Em âmbito estadual essa questão ainda continua recôndita. A gestão estadual espírito-santense de 2011 a 2014 alocou os direitos humanos como subsecretaria vinculada a assistência social, ficando a questão étnico-racial representada por meio de uma coordenação vinculada a essa subsecretaria[27].

Atualmente essa temática encontra-se olvidada, à assistência social, que outrora tinha os direitos humanos como parte integrante, transforma-se em Secretaria de Estado de Assistência e Políticas para as Mulheres, num reducionismo que a transforma em uma política pública unilateral. Em se tratando de cidadania, ainda assim o portal do governo do Estado do Espírito Santo negligencia a questão étnicoracial, como aponta a figura 1.

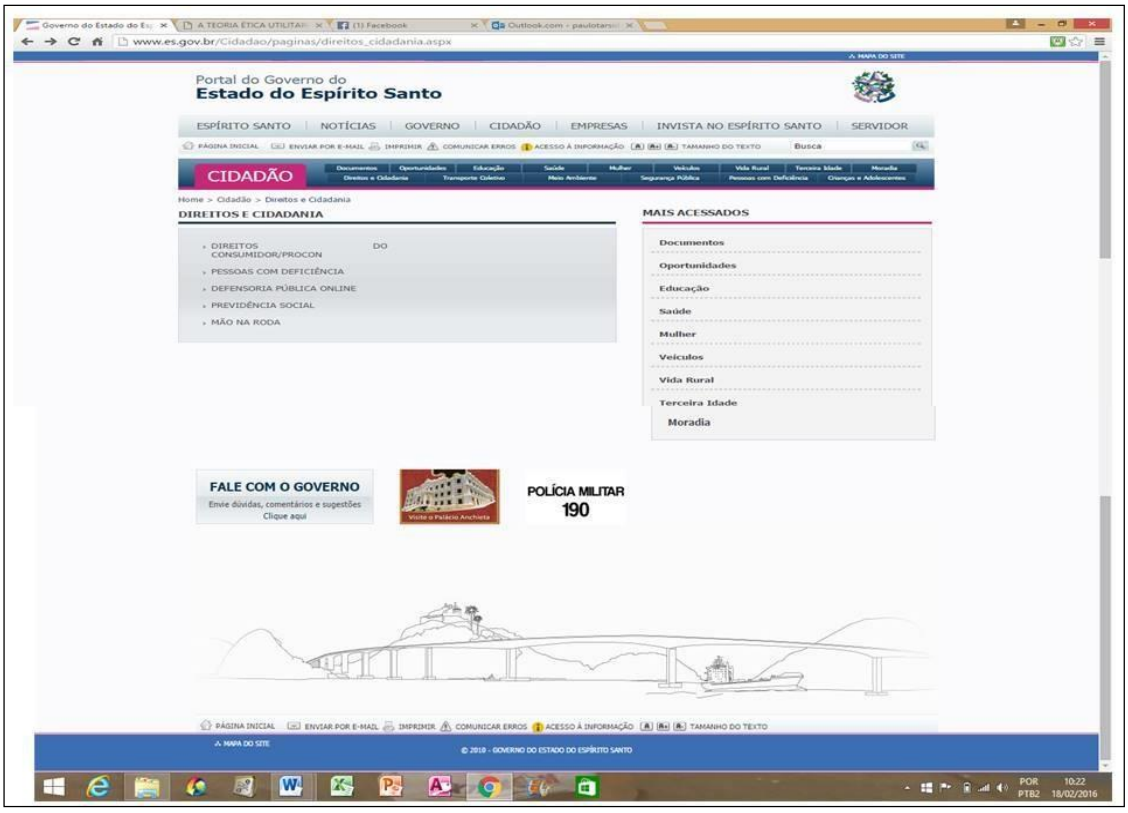


Fig. 1. Site do Governo do Estado do Espírito Santo referente a cidadania. Fonte:

[27] Há que se lembrar aqui a Lei Estadual 7.723, de 12 de janeiro de 2004, que institui a Política de Promoção de Igualdade Racial do Espírito Santo, antecedente desse período.

http://www.es.gov.br/Governo/Secretarias/41/seasm--secretaria-de-estado-de-assistenciasocial-e-politicas-para-mulheres.htm. Acessado em 30/01/2016.

Pela figura 1 se percebe um teor de cidadania ainda limitado a um viés de denúncia, a questão étnico racial não aparece, os serviços que despontam são: direitos do Consumidor, pelo PROCON; pessoas com deficiência; defensoria pública; previdência social; mão na roda (programa de transporte coletivo específico para pessoas com deficiência).

A direita, entre os mais acessados, também não d esponta a questão étnico racial, parecendo obliterada no contexto espírito-santense. Esse rito governamental conservador parece uma forma de propalar o mito (GINZBURG, 2014) da democracia racial.

1.2 CONHECENDO SERRA

A cidade de Serra – ES, atualmente com aproximadamente 422.569 [28] (quatrocentos e vinte dois mil, quinhentos e sessenta e nove) habitantes, área de 553,5 km2, densidade demográfica 739,8 hab/km2[29], sendo que, dessa população, 64% se declara de etnia afrodescendente[33].

A cidade encontra-se localizada no estado do Espírito Santo, compondo a Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV), limitando-se ao sul com Vitória, a leste com Fundão e Santa Maria de Jetibá (onde se encontra uma região quilombola, com presença de negros também oriundos da Serra), a norte com Fundão, a oeste com o Oceano Atlântico, o que lhe dá um vasto litoral.

---

[28] Fonte: http://www.ibge.gov.br/munic2012/ver_tema.php?tema=t12&munic=320500&uf=32&nome = Serra.Acessado em 31/03/2014.

[29] Fonte: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/serra_numeros_4__edicao.pdf. Acessado em 31/03/2014. [33] Idem.



Fig. 2. Mapa político da Serra e (direita) mapa do Espírito Santo. Disponível em: https://www.google.com.br. Acessado em 03/04/2015.

Dentro de sua organização, a Administração Municipal possui, em seu constructo, alguns setores específicos que trabalham a questão afro-brasileira. Dentre elas a SEDU (já mencionada anteriormente), a Secretaria de Turismo, Esporte e Lazer (SETUR) e Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SEDIR), onde detectamos o Departamento de Políticas de Igualdade Racial (DEPIR), estando vinculado a este Departamento o Conselho Municipal do Negro, criado pela Lei Municipal 3.167 de 11 de dezembro de 2007:

> O PREFEITO MUNICIPAL DE SERRA, ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, faço saber que a Câmara Municipal decretou e eu sanciono a seguinte lei:
> Art. 1º. Fica criado o Conselho Municipal do Negro - CONEGRO, órgão colegiado permanente, vinculado à Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania, de natureza permanente, de composição paritária, de caráter deliberativo, consultivo e fiscalizador, responsável pela apreciação, aprovação e acompanhamento da Política Municipal de Promoção da Igualdade Racial.
> Capítulo I
> DA COMPETÊNCIA
> Art. 2º. Compete ao CONEGRO:

> I - Representar o negro junto à Administração Pública Municipal; II - Promover e desenvolver estudos, projetos, debates, seminários e congressos com o objetivo de formular planos e ações de combate às discriminações e ampliação dos direitos da população negra em busca de sua cidadania;
> III - Propor e deliberar juntamente com os demais órgãos e entidades da Administração Municipal o planejamento e a execução de políticas públicas relacionadas à população negra;
> IV - Receber, apurar e/ou encaminhar aos Órgãos competentes as petições, denúncias e reclamações formuladas por qualquer pessoa ou entidade, quando ocorrer ameaça ou violação de direitos do negro, assegurado na legislação vigente, exigindo e acompanhando a adoção de medidas efetivas de proteção e reparação;
> V - Propor e deliberar sobre a criação de instrumentos legais e administrativos que assegurem a participação do negro em todos os níveis e setores da Administração Municipal;
> VI - Ampliar a garantia do acesso e a igualdade de tratamento da população negra no mercado de trabalho e nas instituições educacionais públicas e privadas;
> VII - Manter intercâmbio e promover convênios com instituições públicas e privadas, com a finalidade de implementar políticas que contribuam para o pleno desenvolvimento e participação da população negra nos bens produzidos pela sociedade;
> VIII - Estimular, apoiar e desenvolver urna política global de antipreconceito no Município, que vise à eliminação das diversas formas de violência e discriminação a que é submetida a população negra; IX - Divulgar, através de instrumentos institucionais e meios de comunicação em geral, as atividades e deliberações do Conselho. X - Apoiar e fortalecer os grupos e entidades negras, assim como suas iniciativas e ações voltadas para a promoção da igualdade racial.
> XI - Elaborar ações e programas de políticas públicas de reparações e ações afirmativas destinadas à comunidade negra do Município da Serra.
> XII - Criar comissão permanente no Conselho com o objetivo de atuar para diminuir a intolerância religiosa (SERRA, 2007).

O destaque ao CONEGRO é pelo o fato dele ter, em sua formação, órgãos e movimentos sociais da sociedade civil, os quais comparecem como verdadeiros indícios de vicissitudes nos movimentos de formação e transformação da sociedade, demandando uma atenção mais acurada frente às processualidades que consubstanciaram a Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, mormente frente a elaboração de “[...] ações e programas de políticas públicas de reparações e ações afirmativas [...]” (SERRA, 2007), o que vem ao encontro das prerrogativas legais da Lei 10.639/2003.

1.3 MOVIMENTO NEGRO: POR UMA CONTEXTUALIZAÇÃO E UM RECORTE SERRANO

Entendemos a Legislação como um *"[...] aparelho jurídico da instituição [...]"* (LOURAU, 2004, p. 48), não na perspectiva total de instituição em Goffmann[30] (2008), mas numa relação histórica, social e de poder, na qual, na atualidade, vem se alterando de um modelo disciplinar, para um controle, cuja perspectiva, segundo
Deleuze (1992), terá que enfrentar tanto a explosão das favelas, quanto a dissipação das fronteiras. Mas o que isso tem a ver com a Lei 10.639/2003? Vejamos, primeiro, o que traduz a Lei na íntegra:

> Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:
> "Art. 26- A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
> § 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 política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.
> § 3º (VETADO)
> Art. 79-A. (VETADO)
> Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.
> Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, *2003).*

Analisando seus únicos dois artigos que a compõem, aparentemente a Lei tenta desterritorializar um conhecimento focado na cultura e história eurocêntrica, para um outro viés de inclusão social, trazendo para o currículo a África. Parece também aplacar os ânimos dos movimentos sociais, cuja trajetória histórica vem recheada de momentos que culminaram nessa legislação.

Mais do que um combate ao racismo, a Legislação pode funcionar como estratégia de inclusão da África em um novo processo do sistema vigente, na perspectiva de superar o teor exploratório que passou na fase mercantilista e industrial:

> [...] o atual padrão de desigualdade, irracionalidade e imperialismo tem suas raízes na própria natureza do capitalismo [...] se desenvolveu desde sua infância. Um dos melhores estudos recentes da História [...]

[30] É válido salientar que no modelo de Goffmann a instituição é física, fixa, ainda presa a perspectiva disciplinar. Nossa proposta é a desterritorialização (daí a importância de transitar entre o nacional, o estadual e o municipal), acompanhando as processualidades que levaram a promulgação da Lei 10.639/2003.

> é The wistedreamCapítalistevelopment in thenitedtatessince 1976 de Douglas F. Dowd (HUNT, 1981, p. 512).

Hunt (1981) destaca como a fase mercantilista e industrial custou caro aos países em desenvolvimento, apontando estudos que demonstram como este momento vivenciado no mundo passou a ser menos lucrativo, onde o continente africano, parte do asiático e América Latina foram palco de exploração pelos europeus e norte americano, cuja característica étnica racial é a caucasoide.

Com isso, num processo evolutivo que vai da acumulação primitiva de capitais para um viés intensificado na exploração de recursos minerais de abastecimento e manutenção das indústrias, algo que emerge como de suma importância é o consumo, este é paulatinamente modificado na perspectiva da utilidade, tornando-se cada vez mais indispensável não para satisfação das necessidades mais gerais, mas para atender a demandas do capital, focados numa produção de bens e serviços produzidos e gerados na perspectiva da homogeneidade eurocêntrica, matando a cultura indígena, africana e asiática, obliterando a cultura, a história e a perspectiva sócio econômica presente nessas regiões.

Nessa circunstância, verificamos a intensificação da perspectiva utilitarista em nosso cotidiano, num viés que vai além de uma produção exacerbada, mas na possibilidade de criar necessidades das quais “[...] os sentimentos, os desejos dos indivíduos são simplesmente considerados com sendo metafisicamente dados [...] independentes da interação social [...]” (HUNT, 1981, p. 513).

Segundo Guattari e Rolnik (2008) a problemática micropolítica se situa “[...] no nível da produção de subjetividade” (GUATTARI e ROLNIK, 2008, p. 36). A situação brasileira frente a todo processo evolutivo historicamente forjou uma modalidade de pensamento fadado à crença na propalada “democracia racial”, olvidando os clamores do movimento negro, a história afrodescendente, a diáspora africana, entre outros aspectos que privilegiaram a cultura caucasoide, em detrimento dos aspectos africanos, traduzidos de modo deturpado, apresentando uma imagem estereotipada do contexto africano.

Ainda partindo de Guattari e Rolnik (2008), entendemos que os chamados

“trabalhadores sociais” (onde os autores incluem aqui os professores) atuam na produção de subjetividades, com isso, o idílico da “democracia racial” ofusca práticas de racismo e intolerância racial delineados nas instituições, principalmente as escolares.

A Lei parece comparecer como panaceia frente aos efeitos nevrálgicos vivenciados por afrodescendentes no Brasil, fazendo despontar resistências que vão além da organização em movimentos sociais, passando também pela evasão escolar de muitos meninos e meninas afrodescendentes do contexto institucional. Isso se explica pela ausência de um currículo, ou de um projeto político pedagógico, ou de um plano de aula, ou de um livro didático que tangencie tais questões, preparados quase na sua totalidade aos moldes eurocêntricos, olvidando o continente africano, ou apresentando-o de modo “folclórico”, forjando subjetivações que não vêm ao encontro de uma perspectiva do “desejo” de se sentir/ ser descendente de africano.

Se a subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação e esta está imbricada em processos de subjetivação, a formação social e coletiva brasileira pode estar correndo um sério risco de entender a democracia racial como (p)arte integrante do contexto brasileiro, sem atinar para os sistemas maquínicos econômicos e sociais que funcionariam para driblar os efeitos deletérios do racismo e da intolerância racial, tornando grupos específicos cada vez mais vulneráveis.

Por esta lógica entendemos que a Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, pode despontar como indício de geração de novos desejos, facultando a disseminação de novas culturas e outros bens de consumo que se instauram enquanto possibilidades de atendimento às demandas do mercado, integrando, mesmo que de modo mais contundente, o padrão eurocêntrico imanente as relações sociais vigentes.

A partir deste diálogo, percebe-se como o sistema vigente se apropriou de aparatos institucionais que tornaram a população reféns de necessidades que, do ponto de vista da importância, podem ser somenos frente aos anseios do sujeito, gerando e generalizando o individualismo, seja frente às questões, pessoais, seja frente aos padrões sociais (tais como família, igrejas, entre outros). Por este viés, as formações dos desejos não se dão mais pela necessidade, mas pelo “*[...] dispositivo, a disseminação positiva dos fluxos e das intensidades [...] poder ocupa lugar do desejo”* (BAUDRILLARD, 1984, p. 26), o eurocentrismo sobrepondo-se aos demais continentes, mormente sobre a África e Ásia.

Essa demanda perpassa pela difusão da(s) cultura(s) africana(s) e orientais, resultando, assim, na apropriação dos possíveis lucros inerentes aos “desejos” produzidos nessa nova fase do sistema vigente que, de um ponto de vista da crise, luta por não ruir.

> O capitalismo amplia seus domínios configurando-se não apenas como um sistema de produção de mercadorias, mas também de subjetividades. As máquinas de produção capitalista agenciam o desejo das pessoas em função do acúmulo de capital. Em outras palavras, o sistema produz ou cria uma realidade virtual que, mobilizando os desejos e anseios dos indivíduos, os predispõe ao consumo, a reprodução do capital, assumindo as regras que apontam para a realização de sua humanidade. Tal processo se dá em detrimento da realidade existente na qual os indivíduos sofrem a violência do sistema, a exploração e a expropriação de seu domínio cultural (OLIVEIRA, 2003, p. 126).

Em se tratando do Brasil, na condição de colônia (1500 a 1822), foi altamente influenciado pela cultura europeia, marcada pelo rechaço às populações afrodescendentes e indígenas, favorecendo uma generalização de uma prática discriminatória, fundada na deturpação darwinista (cuja perspectiva evolucionista aplicada pelos intelectuais brasileiros aproxima-se muito mais das assertivas de Herbert Spencer – 1820 a 1903[31]), propalando a desigualdade social e a discriminação racial.

Levando-se em conta uma produção científica que tornou o afrodescendente um “perigo social”, avançando para uma política de “democracia racial[36],” forjada na prioridade à cultura eurocêntrica, qual a possibilidade de se reverter este quadro? É por esta via que comparecem os movimentos sociais organizados em torno da questão afrodescendente, cujas origens encontram-se nas lutas estabelecidas por estes, facultando a reorganização e enfrentamento a perspectiva racista propalada ao longo dos últimos séculos.

---

[31] Abrão (2000) destaca que Spencer tenta explicar a sociedade pela biologia, tomando a evolução por base, trazendo a concepção de moral social para dentro da perspectiva biológica, considerando a ideia de sociedade como organismo, com isso, a evolução do *australopitecos* para o *homo sapiens*, nada mais é que uma projeção “natural” e “social”, num viés evolutivo do “homem macaco” da África, para o “homem sábio/ inteligente”, que emerge na Europa. [36] Bispo e Souza (2006) destacam, a este respeito, que a imagem pejorativa da identidade nacional frente ao crescimento da população negra no Brasil vai se estagnar na década de 30, no século passado, com Gilberto Freyre, não obstante, as autoras destacam que “[...] servirão para respaldar a crença numa certa bondade dos senhores para com seus escravos [...]” (BISPO e SOUZA, 2006, p. 15).

Partindo dessa querela, retomamos aqui o conceito de instituição, no qual Lourau (2004) distingue dois níveis: instâncias individuais, ou coletivas com uma organização diferenciada (neste caso os movimentos sociais encontram-se imbricados neste processo); códigos escritos, ou não escritos, mais ou menos acompanhados de um aparelho jurídico ou organizacional (incluindo aqui a Lei 10.639/2003, a Constituição Federal, entre outras).

O autor retoma a discussão inicial destacando a questão econômica imbricada nas relações institucionais, fragmentando essa em três momentos: da universalidade, da singularidade e da particularidade. Os movimentos sociais, em especial os que defendem a causa do negro no Brasil, parecem tangenciar estes momentos em seu histórico que se enceta no início do século XX e avança em nosso século de maneira distinta da sua origem.

Oliveira (2003) acentua que a práxis envolve exercícios de poder. Em se tratando da política da africanidade, essa práxis vem como alternativa do movimento negro: "[...] é preciso ser consequente quanto a práxis que efetuamos" (OLIVEIRA, 2003, p. 128). O autor critica a práxis configurada na alienação e propõe uma práxis ética, cuja característica principal é a condensação das subjetividades.

Indo além da perspectiva marxista proposta pelo autor, pensamos uma práxis que evolua da ética para estética (DELEUZE, 1992), voltadas a novas produções, outras processualidades, focando na diversidade.

> [...] pode-se caracterizar movimento social como um 'grupo mais ou menos organizado, sob uma liderança determinada ou não; possuindo programas, objetivos, plano comum; baseando-se numa mesma doutrina, princípios valorativos ou ideologia; visando um fim específico ou mudança social'. Mas, nesse cenário, como pode ser definido movimento negro? Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural (DOMINGUES, 2008, p. 101).

Pereira (2007) amplia essa concepção e traz à tona a noção de movimento negro, definindo como "[...] conjunto de entidades, organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra [...]"(PEREIRA, 2007, p. 235). Os movimentos sociais com foco no movimento negro no Brasil trilharam uma história bem diversificada, cuja trajetória, segundo Domingues (2008), passou por

fases que se desenrolam de um teor moderado, a contundente, numa história marcada por contradições e é:

> [...] por intermédio das múltiplas modalidades de protesto e mobilização que o movimento negro vem dialogando, não apenas com o Estado, mas principalmente com a sociedade brasileira. A trajetória desse movimento vem se caracterizando pelo dinamismo, pela elaboração e reelaboração em cada conjuntura histórica de diversas estratégias de luta a favor da integração do negro e erradicação do racismo na sociedade brasileira [...] (DOMINGUES, 2008, p. 122).

É nessa circunstância que, de um ponto de vista histórico, podemos destacar que, desde o início efetivo da colonização (século XVI) até nossos dias, a população afrodescendente vem se mobilizando contra a estratégia europeia de dominação.

Deste modo, a resistência se enceta nas lutas e resistências ocorridas no próprio continente africano, quando da colonização.

Silvério (2013) fragmenta o comércio de escravos em dois momentos: o primeiro, de 1500 a 1650, em que as economias e sociedade da região atlântica não possuíam estrutura para enfrentar militarmente os europeus; 1650 a 1820, quando os países da zona atlântica se estruturam, ficando a Europa subordinada ao sistema atlântico.

O autor ressalta neste período a crise do século XVII e o que chama “efeitos perturbadores” que a escravidão causou à população africana, destacando a organização de uma “aristocracia militar” no continente, bem como sua influência na manutenção do escravismo. Revela ainda a participação dessa população escrava no processo diaspórico do continente africano, tanto para Europa, quanto para as Américas, participando ativamente da exploração do Novo Mundo.

Para além dessa atividade, essa mão de obra também ocupava serviços domésticos e atividades do setor primário (agricultura e extração de minerais). Constituindo-se em grande número, só com as revoltas e conspirações se instituíam enquanto alternativa a “libertação”:

> Foi no Brasil que a luta armada teve maior relevância, em termos de amplitude e duração. Revoltas de pequeno alcance sempre marcaram a história da escravidão no Brasil; porém, foi no Estado de Palmares que se manteve, durante quase todo o século XVII (de 1605 a 1695), uma comunidade de africanos autônoma estimada em vinte mil membros, em sua maioria bantos oriundos de Angola e Congo. Tentaram organizar a comunidade segundo os padrões de sua sociedade de origem e resistiram tanto aos holandeses quanto aos

> portugueses, até serem finalmente derrotados em 1695 (SILVÉRIO, 2013, p. 49).

Silvério (2013) destaca outras mobilizações no Haiti, nos Estados Unidos, entre outros locais. Mas, em se tratando do Brasil, a formação dessas comunidades se estendeu por vários estados, tais comunidades, comumente chamadas quilombolas, viviam sob condições precárias, no entanto, sem trabalho forçado, baseado nos maus tratos dispensados pelos senhores de escravos. Resistir à escravidão implicava em viver, mesmo que em condições precárias, livre, em espaços próprios, de difícil acesso, com trabalho de subsistência, longe dos olhos dos senhores brasileiros e não brasileiros oriundos da Europa.

Domingues (2008) enceta sua querela em função do movimento negro brasileiro, ainda no século XIX, a partir da Primeira República, que se estende de 1889 proclamação da República) até o Estado Novo, com o Presidente Getúlio Vargas, cujo período de governo está fragmentado em: governo provisório (1930 – 1934), governo constitucional (1934 – 1937) e Estado Novo (1937 – 1946). Sendo assim, a primeira fase corresponde a 1889 a 1937.

Segundo o autor, a população afrodescendente adentra o século XX marginalizada, favorecendo a instituição de algumas organizações, com destaque ao Club 13 de Maio dos Homens de Preto (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891), o Clube 28 de Setembro (1897), entre outros, cuja base de formação, em sua maioria, teve *"[...] determinadas classes de trabalhadores negros, tais como: portuários, ferroviários e ensacadores, constituindo uma espécie de entidade sindical"* (CUNHA JÚNIOR[32], 1992, p. 38).

O grande salto no processo de mobilização foi a criação da Frente Negra Brasileira (FNB), criada em 1931, instituindo-se como a mais importante entidade representativa do negro no país.

[32] Domingues (2008) ressalta o papel da imprensa, com jornais produzidos por afrodescendentes, apontando como um dos grandes vultos José Correia Leite que, segundo Cuti (*apud* DOMINGUES, 2008*)* a população negra demandava uma imprensa alternativa. Não trataremos esse aspecto nesse trabalho, mas sugerimos a leitura do trabalho de Domingues e outros autores por ele citados.

> Essa organização que se originou na capital paulista [...] expandiu-se pelo interior de São Paulo e chegou a contar com duzentos mil integrantes. Os militantes da Frente Negra, em viagens por várias cidades, criavam núcleos e foi assim que ela chegou a contar com essa quantidade de associados, era a primeira vez que uma organização negra no Brasil tinha tanto êxito. Seu objetivo era conscientizar forte entre os negros e negras, levando-os a perceber sua importância na construção da sociedade brasileira e ao mesmo tempo prepará-los para quebrar os preconceitos e tabus existentes. Para isso a entidade chegou a contar com um jornal próprio A voz da Raça criado em 18 de março de 1933 (BISPO e SOUZA, 2006, p. 47).

Esse crescimento da FNB enchera os olhos de seus idealizadores, chegando a se criar um partido político, fechado em 1937, transformando-se em União Negra Brasileira (FERNANDES, 1978). Segundo Pereira (2007), esse movimento tinha um cunho nacionalista e, apesar das tentativas de aproximação da África, esse pensamento acabou distanciando essa intencionalidade. Para além destes grupos, Domingues (2008) ressalta ainda o Clube Negro de Cultura Social (1932), Frente Negra Socialista (1932), Sociedade Flor de Abacate e Legião Negra (1934) e a Sociedade Henrique Dias (1937).

De modo sucinto, Domingues (2008) resume este período às seguintes características: discurso moderado, com estratégia cultural de inclusão assimilacionista, foco numa ideologia nacionalista e defesa de forças políticas de direita, solução para o racismo pautada na perspectiva educacional, moral e dentro do viés do sistema vigente, tendo por instrumentos metodológicos palestras, atos públicos, criação e utilização da imprensa por meio de jornais, denunciando assistematicamente o mito da democracia racial, num movimento que se caracterizou por mobilização das massas, distanciando-se de alguns símbolos associados a cultura afrodescendente (tal como a capoeira), aprovando a mestiçagem, tendo o 13 de maio como marco de reflexão e protesto.

Avançamos, assim, para um segundo período que integra o Estado Novo, na gestão do Presidente Getúlio Vargas (1882 – 1954), adentrando o período democrático que se estende de 1946 a 1964. A fase do Estado Novo não logrou avanços para o movimento enquanto aparato institucional, ao contrário, todos os movimentos políticos e reivindicatórios foram silenciados pelo governo central que, apesar de sua retórica populista, trouxe, de forma ambígua, tanto desenvolvimento, quanto repressão.

O fim do Estado Novo traz força ao movimento negro, ampliam-se os protestos, novas instituições emergem, com destaque a União dos Homens de Cor (Uagacê, como

preferiam ser chamados). A expansão dessa entidade foi profícua, esteve presente em pelo menos dez estados brasileiros, com destaque ao Espírito Santo, sua influência propiciou representatividade junto ao Congresso Nacional[33]. Outro destaque é o Teatro Experimental do Negro (TEN), cujo expoente foi Abdias Nascimento (1914 – 2011), grande líder do grupo, conseguindo ir além do teor artístico inerente ao teatro, trazendo para o Brasil propostas do movimento negro francês.

Sobre o TEN, cabe ainda destacar que o grupo avançou na criação de um jornal próprio (Quilombo), ofereceu cursos de alfabetização, fundou o Instituto Nacional do Negro, bem como o Museu do Negro, organizou o I Congresso do Negro Brasileiro, entre outras ações das quais vale a pena ressaltar ainda a proposta de uma legislação antidiscriminatória para o país.

> Além deles, articulou-se o Conselho Nacional das Mulheres negras, em 1950. Em Minas Gerais foi criado o Grêmio Literário Cruz e Souza, em 1943; e a Associação José do Patrocínio, em 1951. Em São Paulo surgiram a Associação do Negro Brasileiro em 1945, a Frente Negra Trabalhista com inserção no meio mais tradicional. e a Associação Cultural do Negro em 1954. No Rio de Janeiro, em 1944, ainda veio a lume o Comitê democrático Afro-Brasileiro – que defendeu a convocação da Assembleia Constituinte, a Anistia e o fim do preconceito racial entre dezenas de outros grupos dispersos pelo Brasil (DOMINGUES, 2008, p. 110).

Em seu quadro sinótico, Domingues (2008) resume assim este período: do ponto de vista do discurso, tal qual o momento anterior, moderado; a estratégia de inclusão por meio do integracionismo; a educação permanecia como proposta para eliminar o complexo de inferioridade do negro; instrumentos de lutas forjados a partir do teatro, imprensa, eventos acadêmicos; não aceitando o mito da democracia racial, denunciavam tal mito de modo assistemático; capacidade de mobilização se dava por meio de um movimento social de vanguarda, não de massa como o período anterior; o dia treze de maio era a data de reflexão/ protesto.

Segundo Domingues (2008), o período de 1964 a 1984, representado naquilo que Netto (1992) denomina “autocracia liberal burguesa”, foi um período de derrota nas lutas do movimento negro organizado. De acordo com o autor:

---

[33] Sugerimos a leitura de SILVA, Joselina.A União dos Homens de Cor: aspectos do movimento negro dos anos 40 e 50. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-546X2003000200002. Acessado em 10/03/2015.

> Seus militantes eram estigmatizados e acusados pelos militares de criar um problema que supostamente não existia, o racismo no Brasil. De acordo com Gonzales, 'a repressão desmobilizou as lideranças negras, lançando-as numa espécie de semiclandestinidade' [...] a questão racial foi praticamente banida [...] (DOMINGUES, 2008, p. 111).

Não obstante, mesmo com toda questão persecutória, o movimento negro resiste, seja a partir do Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN), formado por um grupo de estudantes em 1972, o Grupo Palmares[34], formado em 1971, em Porto Alegre, em 1976 foi fundado o Instituto de Pesquisas das Culturas Negras, mas todos estes movimentos não vinham ao encontro de um enfrentamento ao regime, comparecendo, já em 1978, o Movimento Negro Unificado (MNU) como uma organização mais efetiva, de cunho marxista, com orientação trotskista (DOMINGUES, 2008).

Bispo e Souza (2006) ampliam essa demanda dos movimentos sociais destacando os Agentes da Pastoral Negros do Brasil, ligada à igreja católica, bem como outros movimentos que as autoras chamam "novas formas de militância", articulando o hip hop, break, o grafite meninas do Rap, ligadas à juventude negra, criado desde os anos 80 do século passado. É válido destacar que os Agentes da Pastoral Negros também estão contemplados no Espírito Santo, chegando ao estado em 1988, partindo das reflexões da comunidade negra por ocasião do centenário da Lei Áurea.

Ainda que de modo embrionário, em 1982 o MNU estabelece em seu Programa de Ação a inclusão da história da África e do negro no Brasil nos currículos escolares, seu foco era o livro didático, criticando toda forma de preconceito esboçada nesse recurso pedagógico, o movimento se expressava contra a mestiçagem. É válido salientar que a Lei Nacional que regulava a educação nesse período era a Lei 5.692/1971, revogada pela Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), não prevendo quaisquer prerrogativas de enfrentamento a questão étnico-racial.

Eis os indícios de emergência da Lei 10.639/2003, cuja promulgação só ocorre vinte anos após essa reivindicação, dezenove anos após abertura política, quinze anos após a promulgação da sexta Constituição Federal, não tangenciando nenhum dos

[34] Segundo Domingues (2008) este grupo já expressava o desejo de substituição das comemorações do treze de maio para o vinte de novembro.

projetos políticos dos governos democráticos eleitos a partir de 1989 (Fernando Collor de Melo – 1990 – 1992; Itamar Franco – 1992 – 1994 – Fernando Henrique Cardoso), cujas gestões foram marcadas pela implementação da política econômica neoliberal.

Sinteticamente, Domingues (2008) esboça as seguintes características deste período: discurso contundente, com estratégia cultural fundada na concepção diferencialista (igualdade na diferença), com adoção oficial do termo negro, propondo solucionar o racismo pela via política (negro no poder), tendo por instrumentos metodológicos de ação a imprensa, manifestações públicas e formação de um movimento nacional.

> É por intermédio das múltiplas modalidades de protesto e mobilização que o movimento negro vem dialogando, não apenas com o Estado, mas principalmente com a sociedade brasileira. A trajetória desse movimento vem se caracterizando pelo dinamismo, pela elaboração e reelaboração, em cada conjuntura histórica de diversas estratégias de luta a favor da integração do negro e erradicação do racismo na sociedade brasileira (DOMINGUES, 2008, p. 122).

É válido destacar que o movimento negro cresce, se dissemina, interage com a comunidade:

> Segundo levantamento realizado pelo Instituto de Estudo da Religião (ISER), havia, só na cidade de São Paulo, noventa entidades negras organizadas em 1988. Já no mapeamento realizado pelo Núcleo de Estudos Interdisciplinares do Negro Brasileiro (NEINB/USP), constatou-se a existência de mais de mil e trezentas entidades na década de 1990 (apud Guimarães e Huntley, 2000: 70), as quais realizavam um trabalho de cunho cultural, recreativo, religioso, educacional e/ou político (DOMINGUES, 2008, p. 108).

Forde (2013), ao tratar especificamente do Espírito Santo, aponta o mesmo otimismo, traçando um histórico do qual:

> [...] os movimentos negros no Espírito Santo vêm discutindo há vários anos a necessidade de um Programa de Ações Afirmativas, baseado em: reserva de cotas no ensino superior e no mercado de trabalho; políticas públicas específicas para a população negra nas áreas de saúde, educação, segurança pública, geração de renda etc; inclusão da história africana e afro-brasileira no currículo escolar; imagem positiva na mídia impressa e televisiva; direito à propriedade da terra aos remanescentes de quilombolas; e reparação/indenização aos descendentes de africanos escravizados no Brasil (FORDE, 2013, p. 17).

Essas questões encontram-se acopladas aos movimentos de base organizados, valendo destacar aqui ainda o Fórum Estadual Permanente de Educação do Espírito

Santo (FEPEAES), caracterizado por integrar instituições do poder público e da sociedade civil. Mesmo em âmbito estadual, o Fórum está contemplado no CONEGRO (Serra/ ES).

O FEPEAES conseguiu recursos financeiros para formação continuada de professores do estado, garantindo acesso e orientações específicas para estes profissionais, tangenciando a questão africana. Eis os indícios de cumprimento da *mens legis* em vigor, formação continuada docente além dos entes federados.

Bispo e Souza (2006) constroem uma história dos movimentos populares no Espírito Santo, encetando pelo MNU, de cunho nacional, com forte influência no estado, avança pelo Centro de Estudos da Cultura Negra (CECUN), criado com objetivo de unir os negros no Espírito Santo, segundo as autoras:

> Assumindo a bandeira do movimento negro nacional, o CECUN defende a ideia de reconquista da história afro-brasileira em prol da construção de uma consciência negra [...] desde 1988, vem apresentando projetos a Secretaria Estadual de Educação (SEDU) para conseguir a introdução da disciplina referente a história do negro no currículo escolar (BISPO e SOUZA, 2006, p. 66 - 67).

Outra organização citada pelas autoras é o Ganga – Zumba, adaptado por Alcebíades Milton Cabral em 1982, traduzido por ele como ramificação do grupo de capoeira Filhos de Omolu, de Niterói – RJ. Inicialmente estava vinculado ao CECUN, posteriormente foi trabalhado de modo independente a partir de 1983 e, atualmente, perde o caráter filantrópico e ganha uma característica de movimento com objetivo de lucro.

Em 1985 é criado o Grupo Raça por estudantes da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), formado por jovens negros, de famílias não abastardas, sendo oriundos dos grupos do CECUN e Ganga Zumba- e segundo as autoras "[...] não chegou a ter existência e organização formais" (BISPO e SOUZA, 2006, p. 73).

Em 1987 emerge o Grupo de Mulheres Negras no Espírito Santo, ganhando forte rivalidade tanto do movimento feminino, como dos homens negros que acusavam o grupo de divisão do movimento. Sem receio dos óbices que as circunvizinhavam, esse grupo se organizou a partir de palestras e debates. Realizaram o I Encontro Estadual da Mulher Negra no Espírito Santo, avançando para o encontro nacional nos anos 90. Os

corolários dessa mobilização evoluíram para a formação da Associação de Mulheres Negras OborinDúdú[35]. Segundo Bispo e Souza (2006), pode-se afirmar que:

> Rompendo com os estereótipos atribuídos à mulher negra, pobre e trabalhadora que vivencia a tríplice opressão de gênero, raça e classe, as mulheres negras da OBORIN DÚDÚ não obedecem ao perfil que a sociedade lhes impõe de maioria analfabeta ou semianalfabetas, disponíveis apenas para os trabalhos manuais e pesados, pois as associadas são profissionais liberais, professoras, advogadas, médicas, jornalistas, empresárias, estudantes, artistas, intelectuais (BISPO e SOUZA, 2006, p. 81).

Para além dos movimentos sociais, Bispo e Souza (2006) traçam também os principais grupos de dança afro- brasileira, a saber: Axé de Obá, Grupo Afro Cultural Abi-Dudu, Negra-Ô, ticumbí, o Congo, o Alardo, Balé Afro Quizomba, entre outros.

Em Serra–ES essa forma de mobilização encontra-se materializada no Conselho do Negro (CONEGRO), os movimentos sociais encontram-se representados na gestão deste órgão, o que faz com que, a partir de suas atribuições, contribuam para minimizar os efeitos deletérios do racismo[36] e da discriminação social que afrodescendentes vêm sofrendo em nosso país desde o século XV até nossa era, seja tacitamente, seja explicitamente.

O CONEGRO é representado por órgãos do Poder Público Municipal e integrantes da sociedade civil, em proporções iguais, sendo 50% do primeiro e 50% da sociedade civil, fragmentado nos seguintes órgãos: juventude negra, entidades culturais afro-brasileiras; religiões de matriz africana, sendo um do candomblé e um da umbanda; um representante do movimento social negro organizado; um representante da Federação Municipal das Associações de Moradores da Serra.

Nem a Lei Municipal 3.167 de 11 de dezembro de 2007 (que cria o CONEGRO), nem as Resoluções 001/2008 e 001/2010 (que tratam do Regimento Interno do CONEGRO) trazem em seu arcabouço definições sobre as entidades culturais afro-brasileiras, tampouco movimento social negro organizado, facultando a participação de entidades que, ainda que não se situem no município de Serra, estejam no Espírito

[35] Bispo e Souza (2006) trazem a tradução do termo do idioma Iorubá, este termo significa “mulher negra”.

[36] Optamos por não trabalhar com os conceitos de raça, racismo e racialismo, sugerindo a leitura de Munanga (2004), cuja concepção vai além de uma noção generalizada do termo, avançando numa reflexão institucional escolar.

Santo, não obstante, a Resolução n. 001/2010 impõe o cadastro institucional junto ao Departamento de Políticas de Igualdade Racial (DEPIR).

Em se tratando do CONEGRO, estabelecemos um diálogo com a direção do DEPIR, departamento este subordinado a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SEDIR), que destacou o extravio de documentos oficiais do órgão em questão na gestão 2007 – 2010, facultando ao Departamento a criação de novos documentos, podendo pontuar aqui o Planejamento de Ações para o ano de 2012, destacando no eixo 1, referente a políticas públicas, no tema educação, definindo como uma das ações:

> Implementação das diretrizes sobre História da África e da cultura afro brasileira, previstas na Lei 10.639 e estimulação de novas iniciativas referentes ao aprimoramento dos currículos e formação dos profissionais na área da educação (SERRA, 2012, P. 1).

Partimos assim para uma investigação mais incisiva junto a atas de reuniões do CONEGRO, para averiguarmos se o planejamento foi executado a contento. Autorizado pelo CONEGRO, passamos a analisar as atas de reuniões referentes ao período 2010 a 2014, num total de 23 (vinte e três) documentos, disponíveis *in mímeo*, podendo destacar:

a) A Lei 10.639/2003 perpassa apenas por três das diversas reuniões ocorridas neste período;
b) Dos pontos tratados, o representante da Secretaria Municipal de Educação (SEDU) destaca que "*a SEDU já possui esta temática em pauta e faz parte do planejamento e do plano plurianual"* (SERRA, 2013);
c) Em uma das descrições das reuniões, o Conselho se manifesta cobrando ações da SEDU, distinguindo as atribuições desta Secretaria e as do DEPIR, frente ao cumprimento da Lei 10.639/2003;
d) Numa das reuniões, numa prestação de contas das gestões anteriores, há informações de cobrança à Secretaria de Meio Ambiente e SEDU quanto as ações que têm desempenhado frente a exigências da lei 10.639/2003.
e) O foco do cumprimento Legal encontra-se na realização de eventos, realizados na chamada Semana da Consciência Negra, previsto na Lei supracitada, em seu Artigo 1º, que altera o Artigo 79 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), definindo o 20 de novembro

como Dia Nacional da Consciência Negra. Dentre os eventos destacam-se debates, palestras, mostras culturais, etc.

Em face da assertiva de um dos Conselheiros, representando a SEDU, que destacou o Plano Plurianual de Aplicação (PPA) referente ao período de 2010 a 2013 (ano em que se deu a reunião supracitada), por meio de pesquisa eletrônica, passamos a investigar o PPA e, entre as páginas 37 a 44 que tratam especificamente sobre a educação. Não foi detectado qualquer recorte étnico racial (ao contrário das questões referentes adversidade, pessoas com deficiência que comparece com maior intensidade), tampouco quaisquer recursos para ações voltadas para este fim.

Numa perspectiva de retomar a discussão sobre os movimentos sociais, passamos a uma investigação no município da Serra – ES, partindo de pesquisa documental junto às inscrições das entidades que formam as organizações do movimento negro organizado e as entidades culturais. Analisando a Ata de Reunião do CONEGRO de 18/07/2014, identificamos a formação de uma Comissão Eleitoral, cuja perspectiva para eleição era o cadastramento das entidades para participarem das eleições. Por este viés, buscamos no Departamento as respectivas inscrições, identificando os seguintes movimentos:

a) Agente Pastoral do Negro (APN), localizada no Bairro Serra Dourada III, criada em 14/03/1983, se autodeclarando macroecumênica e apartidária;
b) Sindicato dos Trabalhadores em Educação pública (SINDIUPES), que mesmo em âmbito estadual, encontra-se representado no CONEGRO, por possuir uma discussão voltada para a questão de gênero, diversidade sexual e racial;
c) Movimento Negro Unificado, que apesar de nacional tem sede no Espírito Santo, fundado em 07/07/2012;
d) IGBAOGUN ILE ASE IGBA (UGT), traz em seu arcabouço um trabalho voltado a questão da moradia, educação e cultura, não detalhou as atividades institucionais;
e) Fórum Estadual da Juventude Negra, localizado na Serra – ES, no Bairro Vista da Serra, criado em 29/09/2007, emergindo com objetivo de organizar a juventude negra, protagonizando-os como sujeitos de direitos;

f) Fórum Chico Prego, também situado na Serra – ES, no Bairro Rosário de Fátima, criado em 19/03/1998, cuja origem está vinculada a Insurreição de Queimados[37], ocorrida em 19/03/1949, numa busca pelo resgate da memória dos heróis do movimento em questão;
g) Federação das Associações de Moradores da Serra, cujo foco não é movimento negro, tratando-se de uma entidade que organiza as comunidades no município;
h) Associação das Mulheres, familiares e amigos de pessoas com doença falciforme, criada em 20/12/2012, partindo de demanda do setor de hematologia pediátrica do Hospital Cassiano Antonio de Morais (HUCAM), com objetivo de acesso a políticas públicas em favor de pessoas com essa anomalia;
i) Companhia Cultural Motumbaxé, movimento artístico fundado no ano de 2005, expressando-se por meio da dança afro, situada também no município, no bairro Serra Dourada. Integra esse movimento o Terreiro InzóMukiriaMatamba, de candomblé, localizado no mesmo espaço;
j) Grupo de Cultura Afro Kizile, localizado em Jacaraípe, também em Serra, formado por jovens para trabalhar questões culturais a partir da dança afro;
k) Movimento de Mulheres Negras da Serra, situado em Cidade Continental, na Serra, com objetivo de trabalhar a auto estima da mulher negra, atuando com palestras na comunidade;
l) Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Serra, localizado em Carapina, Serra – ES, entidade que funciona a partir de palestras, orientações individuais, entre outras, frente a perspectiva de defesa dos direitos individuais e coletivos;
m) Instituto Elimu, localizado na capital (Vitória – ES), emergindo a partir de um grupo de "intelectuais", de diferentes áreas, com fim de promover desenvolvimento social, econômico e educativo de afrodescendentes, na perspectiva de combate ao racismo e o preconceito, tendo por atividades a formação de professores.

[37] Para maior aprofundamento no tema, sugerimos: BOA MORTE, Teodorico. **Insurreição do queimado em poesia e cordel.** 6.ed. Espírito Santo: Vitória, 2013.

Apesar do teor formativo dessas organizações, apenas uma delas chega a expor em seu estatuto[38] a Lei 10.639/2003, além disso, mesmo que com disponibilização de emenda parlamentar voltada para este fim, uma das entidades devolveu recursos por não realizar tal processo de formação.

Retomando nosso referencial teórico proposto na introdução, vê-se que, segundo Foucault (1984):

> É preciso se livrar de um sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica. E isto que eu chamaria de genealogia, isto é uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo dos acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história (FOUCAULT, 1984, p. 12).

Que sujeito histórico está instituído no interior do movimento negro serrano? Que identidades estão sendo forjadas frente à demanda deste sujeito que outrora se encontrava rechaçado e, neste momento, comparece sob forma tácita de discriminação e atende pela demanda criada por um grupo oligárquico, formado, em sua maioria, por brancos?

O recorte local vem como alternativa a pensar, na perspectiva atual, os movimentos sociais e sua relação com o Poder Público, avaliando como se encontra a municipalidade no âmbito da Lei 10.639/2003, não obstante, há que se pensar nestes "sujeitos" que integram esses movimentos, na dimensão de uma perspectiva histórica que demonstre os avanços, cuja querela vai além da discussão institucional, adentra uma história em que um grupo se mobiliza e outros grupos se beneficiam.

Partindo dessa história, é que identificamos a aprovação da Lei 10.639/2003, para além desta, o Estatuto da Igualdade Racial, avançando para o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico raciais para o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Essa processualidade deverá imbricar o currículo, consequentemente o projeto político pedagógico, concomitantemente o plano de curso docente e, na sequência, o plano e a práxis docente, seja na instância federal, seja no contexto estadual, seja no

[38] Não é objetivo deste trabalho analisar os Estatutos das Instituições, ressaltamos aqui apenas o cumprimento da Lei Municipal 3.167 de 11 de dezembro de 2007, bem como as prerrogativas da Lei 10.639/ 2003.

município de Serra, que forma o espaço de nosso objeto de estudo. Assim, estaremos tratando no próximo tópico a questão curricular, trazendo conceitos, refletindo os currículos pensados em âmbito nacional, estadual e municipal.

CAPÍTULO II. CURRÍCULO E ESCOLA: ESPAÇOS DA DISCRICIONARIEDADE ESTATAL

Antes de avançarmos na análise documental das instituições pesquisadas (ou seja, os projetos políticos pedagógicos da escola estadual e municipal selecionadas, os planos de aula, os calendários e os livros didáticos), voltemo-nos para compreensão conceitual dos termos supracitados (currículo, escola e discricionariedade), para caminharmos numa compreensão mais ampliada dessa temática. Foucault entende a escola como:

> [...] um poder que se exerce sobre os que são punidos – de uma maneira mais geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre [...] as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados um aparelho de produção e controlados durante toda a existência [...] as relações dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder (FOUCAULT, 2002, p. 28).

O autor refere-se a uma “alma” que funciona como “[...] uma realidade produzida permanentemente, em torno, na superfície, no interior do corpo [...]” (FOUCAULT, 2002, p. 28), um poder que é forjado a partir de práticas institucionais que vão moldando o sujeito e produzindo subjetividades, quanto à criança, se insere no espaço escolarizado para atender os anseios de um grupo hegemonicamente dominante, principalmente do ponto de vista econômico, que estabelece moldes similares para outras instituições tais como prisões, manicômios, entre outros.

Portanto, a instituição escola é parte integrante de um conjunto de “poderes” que funcionam para vigiar e punir os diversos sujeitos que se encontram inseridos neste espaço. Para Guattari e Rolnik (2008) existe uma conexão direta entre “[...] grandes máquinas produtivas, grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo” (GUATTARI e ROLNIK, 2008, p. 35).

A promulgação da Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 guarda indícios de correção dessa subjetivação homogeneizante de mundo que o continente europeu impôs aos latinos americanos, aos africanos, aos asiáticos, entre outros povos.

Etimologicamente o termo escola vem do grego *scholé*, cuja tradução implicaria em lazer, tempo livre, “foi usado no período helenístico para designar o estabelecimento de ensino” (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2009, p. 167). Cartografar a origem da palavra que sela o contexto institucional é de suma importância para compreendermos o conjunto de transformações sofridos por essa escola que, reorganizada pela burguesia, perde esse teor lúdico e se adequa às idiossincrasias burguesas (PONCE, 2001), promovendo esse espaço a uma verdadeira produtora de poderes, no viés de “cultura valor” (GUATTARI; ROLNIK, 2008). É nessa dimensão que novos territórios serão construídos, emergindo a noção de currículo e sistema como forma de regulação de desejos, de “[...] força reativa contra sua própria expansão” (ROLNIK, 1989, p. 99).

Para além deste conceito, tomamos Sacristán e Gómez (2007) com uma definição mais sociologizada[39] de escola, abandonando a noção de “poder”, inerente a Michel Foucault, propondo a compreensão “ideológica”, onde, partindo das relações

[39] A visão sociologizante aqui destacada implica numa perspectiva sociológica, não se distinguindo da “visão sociologizada” trazida por Libâneo (2006) que implica na normatização das formas de gestão, voltando-se para as relações de trabalho e de poder.

sociais, destaca que esta cumpre um papel de “[...] impor a ideologia dominante na comunidade social mediante um processo de transmissão de ideias e comunicação [...] assimilando os conteúdos do currículo [...] na aula [...]” (SACRISTÁN e GÓMEZ, 2007, p. 17).

Se isso é fato, como aparecem os indícios de vicissitudes? Se em Michel Foucault encontramos a concepção de poderes, em Sacristán e Gómez (2007) aparecem as resistências e as contradições (partindo do conceito de contra hegemonia destacada por Antonio Gramsci – 1891 – 1937), acrescendo as diversas formas de socialização para transpor os efeitos deletérios da desigualdade.

Sacristán e Gómez (2007) destacam a função socializadora da escola, apoiando-se no conhecimento público que perpassa pela ciência, filosofia, arte, entre outros, portanto:

> a função educativa da escola [...] oferece uma contribuição complicada, mas específica: utilizar o conhecimento, também social e historicamente construído e condicionado como ferramenta de análise para compreender, para além das aparências superficiais do status quo real [...] o sentido das influências que o indivíduo recebe na escola e na sociedade, pode oferecer àquela espaços adequados de relativa autonomia para a construção sempre complexa condicionada do indivíduo adulto(SACRISTÁN e GÓMEZ, 2007, p. 22).

Ao contrário dos autores supracitados, a concepção de socialização é rechaçada na perspectiva de Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), os autores partem de uma reflexão da evolução do sistema vigente, destacando a importância da instituição escolar conviver com outros meios socializadores, levando em consideração as transformações já produzidas na atualidade:

> Numa perspectiva crítica, a escola é vista como uma organização política, ideológica e cultural que indivíduos e grupos de diferentes interesses, preferências, crenças, valores e percepçõesda realidade mobilizam poderes e elaboram processos de negociação, pactos e enfrentamentos. Vale destacar, todavia, que ela não é o único espaço em que ocorre a educação. Esta já existia antes mesmo da existência da escola. A vida social implica a vivencia da educação pelo convívio, pela interação entre as pessoas, pela socialização das práticas, hábitos e valores que produzem a vida humana em sociedade (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2009, p. 169).

Não obstante, essa mesma instituição escolar vem incorporada a um sistema, algo que vai do âmbito Nacional, para o local, podendo ser assim definido:

> [...] depreende da origem grega da palavra ‘sistema’: reunir, ordenar, coligir. Sistematizar é, pois, dar, intencionalmente, unidade à multiplicidade. E o resultado obtido, eis o que se chama ‘sistema’. Este é, então, produzido pelo homem a partir de elementos que não são produzidos por ele, mas que a ele se oferecem na sua situação existencial. E como esses elementos, ao serem reunidos, não perdem sua especificidade, o que garante a unidade é a relação de coerência que se estabelece entre os mesmos. Além disso, o fato de serem reunidos num conjunto não implica que os elementos deixem de pertencer à situação objetiva em que o próprio homem está envolvido; por isso, o conjunto, como um todo, deve manter também uma relação de coerência com a situação objetiva referida (SAVIANI, 2009, p. 03).

Dermeval Saviani parte de uma construção histórica para explicar esse sistema que a escola integra. Em nossa compreensão, essa relação também perpassa pela organização governamental, predisposta na interdependência entre os poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, o qual Maluf (1986) engloba num sistema maior, designado como representativo, que, no caso do Brasil, é o presidencialista, em que cada ente federado se institui, de acordo com a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, enquanto um sistema específico. Para a Lei supracitada os sistemas de ensino compreendem:

> Art. 16. O sistema federal de ensino compreende: (Regulamento)
> I - as instituições de ensino mantidas pela União;
> II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;
> III - os órgãos federais de educação.
> Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:
> I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;
> II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;
> III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;
> IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.
> Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.
> Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:
> I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;
> II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
> III – os órgãos municipais de educação (BRASIL, 1996).

Definida a questão Legal, cabe retomar o viés conceitual trabalhado por

Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) que definem sistema como *"[...] um conjunto de elementos, de unidades relacionadas, que são coordenadas entre si e constituem um todo"* (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2009, p. 227).

Por este conceito, o sistema educacional se relaciona com outros sistemas, podendo ser influenciado por um, ou outro, sendo que"[...] o sistema econômico interfere mais nos vários sistemas e em seus respectivos elementos" (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2009, p. 229), o que nos leva a compreensão de que o sistema presidencialista brasileiro ainda é caracterizado por uma representação tipicamente burguesa, estando estes dispersos nas três formas de poderes que formam o Brasil republicano, democrático e presidencialista.

Garcia (2006) traz a concepção de governo, aproximando de Michel Foucault, partindo da premissa de que este termo apresenta vários sentidos:

> Em geral, utilizou-o para se referir a uma forma de atividade que tem por objetivo moldar, guiar, ou afetar a conduta de alguma pessoa ou grupos de pessoas, incluindo o governo de si próprio. É a arte de bem dispor as coisas e as pessoas de modo a conduzi-las a fins convenientes a cada uma das coisas a governar [...] é então uma atividade que pode dizer respeito: 1) a relação do eu com o próprio eu; 2) as relações interpessoais que envolvem alguma forma de controle ou direcionamento; 3) as relações no interior de instituições sociais e comunidades; 4) as relações referentes ao exercício da soberania política [...] (GARCIA, 2006, p. 106).

Entender a situação curricular nacional é partir da assertiva 3 (relações no interior das instituições sociais) e 4 (relações referentes ao exercício da soberania política), ou seja, a autonomia do Estado sobre os sistemas de ensino e dos sistemas de ensino sobre a comunidade escolar.

Dito de outra forma: a base nacional curricular implicaria um percurso a ser seguido pelos que se encontram instituídos nos sistemas de ensino federal, estadual e municipal. A escola como instituição que "disciplina" os "corpos dóceis" encontra-se subordinada a idiossincrasias políticas, econômicas e sociais inerentes a um sistema específico.

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, o sistema de educação "[...] resulta da atividade intencional e organicamente concebida, que se justifica pela realização de atividades voltadas para [...] a concretização dos mesmos objetivos*"* (BRASIL, 2013, p.18).

Segundo Saviani (*apud* Libâneo, Oliveira e Toschi, 2009), o Brasil ainda não possui um sistema nacional de educação, para que este exista o autor descreve algumas condições, a saber: conhecimento dos problemas educacionais de determinada situação histórico geográfica; conhecimento das estruturas da realidade; uma teoria da educação. Essa assertiva não contradiz o texto Legal que trata do Sistema Federal de Ensino:

> Na lei aprovada, a LDB de 1996, o sistema nacional de educação foi substituído pela organização da educação nacional. O fórum que seria o órgão articulador e de consulta a sociedade para a produção coletiva do Plano Nacional de Educação (PNE) , foi também retirado (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2009, p. 241).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) reforçam a ausência de um sistema nacional de educação pela inexistência de articulação entre os vários sistemas de ensino, ainda que o Artigo 211 da Carta Magna e o 8º da Lei 9.394/96 (LDB), façam referência a uma perspectiva de colaboração entre os entes federados. Apesar disso, em âmbito federal, a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB) dispõe em seus Artigos 26 e 27:

> Art. 26. os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.
> § 1º os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.
> [...]
> Art. 27. os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III – orientação para o trabalho; IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais (BRASIL, 1996).

Ter uma base nacional curricular é "sistematizar" o conhecimento, comparecendo aí outra concepção de escola (SACRISTÁN e GÓMEZ, 2007): a de transmissão cultural. Essa concepção geraria muitas controvérsias, o que de fato nos interessa é a concepção de currículo, mormente se entendermos que este norteia a sistematização do ensino. Mas, o que de fato é currículo? Etimologicamente, a palavra se origina do latim "*currere*", que implica em carreira, percurso.

Em âmbito educacional escolarizado, traduziríamos enquanto caminhada discente frente aos conteúdos “mínimos[40]” que deverá se apreender ao longo da carreira estudantil. O Artigo 27 da Lei 9.394/96 (LDB), descrito na citação anterior, direciona o conteúdo mínimo curricular do ensino básico, implicando, assim, em “[...] regular e controlar a distribuição do conhecimento” (SACRISTÁN e GÓMEZ, 2007, p. 125).

É válido destacar que, diante da diversidade que cerceia o Brasil, “[...] o currículo de pretensão monocultural precisa ser negado [...]” (MACEDO, 2006, p. 65), daí a necessidade de uma diretriz curricular para a educação das relações étnicoraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, cuja demanda advém do texto Legal, onde se acresce as Leis 10.639 de 09 de janeiro de 2003 e 11.645 de 10 de março de 2008, ficando assim a Lei 9.394/96:

> 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, 1996).

Connell (1998) destaca que o conhecimento que é levado para os currículos escolares é moldado e produz consequências sociais. Essas consequências estão atreladas a práticas sociais das quais podemos mencionar: a superioridade masculina sobre a feminina (machismo); eurocentrismo em detrimento de culturas afro-asiáticas e indígenas (xenofobia e preconceito racial); valorização da heterossexualidade em detrimento da diversidade de orientações sexuais (produzindo a homofobia); prevalência do cristianismo sobre religiões de matriz africanas e asiáticas, produzindo a intolerância religiosa; entre outros.

O autor destaca que um “currículo democrático” é pensado “[...] em torno dos interesses com menor vantagem” (CONNELL, 1998, p. 21), isso implicaria numa

[40] A noção de “conteúdos mínimos” é inerente à Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB).

dinâmica em “[...] interessar-se pelo discurso do outro” (GUATTARI e ROLNIK, 2008, p.37), rompendo com os paradigmas homogeneizantes do modo de produção capitalista.

Um passo que corrobora a formulação desse modelo de currículo é a promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008[41], cuja querela perpassa pela cartografia de indícios de cumprimento dessas legislações. Sendo assim, é de suma importância a compreensão da concepção de escola, sistema e de currículo, não obstante, ainda nos resta a perspectiva de “discricionariedade” e sua relação com currículo. Definamos discricionariedade:

> [...] a discricionariedade é indispensável para permitir o poder de iniciativa da Administração, necessário para atender às infinitas, complexas e sempre crescentes necessidades coletivas. A dinâmica do interesse público exige flexibilidade de atuação, com a qual pode revelar-se incompatível o moroso procedimento de elaboração das leis (DI PIETRO, 2014, p. 259).

Pensar um currículo de base nacional, atrelando a perspectiva da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, trazendo a africanidade brasileira para dentro do contexto escolar, bem como oportunizando a comunidade escolar o conhecimento explícito do dia 20 (vinte) de novembro como data especial que rompe com os paradigmas eurocêntricos católicos, se consubstanciaria enquanto um real compromisso da Administração Pública com as questões étnico raciais. O dicionário online Direito Net traz a seguinte definição:

> É a qualidade do poder discricionário. Traduz-se em apresentar o poder que é conferido à Administração Pública para agir livremente, ou seja, sem estar vinculada à determinada conduta, desde que aja dentro dos limites legais e em defesa da ordem pública. Tal poder assegura a posição de supremacia da Administração Pública sobre o particular” (DICIONÁRIO ON LINE DIREITO NET, 2015, Disponível em http://www.direitonet.com.br/dicionario/exibir/ 895/ Discricionariedade. Acessado em 20/12/2015).

Por este conceito a administração pública, então, é livre, pode, ou não fazer, sem com isso se esbarrar no princípio da Legalidade, mormente quando a Legislação não se

[41] Salientamos que a Lei 11.645/2008 não é foco desse estudo, sua presença vem como realce das mudanças já empreendidas frente a questão étnico racial, visto que traz o indígena para dentro das políticas de educação, incluindo a Lei 10.639/2003, sem revoga-la.

caracteriza como reguladora, haja vista que a regulação vem da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Com isso, o cumprimento dos Artigos 26A e 79 da Lei 9.394/96, entendido como política afirmativa, pode perpassar o currículo, sem tampouco enfatizar aspectos mais relevantes que demandam a legislação. Dito de outra forma: se a gestão municipal, ou estadual, traz em sua organização curricular as disciplinas previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a perspectiva afro-brasileira pode vir atrelada a estes, sendo ou não obliterada, sem com isso descumprir a Lei.

Nessa medida, aos movimentos sociais resta a exigência de fazer ou não cumprir a Lei 10.639/2003, favorecendo a equipe discente um conhecimento irrestrito das questões étnico-raciais, focadas no viés da história e cultura afro-brasileira, trazendo tal forma de cumprimento para o viés de política afirmativa, num enfrentamento a discricionariedade da administração pública.

Como um cartógrafo que busca situar essas nuances, apresentaremos as diferentes formas curriculares empreendidas pelo Estado brasileiro (na esfera nacional, estadual e municipal), na busca por indícios que venham a demonstrar tentativas de cumprimento da Lei 10.639/2003, como “[...] um detetive [...] baseado em indícios imperceptíveis para a maioria” (GINZBURG, 2014, p. 145). Não fazemos aqui apologia de defesa de corroboração da legislação em âmbito institucional, ao contrário, buscaremos indícios de irrupção dessa Lei no âmbito curricular.

2.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: UM ENSAIO A UMA BASE NACIONAL DE CURRÍCULO

A democracia enquanto forma de governo no Brasil é muito recente, isto porque, em sua história de emancipação, identificamos apenas dois momentos vivenciados com características de democracia: o primeiro que se estende de 1946 (fim do Estado Novo) a 1964 (com a instauração do Regime Militar); 1985 (com a abertura política), até nossos dias.

Esse contexto histórico desconsidera o período vivido na I República (1889 – 1930), caracterizado pela assunção de um poder fortemente aristocrático, baseado, inicialmente, no golpe de 1889, onde assume o Marechal Deodoro da Fonseca, seguido pelo coronelismo e pela República do café com leite, marcada pelas gestões dos estados de Minas Gerais e São Paulo.

Entre 1989 (quando eleito democraticamente o primeiro Presidente do Brasil Fernando Collor de Mello) a 2002 (último ano de mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso), o país vivenciou uma onda neoliberal, sendo a educação fortemente atingida por estes ideais. O neoliberalismo, segundo Gentili (1998):

> ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias [...] em suma, pretende negar e dissolver a existência mesma do direito a educação (GENTILI, 1998, p. 244).

Isso explica o sucateamento dos serviços públicos de educação, especialmente no nível superior, somados à terceirização, tomando como exemplo a concessão de um espaço público, onde funcionava uma extensão da Universidade Federal do Espírito Santo ao Grupo Multivix, que presta serviços oferecendo cursos de nível superior, mas em âmbito privado, contrapondo o disposto por Ghiraldelli Júnior (2003), que assevera não ter existido tal movimento nas escolas, em todos os níveis. Para além do sucateamento, terceirização e privatização do ensino superior, o processo de municipalização foi fortemente acirrado, ficando estados e municípios isolados na execução dos serviços de educação básica e a União na função suplementar que a legislação exige.

É na gestão de Fernando Henrique Cardoso que se promulga a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estando nela prevista a formulação de uma base curricular de cunho nacional, cujos aspectos vinham ao encontro de um marco maior que era a Declaração Mundial de Educação Para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de aprendizagem:

> O referencial dos PCN foi criado e elaborado no contexto das reformas dos anos 1990, acordadas com organismos internacionais, com base na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA). As NEBA apontadas referiam-se tanto a instrumentos para a aprendizagem, como leitura, escrita, expressão oral, cálculo e solução de problemas, quanto a

> conteúdos básicos de aprendizagem, como conhecimentos, habilidades de raciocínio, valores e atitudes (BRASIL, 2013, p. 07).

Partindo da concepção democrática prevista na Lei 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais se instituem como primeira iniciativa de base nacional comum, não obstante, foram fortemente criticados por sindicatos, professores e pensadores da educação, haja vista sua construção autônoma no âmbito federal, na qual a participação popular foi ignorada[42]; para além disso, seguia fielmente os ditames internacionais, direcionados a uma nova ordem mundial na qual a economia estava acima de quaisquer interesses. Segundo Galian (2015):

> outras discussões giraram em torno das próprias concepções de "Base Comum Nacional", "Currículo Nacional" e "Parâmetros Curriculares Nacionais", com diferentes posicionamentos, baseados em diferentes opções filosóficas e políticas, sobre "o quê", "como deve" e "quem deve" decidir sobre o ensino. Mais especificamente, alguns autores discutem o nível de detalhamento assumido, que coloca em dúvida a sua "não obrigatoriedade", uma vez que tal detalhamento lhe atribuiria um caráter mais de currículo do que de parâmetros orientadores [...] (GALIAN, 2015, p. 653).

A separação por disciplinas também foi outro alvo de críticas, não conseguindo conexão entre estas, o foco na competitividade também não logrou de muita satisfação entre os principais pensadores[43] da área educacional, apesar das críticas, podemos constatar que:

> Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a

[42] Em análise ao site oficial do MEC (http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-deeducacao/index.php?option=com_content&view=article&id=12816&Itemid=866) não foi localizado quaisquer pareceres/ Resoluções que aprovassem o documento, o que nos leva a entender que os Parâmetros Curriculares Nacionais não foram apreciados pelo Conselho Nacional de Educação em suas diversas Câmaras, seja da Educação Básica, seja Superior, seja do Conselho Pleno.

[43] Entendemos como principais pensadores da educação os professores e representantes da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação (ANPED), nos diferentes grupos de trabalho, professores vinculados aos Sindicatos de Professores, professores inseridos nas diversas universidades e pesquisadores em educação.

> elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores (BRASIL, 1997, p. 27).

Do ponto de vista dos níveis de ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apresentam-se em formatos diferentes para a educação infantil (Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil – RCNEIs), bem como para o ensino fundamental e médio, com características específicas para estes públicos. Para o Ensino Religioso, ao contrário das demais disciplinas e os temas transversais, a sociedade civil participou efetivamente na construção deste, com uma compreensão bem diversa sobre o tema.

É válido destacar que a elaboração destes documentos antecedem a Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, o que nos remete a uma querela tácita de suas características apenas por serem os PCN os primeiros documentos curriculares nacionais, que comparecem enquanto currículo para atender os ditames internacionais, sem uma (pré)ocupação com as reais necessidades do ensino, haja vista a busca incessante por atingir as metas do mercado previstas pelo modelo político instaurado nos anos 90 do século XX no Brasil. Como forma de corroborar tal assertiva, retomamos nosso referencial teórico como base de sustentação dessa descrição:

> Há [...] enunciados que se apresentam – e isso a partir de uma data que se pode determinar facilmente - como referentes a economia política [...] há também os que se apresentam como pertencentes a essas continuidades – quase sem origem [...] (FOUCAULT, 1984, p. 35).

Foucault traz à tona a noção de enunciados atrelados a gramática, levando-nos a uma reflexão mais categórica dos “discursos” implícitos e explícitos que soçobram no texto curricular em questão. Isso nos remete uma breve reflexão do texto curricular, numa perspectiva de análise que nos remeta a historicidade indiciária das questões étnico raciais propostas nesses documentos.

Se se trata de uma “economia política”, num contexto neoliberal, trabalhar a questão étnico racial frente a demanda que a diversidade exige implicaria em aglutinar essa questão num bloco único e monolítico, numa abrangência unilateral voltada para a transversalidade, consoante a visão dos PCNs, que assim define os temas transversais:

> O conjunto de temas aqui proposto (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual) recebeu o título geral de Temas Transversais, indicando a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático (BRASIL, 1997).

Quando pensamos em temas transversais, algo que nos vem a mente é a noção positivista voltada para o conceito matemático de “retas”. A transversalidade ocorre quando uma (ou mais linhas) interceptam outras linhas paralelas. Em se tratando de currículo, esse processo é amiúde, isso porque, levando em conta os conteúdos garantidos nos PCN, a transversalidade pode não ocorrer, haja vista a demanda existente no contexto institucional escolar, o que, por si só, implicaria a necessidade de uma legislação específica que oportunize a introdução de determinados conceitos que tangenciem a diversidade. Que formação enunciativa[44] pode aduzir de todo constructo dos PCN?

Analisando os PCN nos temas transversais, verificamos que o real objetivo da “pluralidade cultural” não é, efetivamente, mobilizar estratégias que venham ao encontro do conhecimento dessa diversidade, ao contrário, permite apenas uma compreensão de sociedade que se enxergue pacificamente, sem atinar para a dívida social construída junto a grupos como afrodescendentes e indígenas que habitam nosso país. Senão, vejamos:

> Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como por imigrantes de diferentes países. Além disso, as migrações colocam em contato grupos diferenciados. Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela discriminação (BRASIL, 1997, p. 27).

O contexto supracitado apresenta indícios de uma sociedade que, apesar de toda sua história, deve conviver harmonicamente, descuidando de aspectos acerca da discriminação e preconceito que afrodescendentes sofreram e sofrem em tempos hodiernos, interessa menos a dívida social construída sobre estes povos, as exclusões e discriminações sofridas, enfim, o que importa é a convivência pacífica, o plural se esvai no sincrético, onde o que predomina é a cultura de uma determinada categoria hegemônica: brancos sobre os negros e indígenas; quem detém os meios de produção e o capital, sobre os que não detêm; jovens e adultos sobre idosos e crianças; cristianismo sobre demais religiões, com maior ataque aos grupos de matriz africana; entre outras relações que exige uma convivência idílica de aceitação e subserviência

[44] Segundo Foucault (1984) enunciado implica em “[...] definir as condições nas quais se realizou a função que deu a uma série de signos [...] uma existência [...]” (FOUCAULT, 1984, p. 125).

aos ditames daqueles que se destacam, ou sempre se destacaram em detrimento de outros.

E como fica o negro nessa condição? Para Munanga:

> a maior parte das populações afro-brasileiras vive hoje nessa zona vaga e flutuante. O sonho de realizar um dia o 'passing' que neles habita enfraquece o sentimento de solidariedade com os negros indisfarçáveis. Estes, por sua vez, interiorizaram os preconceitos negativos contra eles forjados e projetaram sua salvação na assimilação dos valores culturais do mundo branco dominante. Daí a alienação que dificulta a formação do sentimento de identidade coletivas (MUNANGA, 2001, p. 83).

Levando em consideração o contexto neoliberal[45] vivido pelo Brasil, os PCNs não vieram para atender os reclamos das classes vulneráveis, mas a uma perspectiva do capital. Com isso, compilado em 1997, aproximadamente seis anos antes da promulgação da Lei 10.639/2003 e onze anos após a alteração da Lei 11.645/2008, não nos deteremos às disciplinas de história, artes e literatura disponibilizadas nestes documentos, entendendo os PCNs como um verdadeiro ensaio curricular para o Brasil pós LDB.

2.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: UMA PROPOSTA DE DIÁLOGO COM A DIVERSIDADE ESCOLAR

Quando pensamos em diretrizes, o que de fato vêm-nos à mente? Vamos nos aproximar de uma definição:

> Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário (BRASIL, 2013, p. 509).

[45] Loraux (2004) traça um diálogo interessante sobre as concepções de democracia narradas por Heródoto (século V a.C., considerado pai da história), concebida como isonomia, que modela a representação na democracia. A democracia brasileira que se estendeu de 1990 a 2002 parece fugir essa lógica, quando estabelece o sufrágio universal como legítimo em detrimento da isonomia, daí ignorarem-se Conselhos, sindicatos, partidos políticos, entre outros órgãos de representação.

Como forma de aproximação, verificamos que os PCN também trazem essa característica, não obstante, menos democrático, estes se aproximam muito mais das posturas adotadas no Regime Militar, com a outorga da Lei 5.692/71, não tangenciando aspectos de participação da comunidade. Por isso as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (DCN) não vem como novidade ao contexto educacional, ao contrário, é uma discussão antiga, encetada em 1997, quase que paralelo aos PCN, com a seguinte característica:

> [...] há um entendimento de que tanto as diretrizes curriculares, quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), implementados pelo MEC de 1997 a 2002, transformaram-se em meros papéis. Preencheram uma lacuna de modo equivocado e pouco dialógico, definindo as concepções metodológicas a serem seguidas e o conhecimento a ser trabalhado no Ensino Fundamental e no Médio. Os PCNs teriam sido editados como obrigação de conteúdos a serem contemplados no Brasil inteiro, como se fossem um roteiro, sugerindo entender que essa medida poderia ser orientação suficiente para assegurar a qualidade da educação para todos. Entretanto, a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos (BRASIL, 2013, p. 14).

Ao tratarmos dos PCN, indicávamos a ausência da participação efetiva do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes, ao contrário, traz um texto específico do Presidente do Conselho Nacional de Educação. Independentemente dessa coparticipação efetiva na elaboração dos DCN, a Lei 9.394/96 passou por várias modificações que exigiram a reflexão das diretrizes, trazendo para o país um debate curricular que venha cunhado às vicissitudes sociais vigentes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, na sua versão de 2013, traz uma querela que se desdobra do século passado até 2013, mencionando, pelo menos, 19 (dezenove) legislações que alteraram a Lei 9.394/96, podendo destacar:

> • Lei nº 12.061/2009: que alterou o inciso II do art4º e o inciso VI do art. 10 da LDB, para assegurar o acesso de todos os interessados ao Ensino Médio público.
> • Lei nº 12.020/2009: alterou a redação do inciso II do art 20, que define instituições de ensino comunitárias;
> • Lei nº 12.014/2009: alterou o art. 61 para discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da Educação Básica;

> • Lei nº 12.013/2009: alterou o art. 12, determinando às instituições de ensino obrigatoriedade no envio de informações escolares aos pais, conviventes ou não com seus filhos;
> • Lei nº 11.788/2008: alterou o art 82, sobre o estágio de estudantes;
> • Lei nº 11.741/2008: redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da Educação Profissional Técnica de nível médio da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica;
> • Lei nº 11.769/2008: incluiu parágrafo no art. 26, sobre a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo.
> • Lei nº 11.700/2008: incluiu o inciso X no artigo 4º, fixando como dever do Estado efetivar a garantia de vaga na escola pública de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade;
> • Lei nº 11.684/2008: incluiu Filosofia e Sociologia como obrigatórias no Ensino Médio.
> • Lei nº 11.645/2008: alterou a redação do art. 26-A, para incluir no currículo a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"
> • Lei nº 11.525/2007: acrescentou § 5º ao art. 32, incluindo conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do Ensino Fundamental.
> • Lei nº 11.330/2006: deu nova redação ao § 3º do art. 87 referente ao recenseamento de estudantes no Ensino Fundamental, com especial atenção para o grupo de6 a 14 anos e de 15 a 16 anos de idade.
> • Lei nº 11.301/2006: alterou o art. 67, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério.
> • Lei nº 11.274/2006: alterou a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.
> • Lei nº 11.114/2005: alterou os arts. 6º, 30, 32 e 87, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade.
> • Lei nº 10.793/2003: alterou a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92, com referência à Educação Física nos ensinos fundamental e médio.
> • Lei nº 10.709/2003: acrescentou incisos aos arts.10 e 11 referentes ao transporte escolar.
> • Lei nº 10.287/2001: incluiu inciso no art. 12, referente a notificação ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos estudantes que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.
> •Lei nº 9.475/1997:deu nova redação ao art. 33, referente ao ensino religioso (BRASIL, 2013, p. 11).

Apesar de democrático e a proposição de atualização frente aos ditames da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o documento em questão (DCN) parece abreviar o dispositivo Legal, não mencionando a Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que compareceu primeiro alterando o Art. 26 da LDB, mencionando-se apenas a Lei 11.645/2008, que não revoga aquela, mas integra a Legislação supracitada,

alterando a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Também não menciona a Lei Federal 11.161 de 05 de agosto de 2005, que obriga a inclusão da língua espanhola no ensino médio.

O documento parte das dimensões do “cuidar” e do “educar”, tangenciando as relações da escola com uma totalidade que envolve os discentes, comunidade, poder público (em suas diversas dimensões – Judiciário, Ministério Público, Conselho Tutelar, entre outros), envolvendo toda educação básica, o que implica a integração de sujeitos crianças (considerado pela Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente – em seu Art. 2º entre zero a doze anos incompletos) e adolescentes (entre doze e dezoito anos de idade incompletos).

O documento em questão retoma a noção de transversalidade, “[...] entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas [...]” (BRASIL, 2013, p. 28). Numa busca em atualizar-se, traz também o conceito de transdisciplinaridade e interdisciplinaridade, assim como de multidisciplinaridade.

Mas, partindo da perspectiva de diálogo com a comunidade, como as Diretrizes têm funcionado enquanto estratégia de mobilização dessa categoria? Retomamos aqui a historicização do Brasil, a partir de Guiraldelli Júnior (2003) que fragmentou essas processualidades em sete momentos diferentes:

a) Fase de colônia (1500 a 1822) e império (1822 a 1889);
b) Primeira República (1889 a 1930), cuja perspectiva de democracia era bem remota, não obstante é nesse período que se cria um Conselho Nacional Superior, pelo Decreto 8.659 de 05 de abril de 1911[46];
c) Segunda República (1930 a 1937), cujo mandato, mesmo não legítimo, será dentro de uma perspectiva participativa, com destaque ao ideário católico, em disputa com a educação nova (contexto liberal), competindo com as intenções integralistas (um fascismo dentro do Brasil) e comunistas, com criação pelo Decreto 19.850 de 11 de abril de 1931 de um novo Conselho Nacional de Educação;

[46] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao/323secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/14306-cne-historico. Acessado em 01/01/2015.

d) Estado Novo (1937 a 1945), quando o governo instaura uma ditadura, inexistindo quaisquer perspectivas de diálogo entre comunidade e Estado;
e) Fase de quarta república (1945 a 1964), quando a educação é tratada como política social, com destaque aqui a Paulo Freire, aos Movimentos de Educação de Base e a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961), que cria os Conselhos Estaduais de Educação e o Conselho Federal de Educação;
f) Regime Militar (1964 a 1985), quando o Governo Federal instaura verdadeira ditadura, eliminando todas as conquistas coletivas, outorgando a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, criando por Decreto os Conselhos Municipais de Educação;
g) Nova Democracia (1985 até nossos dias), cujos destaques aqui são para a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 20 de dezembro de 1996, num teatro em que a disputa entre os partidos políticos foi extremamente acirrada, num cenário em que a política neoliberal estará em foco, prevalecendo a educação pública sobre a privada, podendo ambas existirem harmoniosamente no contexto nacional. O Conselho Nacional de Educação será retomado pela Medida Provisória 661 de 16 de outubro de 1994, legitimando-se com a Lei 9.131 de 24 de novembro de 1995, que revoga as atribuições do Conselho Federal de Educação, bem como serão extintos os mandatos dos Conselheiros, criando as Câmaras de Educação Básica e Câmara de Educação Superior:

> **Art. 8º** A Câmara de Educação Básica e a Câmara de Educação Superior serão constituídas, cada uma, por doze conselheiros, sendo membros natos, na Câmara de Educação Básica, o Secretário de Educação Fundamental e na Câmara de Educação Superior, o Secretário de Educação Superior, ambos do Ministério da Educação e do Desporto e nomeados pelo Presidente da República.
> **§ 1º** A escolha e nomeação dos conselheiros será feita pelo Presidente da República, sendo que, pelo menos a metade, obrigatoriamente, dentre os indicados em listas elaboradas especialmente para cada Câmara, mediante consulta a entidades da sociedade civil, relacionadas às áreas de atuação dos respectivos colegiados.
> **§ 2º** Para a Câmara de Educação Básica a consulta envolverá, necessariamente, indicações formuladas por entidades nacionais, públicas e particulares, que congreguem os docentes, dirigentes de instituições de ensino e os Secretários de Educação dos Municípios, dos Estados e do Distrito Federal.
> 3º Para a Câmara de Educação Superior a consulta envolverá, necessariamente, indicações formuladas por entidades nacionais, públicas e particulares, que congreguem os reitores de universidades,

> diretores de instituições isoladas, os docentes, os estudantes e segmentos representativos da comunidade científica.
> **§ 4º** A indicação, a ser feita por entidades e segmentos da sociedade civil, deverá incidir sobre brasileiros de reputação ilibada, que tenham prestado serviços relevantes à educação, à ciência e à cultura.
> **§ 5º** Na escolha dos nomes que comporão as Câmaras, o Presidente da República levará em conta a necessidade de estarem representadas todas as regiões do país e as diversas modalidades de ensino, de acordo com a especificidade de cada colegiado (BRASIL, 1995).

Esse breve histórico vem como de extrema importância para compreensão do processo democrático a que estamos vivenciando na atualidade, haja vista a aprovação dos DCN pelo Conselho Nacional de Educação, o que não ocorreu com os PCN. A partir da Resolução nº 04 de 13 de julho de 2010, foi aprovado o documento, facultando-nos o entendimento de que tais Diretrizes se instituem enquanto proposta coletiva, que não se esgota por meio dessa Resolução, mas vem se alterando de acordo com as demandas sociais, o que por si só traz indícios de cumprimento da Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003.

Seguindo essa processualidade, em 20 de novembro de 2012, é aprovada as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação escolar quilombola na educação básica, por meio da Resolução nº 08, distinguindo a Educação no Campo e a Educação Quilombola, valorizando as comunidades tradicionais, definindo a segunda "[...] como uma modalidade alargada, pois, dada sua especificidade, abarca dentro de si todas as etapas e modalidades da Educação Básica [...]" (BRASIL, 2013, p. 448). Com isso, essas Diretrizes abarcarão tanto a educação infantil, como ensino fundamental e médio, bem como as modalidades de educação especial, jovens e adultos, profissional e técnica.

No tocante ao currículo:

> A proposta curricular da Educação Escolar Quilombola incorporará, portanto, conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas em articulação com o conhecimento escolar, sem hierarquização. A Educação Escolar Quilombola é um dos lugares primordiais para se organizar o currículo que tenha em sua orientação o desafio de ordenar os conhecimentos e as práticas sociais e culturais, considerando a presença de uma constelação de saberes que circulam, dialogam e indagam a vida social (BRASIL, 2013, p. 462).

Essas diretrizes[47] já trazem indícios de vicissitudes indispensáveis para ação docente, mormente em razão da educação quilombola comparecer como uma modalidade e um currículo próprio, tangenciando as realidades e especificidades das comunidades tradicionais.

No sentido de cumprir de modo mais incisivo a Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, emergem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. O texto, por si só, já traz indícios de vicissitudes indispensáveis a práxis escolar, docente e gestora nas relações étnico-raciais, fomentando reflexões frente ao aspecto de política afirmativa que, tanto a Lei 10.639/2003, quanto as Diretrizes oferecem para a formação discente.

> [...] não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia *(sic)* por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2013, p. 503).

Essas diretrizes trazem como princípios: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e discriminações. Sendo assim, por meio da Resolução nº 01 de 17 de junho de 2004, o Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica, aprova e institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana; no entanto, tais Diretrizes não trazem em seu arcabouço a forma de cumprimento dessa normatização, apenas indica que:

> [...] cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos

[47] É válido destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais é um documento processual, cuja discussão é constante, debate-se com a sociedade civil, ostenta-se ao Conselho Nacional de Educação, aprova-se (ou não), chegando a versão mais atual de 2013.

> afrodescendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário (BRASIL, 2013, p. 509).

Eis aí o teor discricionário da Lei 10.639/2003, o cumprimento da *mens legis* fica a cargo dos Sistemas de Ensino, sem uma exigência concreta de aplicabilidade ao longo da educação básica, focando o ensino das relações étnico-raciais ao contexto do ensino fundamental/ séries finais (6º ao 9º ano) e ensino médio.

As DCN avançam para uma práxis voltada a questão dos Direitos Humanos, que reforça a ideia de reconhecimento e valorização das diferenças e da diversidade como princípio norteador dessa Diretriz. Essas Diretrizes são aprovadas pelo Conselho e se instituem enquanto Resolução em 30 de maio de 2012. Concomitantemente, por meio da Resolução nº 02 de 15 de junho de 2012, o Conselho Nacional aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, que traz os seguintes princípios:

> I. totalidade como categoria de análise fundamental em formação, análises, estudos e produção de conhecimento sobre o meio ambiente; II. interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque humanista, democrático e participativo; III. pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade; IV. vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais na garantia de continuidade dos estudos e da qualidade social da educação; V. articulação na abordagem de uma perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações, nas dimensões locais, regionais, nacionais e globais; VI. respeito à pluralidade e à diversidade, seja individual, seja coletiva, étnica, social e cultural disseminando os direitos de existência e permanência e o valor da multiculturalidade e plurietnicidade do país e do desenvolvimento da cidadania planetária (BRASIL, 2013, p. 549; 550).

Tal diretriz vem consubstanciada a uma perspectiva da diversidade, mas ainda não se atém a um teor do que Guattari (2000) chama de ecosofia, a qual o autor associa a articulação ético política, analisando os sujeitos na sua subjetividade:

> Uma mesma perspectiva ético-política atravessa as questões do racismo, do falocentrismo, dos desastres legados por um urbanismo que se queria moderno, de uma criação artística libertada do sistema de mercado, de uma pedagogia capaz de inventar seus mediadores sociais etc. Tal problemática, no fim das contas, é a da produção de existência humana em novos contextos históricos. A ecosofia social consistirá, portanto, em desenvolver práticas específicas que tendam a modificar e a reinventar maneiras de ser no seio do casal, da família, do contexto urbano, do trabalho etc (GUATTARI, 2000, p. 15).

O autor chama a essas transformações de “indícios de longa duração”, isso porque a concretização destes aspectos mais generalizados de valorização da diversidade, num rompimento com a perspectiva liberal econômica eurocêntrica já vem ocorrendo tacitamente no âmbito documental, carecendo ainda de um avanço na práxis institucional em que se reinvente “[...] o conjunto das modalidades do ser em grupo”(GUATTARI, 2001, p. 16). Por essa estratégia a diretriz voltada para a questão ambiental implicaria entender o meio ambiente na sua totalidade, em que o próprio ser humano se integre como (p)arte deste ambiente, protegendo a si, ao outro e a tudo que está à sua volta.

Enquanto indício de controle social, a Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 se consolidam no Plano Nacional de Implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino da História e Cultura AfroBrasileira e Africana, com orientações específicas aos diversos atores que formam os Sistemas de Ensino.

É importante destacar aqui ainda as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), publicado em 2006, fragmentado em três volumes: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, da matemática e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias. No primeiro volume, analisando os eixos organizadores das atividades de língua portuguesa no ensino médio – práticas de linguagem – de forma explícita não comparece quaisquer questões vinculadas à questão étnico-racial, ou mesmo cumprindo a Lei 10.639/2003. Não obstante, quando propõe atividade de reflexão sobre textos orais e escritos ou não por estudantes, comparecem indícios de cumprimento da legislação, num viés discricionário em que fica a cargo do professor tocar, ou não a questão étnico racial:

> [...] tais atividades podem se materializar, por exemplo, em momentos de comentários, discussões e debates orais sobre livros, peças publicitárias, peças teatrais, programas de TV, reportagens, piadas, acontecimentos do cotidiano, letras de música, exposições de arte, provas, etc. Esse tipo de prática, quando executado em grupo, pode se dar oralmente ou até mesmo por escrito, em listas de discussão pela internet, por exemplo. Assegura-se, por meio desse expediente, um espaço para a reflexão sistemática sobre valores, ideologias e (pre)conceitos que perpassam os textos em estudo (BRASIL, 2006, p. 38).

Assim como língua portuguesa, literatura não traz um arcabouço de conteúdos que tangenciem a práxis docente no ensino médio, não obstante, orienta o professor no processo de seletividade e aplicabilidade da literatura, numa direção do letramento. O texto não traz indícios de cumprimento da Lei 10.639/2003, ficando o professor "livre" para uma intervenção nessa direção.

Em relação à disciplina de Arte, o texto remonta a Lei 5.692/71 para explicitar sua importância e inserção na história da escolarização, buscando nos PCN a justificativa para integrar a área Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, avança numa contextualização histórica da disciplina, apresentando as tendências pedagógicas e as respectivas aplicabilidades da disciplina Arte. O tema "canal", inerente ao conteúdo de Arte, toca a cultura indígena, mencionando, sem detalhar, as questões étnico-raciais. O texto deixa a cargo do professor a aplicabilidade do tema, chega a fazer proposições sobre multiculturalidade, mas a arte africana não aparece explicitamente.

A disciplina de história encontra-se vincada a área de ciências sociais e suas tecnologias e traz nos conteúdos uma querela voltada ao conceito de história, avançando para os processos históricos (baseados nos registros), prosseguindo na dimensão da temporalidade, avançando para sujeitos históricos e trabalho, poder (não na perspectiva de Michel Foucault), cultura (onde traz a compreensão de hibridismo), memória e cidadania. O teor discricionário do documento induz-nos a entender que, não havendo explicitamente a questão histórica de África e africanidades brasileiras, fica a critério do professor cumprir, ou não, a legislação.

Do ponto de vista da União, esses documentos (PCN, DCN, entre outros aqui destacados) passam a ter maior importância no processo de compreensão do currículo nacional. O Plano de Desenvolvimento da Educação, segundo Saviani (2009) se institui enquanto um "plano de metas", incluindo aqui a valorização do magistério, não sendo aqui contemplado, por não integrar de fato uma concepção curricular. Sendo assim, passamos a estudar os indícios de vicissitudes contidos nos currículos, com foco no estado do Espírito Santo.

2.3 UM CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA ESTADUAL NO ESPÍRITO SANTO

Em 2009 o estado do Espirito Santo elaborou, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEDU), o Currículo Básico Escola Estadual[48] (CBEE). De acordo com o próprio documento:

> Entre os anos de 2004 e 2006, a Secretaria de Educação promoveu seminários com o objetivo de debater democraticamente uma política pública para a educação como direito, com qualidade social, para todos os capixabas. De forma intensa nos anos de 2007 e 2008 foram vividos momentos muito ricos de discussão, contando com a participação de cerca de 1.500 educadores, entre professores referência, consultores, professores convidados, pedagogos e representantes de movimentos sociais organizados. Todos esses atores envolvidos em elaborar e propor alternativas políticopedagógicas com vistas à promoção do educando e, consequentemente, da educação pública (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 72)

Uma leitura mais atenta ao processo de construção e implementação do documento em questão nos faz remeter a uma prática similar à implantação dos PCN, cujo teor "democrático" e "flexível" não inclui a participação do Conselho Nacional de Educação (em se tratando de PCN).

No Espirito Santo o processo foi o mesmo, sem contrastar a elaboração dos PCN, a equipe da SEDU organiza o currículo, contrata uma equipe de professores que chama de "referência" e disponibiliza o CBEE para todas as escolas. O discente, apesar de ser colocado no documento como principal sujeito da ação educativa, não comparece no processo de discussão de um documento atinente a ele, família e comunidade ficam a deriva, denotando um processo democrático em que a tecnocracia se sobrepõe a participação coletiva na construção do currículo.

O documento traz a seguinte concepção de currículo:

> O currículo é a materialização do conjunto de conhecimentos necessários para o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos intelectualmente autônomos e críticos. Portanto, o currículo forma identidades que vão sendo progressivamente construídas, por meio dos conhecimentos formalmente estabelecidos no espaço escolar, por meio de atitudes, valores, hábitos e costumes historicamente produzidos que, muitas vezes, passam de forma subliminar nas práticas pedagógicas (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 74).

[48] Cabe salientar que o termo "Currículo Básico Escola Estadual" não inclui preposição que ligue o substantivo "escola" ao adjetivo "básico". Disponível em: http://www.educacao.es.gov.br/download/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual.pdf. Acessado em 20/11/2015.

Como pensar um “conjunto de conhecimentos” forjado a partir de um grupo específico, definido, a revelia, como de referência? Essa referência é em relação a que? A noção de currículo proposta pelo CBEE dispõe de um conteúdo básico comum, cujas categorias norteadoras são a ciência, a cultura e o trabalho, sustentado por uma concepção que contempla as “competências[49]” e as “habilidades”, tendo sido formulado por uma equipe profissional fragmentada em diversas áreas, estando os documentos assim distribuídos:

a) Um livro guia de implementação, em que apresenta toda uma orientação a professores, gestores, pedagogos, coordenadores, superintendências e SEDU central, com indicações de livros, sugestões de planejamentos, entre outros procedimentos que podem funcionar como um paradigma didático[50] para fins de produção e reprodução das ideias contidas nos documentos em questão;

b) Ensino fundamental – anos iniciais – considerado aqui entre o primeiro ao quinto ano, fragmentado em uma totalidade que envolve as processualidades de construção do currículo, avançando na perspectiva da diversidade e apontando áreas de conhecimento;
c) Ensino fundamental – anos finais – considerados aqui entre o sexto e nono ano, encontra-se fragmentado em três volumes, sendo um da área de linguagem e códigos, o segundo referente às áreas de ciências da natureza e o terceiro volume relativo a área de ciências humanas;
d) Ensino Médio, também fragmentado no mesmo modelo que o ensino fundamental séries finais, inexistindo um volume (ou contido em seus volumes) conteúdos adequados às modalidades de educação profissional, educação no

[49] Os documentos partem de uma concepção tecnicista para base curricular, fundamentandose em Kuenzer (2004), cujo texto foi publicado para Revista do SENAC, direcionado a trabalhadores do comércio. Assim, parece olvidar a concepção marxista de “competição” que subjaz a intencionalidade capitalista, onde os meios de produção ficam concentrados nas mãos de poucos e os que vendem sua força de trabalho tem que se adequar as idiossincrasias do mercado, formando um exército industrial de reserva, cujo pretexto para manutenção fora do mercado na atualidade é a formação continuada.

[50] Piletti (2004) define didática como uma “disciplina técnica”, cujo objeto é o ensino, Gómez (2007) traz-nos a concepção de didática operatória, focada nas teorias de Jean Piaget (1896 – 1980), sugerindo a evolução deste processo para uma perspectiva cultural, voltada às concepções de Lev Vygotsky (1896 – 1934). Por se tratar de formação de professores, aderimos a concepção de Souza (2006) que traz a noção de didática para a perspectiva de

campo e educação de jovens e adultos (EJA), tampouco das relações étnico raciais (que não se caracteriza como modalidade da educação).

Nossa análise será tangenciada inicialmente nos volumes de ensino fundamental (séries iniciais), concomitantemente nos voltaremos para o ensino fundamental (séries finais) e concluiremos com o ensino médio voltado a área de ciências humanas (com foco na disciplina de história) e linguagens e códigos (analisando literatura, artes e língua portuguesa).

2.3.1 Buscando indícios nas séries iniciais da segunda etapa da educação básica

Sem obliterarmos que a Educação Básica se fragmenta em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996, Art. 21, Inc. I), nossa tentativa nesse processo de análise documental é o de:

> [...] avaliar as provas [...] recordar que todo ponto de vista sobre a realidade, além de ser intrinsecamente seletivo e parcial, depende das relações de força que o condicionam como, por exemplo, a possibilidade de acesso à documentação, a imagem total que uma sociedade deixa de si, etc. Tomando essa premissa como argumento central [...] deve escovar a História ao contrário, ou seja, é preciso ler os testemunhos (documentos) às avessas, contra as intenções de quem os produziu. Só dessa maneira é possível levar em conta tanto às relações de força quanto aquilo que é irredutível a elas (RODRIGUES, 2016, p. 08).

"formação de identidades e subjetividades", haja vista que o documento em questão refere-se a uma proposta de governo.

No capítulo anterior, contextualizamos o estado do Espírito Santo frente à história do movimento negro, buscamos traçar uma linha de pensamento que apresentasse a realidade espírito-santense na gestão atual e das relações étnico raciais. O atual governo vem de uma reeleição em 2014 para um terceiro mandato a partir de 2015. O currículo capixaba foi forjado ainda quando o governador atual encontrava-se no seu segundo mandato.

As relações de força eram travadas pelo discurso da "flexibilidade" e da "democratização", numa busca incessante por silenciar os movimentos sociais de base, sem com isso usar de métodos coercitivos para fins de se atingir estes objetivos. É nesse contexto que são publicados e difundidos os cadernos do Currículo Básico Escola Estadual.

A primeira parte do documento apresenta o Currículo Básico Escola Estadual (CBEE), com as devidas orientações quanto à definição de currículo, bem como orientações mais gerais sobre princípios, eixos norteadores, além das principais visões do documento sobre o sujeito aluno.

Posteriormente os “professores de referência” trazem à tona a concepção de diversidade, emergindo uma contradição: considerando o aspecto diverso que constitui o ser humano, como o documento propõe, como promover a “emancipação” discente, levando em conta o aspecto “competência”/ “habilidade”/ mercado de trabalho? Diante da atualidade, onde a escassez de emprego caracteriza a fase atual do modo de produção capitalista, a educação escolarizada conseguiria dar conta de uma emancipação focada em “competências” e “habilidades” a todos para suprir uma demanda que já não é mais do modo de produção capitalista, mas dos que precisam vender a força de trabalho? De que emancipação estão de fato falando? Que habilidades?

Essas inquirições nos leva a uma busca por indícios de vicissitudes docentes por meio do currículo, haja vista a perspectiva proposta pela diversidade no CBEE, baseado nos aspectos “[...] ético, o estético, o biológico, o político, o sócio cultural, entre outros” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 36). Essa diversidade proposta contrasta a própria concepção de “competência”, cuja base é a perspectiva excludente que subjaz o ideário capitalista, baseado numa estrutura de classes, das quais se formam grupos vulneráveis, tais como: afrodescendentes, mulheres, deficientes, idosos, crianças e adolescentes, entre outros.

Apesar da inexistência de um volume próprio para a educação de jovens e adultos (EJA), o livro referente ao ensino fundamental séries iniciais traz consigo a concepção de educação de jovens e adultos, reconhecendo a deficiência de oportunidades que inviabilizou o processo de acesso e permanência no ensino básico:

> Nesse sentido, o currículo da EJA como parte do currículo estadual considera os eixos ciência, cultura e trabalho, no processo de aprendizagem, nos conhecimentos vividos praticados pelos alunos na prática social, numa perspectiva de uma pedagogia crítica. E uma concepção de escola como instituição política, espaço propício a emancipar o aluno, contribuindo para a formação da consciência crítico-reflexiva e promotora de autonomia dos sujeitos da EJA (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 38).

Além da EJA o texto traz também o foco na “educação especial”, reproduzindo o texto da Carta Magna, trazendo a noção de trabalho colaborativo, colocando como desafio:

> [...] contrapor ao modelo sustentado pela lógica da homogeneidade para construir um currículo inclusivo, comum que atenda a todos e que considere a diversidade, como resposta democrática e tolerante à pluralidade cultural. Acreditamos que, pela via da formação dos profissionais da educação, a partir do princípio da pesquisa, da crítica e da colaboração, esses possam interpretar e superar as distorções ideológicas presentificadas no currículo da escola (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 39)

O documento também traz a concepção de educação no campo e meio ambiente, destacando esse tema como “transversal”, aproximando-se mais uma vez dos PCN, focando numa “sustentabilidade” que valoriza e prioriza o econômico, distanciando-se da ecosofia (GUATTARI, 2001).

No tocante ás relações étnico raciais, traça informações básicas sobre o quantitativo de afrodescendentes no Brasil e Espírito Santo, destacando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, abrindo um espaço específico para categoria indígena, apontando a Lei 11.645/2008, sem tangenciá-la para a questão africana.

Mantendo o teor didático supracitado, o documento avança para o que chama de “dinâmica do trabalho”, oferecendo orientações ao docente frente a sua atuação, com isso, enquanto o documento se apega a uma práxis voltada para epistemologia genética e “libertadora”, Gomez (2007), citado pelo documento em sua definição de currículo, refuta tal perspectiva sugerindo “[...] transferência desde as proposições, apoiadas em Piaget [...] às proposições [...] apoiando-se nas contribuições psicológicas de Vygotsky [...]” (GOMEZ, 2007, p. 53). O autor vê tal fenômeno como positivo, visto que tal mudança implicaria em valorização da cultura, criticando a postura de muitas escolas que se mantém numa linha pedagógica tradicional.

Em linhas gerais, o documento oscila entre as perspectivas teóricas de Jean Piaget, John Dewey (1859 – 1952) e Paulo Freire, nessa medida, apoiados em Guiraldelli Júnior (2003) traçamos um quadro sinótico sobre as diversas teorias pedagógicas que ainda influenciam tanto o currículo, quanto a educação escolarizada brasileira:

QUADRO SINÓTICO DAS PRINCIPAIS CORRENTES PEDAGÓGICAS[51]				
Johann Herbart 1776 – 1841	**John Dewey 1859 – 1952**	**Paulo Freire 1921 – 1997**	**Dermeval Saviani**	**Paulo Ghiraldelli**
DIDÁTICA E MODELO DE AULA				
Preparação	Atividade e pesquisa	Vivências	Prática Social	Apresentação/ representação de problema
Apresentação	Eleição de problema	Temas geradores	Problematização	Articulação dos problemas com a vida cotidiana
Associação, assimilação de conceitos por comparação.	Coleta de dados	Problematização	Instrumentalização	Discussão dos problemas através da construção de narrativas sem hierarquização, articulando a vida discente.
Generalização	Hipótese e/ ou heurística	Conscientização	Cartase	Formulação de novas narrativas
Aplicação	Experimentação e/ou julgamento	Ação Política	Prática social	Ação social, cultural e política.

Quadro 2. Fonte: GUIRALDELLI JÚNIOR, P. Filosofia e história da educação brasileira. São Paulo: Manole, 2003, p. 233.

Como já dito anteriormente, parece que o documento, apesar de querer-se democrático, exclui tanto a família, quanto a comunidade, o que, numa análise mais acurada do Quadro 2, cominaria com os pressupostos teóricos de Dermeval Saviani e Paulo Ghiraldelli Júnior, haja vista a indicação precípua da prática social, que necessariamente envolveria estes atores. Isto se corrobora em todo tempo no texto documental, em contrapartida não há uma chamada pública destes atores para discutir o documento. Focaremos, no entanto, a prática avaliativa proposta pelo CBEE:

> Os níveis considerados são:
> **avaliação da aprendizagem dos estudantes**, em que o protagonismo é do professor, marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da mediação; **avaliação da instituição como um todo**, na qual o protagonismo é do coletivo dos profissionais que trabalham e conduzem um processo complexo de formação na escola, tendo como referencial a política educacional e o projeto político-pedagógico.
> **avaliação do sistema escolar**, ou do conjunto das escolas de uma rede escolar, na qual a responsabilidade principal é do órgão central, como instrumento para subsidiar o monitoramento e acompanhamento

[51] Esse quadro traz alguns grifos dos autores.

> das reformas das políticas educacionais (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 48).

As avaliações não são para refletir a qualidade do ensino em âmbito institucional, mas para corroborar as intenções político administrativas que cerceiam a gestão pública. A família e a comunidade não participa, de acordo com o documento, em nenhum momento das avaliações. Por este contexto, haveria possibilidade de indícios de vicissitudes docentes no tocante à Lei 10.639/2003?

O documento avança em suas orientações, propondo um "novo ensino fundamental", tomando por base os Parâmetros Curriculares Nacionais. Para quem se quer "novo" e busca nos PCN sua referência, parece meio contraditório. Não obstante, reproduz o disposto legal previsto na Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), justificando a ampliação do ensino fundamental de 08 (oito) para 09 (nove) anos, bem como trazendo definições específicas de: criança, ambiente de aprendizagem, professor (distinguindo do professor alfabetizador), rotina, relações sociais, com tópico específico sobre família (sem uma definição precisa sobre essa instituição social), destacando a importância da alfabetização nos primeiros três anos do ensino fundamental.

Concomitantemente procede a efetiva organização curricular dos primeiros cinco anos do ensino fundamental, encetando com a área de ciências da natureza (que inclui a matemática e ciências), ciências humanas (estando contido aqui a geografia, a história e o ensino religioso), área de linguagens e códigos[52] (relativo à língua portuguesa, artes e educação física).

Se o ensino religioso descrito como facultativo pela LDB, neste documento comparece como parte integrante do currículo, enquanto os direitos humanos, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a questão étnico-racial[53] não perpassam em nenhuma das áreas referenciadas anteriormente, ainda que sendo compulsório pela

[52] É válido destacar que de acordo com a Lei 9.394/96, em seu Art. 26, § 5º, a língua estrangeira só é obrigatória a partir da quinta série (referente ao sexto ano do ensino fundamental).
[53] Reiteramos que não comparecem essas temáticas no contexto dos conteúdos, os documentos tocam a questão étnico racial quando discorre, no ponto 3, a temática "A diversidade na formação humana", integrando a esse quadro a modalidade EJA, Educação Especial, Educação no Campo, educação ambiental, educação das relações étnico raciais e, separado dessa temática, o que chamam de "a temática indígena".

Lei Federal 9.394/96 e, sob forma de uma “economia política”, não traz o inglês para área de linguagens, isso pode se justificar pela seguinte questão:

> [...] para impor-se, a modernização conservadora precisa apagar da memória coletiva o conflitivo processo de construção social de noções como cidadania, bem comum, solidariedade, igualdade, direitos sociais. Isto porque os conteúdos e valores associados a elas constituíram ancoragem simbólicas eficazes para a conformação material de atores sociais com força de negociação (partidos políticos, sindicatos, movimentos cívicos) e capacitados para produzir de maneira autônoma categorias e conceitos mediante os quais pensar, nomear, julgar e atuar na sociedade e no mundo (SUÁREZ, 1998, p. 256).

Notamos que os indícios da Lei 10.639/2003 parece se esvair, quando o modelo curricular estadual se compromete muito mais com aspectos conservadores e neoliberais, do que com a efetiva emancipação social discente, mesclada ao conjunto de atores a que estão vinculados, como família (em seu sentido genérico) e comunidade, com privações específicas do conhecimento da diversidade, na adversidade.

A discricionariedade estatal se revela quando traz a discussão étnico-racial para as orientações curriculares, mas olvida-a na perspectiva do conteúdo, o que por si só não garante a efetivação e o cumprimento compulsório da *mens legis* em vigor, ao contrário, torna-se somenos frente a demanda curricular institucional escolar.

Trilhando o viés da Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, trabalharemos agora os conteúdos traçados para as disciplinas de história (área de ciências humanas), artes e língua portuguesa (áreas de linguagens e códigos):

QUADRO DE CONTEÚDOS DAS DISCIPLINAS ENSINO FUNDAMENTAL SÉRIES INICIAIS			
SÉRIE	**HISTÓRIA[54]**	**ARTES**	**LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA[55]**

[54] Apesar de reconhecer o ensino fundamental de nove anos, consoante Lei 9394/96, encontramos no documento uma contradição: diferente de Língua portuguesa e literatura, a disciplina de história está fragmentada por séries (1º até o 5º ano), numa junção entre o primeiro e segundo ano à primeira série na disciplina de história, estruturada nos seguintes eixos: crianças, famílias e tempos (1º ano); crianças, grupos e tempos (2º ano); crianças, tempos e memórias (3º ano); tempos, memórias e histórias (4º ano); tempos, histórias e sociedade (5º ano). O Currículo não fragmenta em anos, mas em séries, estando o 5º ano ligado a 5ª série. Optamos neste quadro pela nomenclatura “série”.

[55] Essa disciplina está fragmentada em três eixos: eixo linguagem, fragmentado em oral, escrita e participação social; eixo conhecimento linguístico (mais gramatical); eixo cultura, sociedade e educação, o qual estaremos focando nosso estudo.

1ª série	A criança como ser singular e plural. A história dos nomes (próprios, de lugares, etc). Família, amigos e cotidiano. O tempo relógio: percebendo e registrando o tempo. Bairros do Município. Bairros se comunicam. Escola e seus sujeitos.	Arte e patrimônio cultural; Arte e as manifestações artísticas, culturais; Arte como linguagem e sua leitura; Poética do cotidiano; Linguagens artísticas e processos de criação (envolvendo jogos teatrais).	Contação de histórias. Histórias pessoais. Socialização e convívio com o outro (envolvendo família, religião, escola, entre outros grupos sociais).
2ª série	Escola e meu bairro. A reconstituição do passado pela memória. As diferenças culturais e sociais. A representação da realidade[56]: o que contam os historiadores.	Arte e patrimônio cultural; Arte e as manifestações artísticas, culturais; Arte como linguagem e sua leitura; Poética do cotidiano; Linguagens artísticas e processos de criação (envolvendo jogos teatrais).	
3ª série	A criança e sua história. Professor também tem sua história. A história do Município. O Espírito Santo antes da chegada dos portugueses.	Arte e patrimônio cultural; Arte e as manifestações artísticas, culturais; Arte como linguagem e sua leitura; Poética do cotidiano; Linguagens artísticas e processos de criação (aqui está incluída a fotografia).	Estudo das raízes afro-indígenas capixabas. Leitura de narrativas de Fundação Indígena.
	Quem eram os habitantes nativos. A chegada dos portugueses ao Espírito Santo. O início da colonização do Espírito Santo. A escravidão. Os negros escravizados vinham da África[57]. As relações da África com a Europa. As relações da África com o Brasil.		Debate político sobre temas da atualidade. Biodiversidade e diversidade cultural.

[56] De acordo com o documento, essa temática traz como sugestão uma discussão sobre direitos humanos, no entanto, ao propor tal querela, discorre que "[...] diferentes sujeitos podem construir uma mesma história" (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 132), o que parece olvidar a diversidade, ou, até mesmo, limitar a história a uma perspectiva positivista, sem atinar para o fato de que somos sujeitos históricos.

[57] Ao problematizar o tema o documento em questão chega a propor a discussão sobre história da África.

4ª série	As formas de administração do Espirito Santo. Diferentes situações de revoltas e resistências em todo Brasil. A transferência da Corte Portuguesa para o Brasil. O Espirito Santo na época da independência do Brasil. O império no Espírito Santo[58]. O trabalho escravo no Brasil e no mundo. O processo de abolição no Brasil e no Espírito Santo[59]. Os imigrantes. Os indígenas. A República no Espírito Santo[60]. Mudanças na educação e na escola. Relações sociais no início do Século XX. A ideia de modernidade e de progresso no Brasil. Um novo mapa para o Brasil. O Espírito Santo e as guerras mundiais. As relações entre o Brasil e os países em guerra. O governo de Vargas e a administração Bley no	Arte e patrimônio cultural; Arte e as manifestações artísticas, culturais; Arte como linguagem e sua leitura; Poética do cotidiano (insere-se aqui programas midiáticos e televisivos); Linguagens artísticas e processos de criação (aqui está incluída a arte digital).	Respeito às expressões orais (regionalismos). Habito diário de leitura de fontes diversas. Preservação do patrimônio histórico e cultural. Adoção de espírito investigativo (pesquisa e consulta a dicionário). Usos da língua de forma crítica e reflexiva.
	Espírito Santo. Os imigrantes e seus descendentes. Índios, negros, brancos e asiáticos: as etnias do Brasil. Reconstruindo a democracia. Os anos 60 e a contracultura. A ditadura militar e o papel da censura no Espírito Santo. Reconstruindo a democracia mais uma vez. O papel dos estudantes.		

[58] Descrevemos este conteúdo na íntegra para refletirmos o que de fato os professores de referência escolhidos para elaboração deste documento estavam pensando de fato: seria o Espírito Santo um império? Seria uma província do Império? O documento não traz nenhuma discussão quanto a essa assertiva no conteúdo.

[59] Analisando atentamente o documento, percebemos que a escravidão ocorre no Brasil e no mundo, enquanto a abolição apenas no Brasil e Espírito Santo.

[60] Novamente o professor de referência da SEDU parece equivocar-se ao dar ao Espírito Santo o status de república, levando em consideração que se trata de uma unidade federada pertencente a República brasileira.

Quadro 3. Fonte: Currículo Básico Espírito Santo. Disponível em: http://www.educacao.es.gov.br/download/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual.pdf. Acessado em 01/11/2015.

Ao vermos as propostas elencadas pelos professores “de referência” da SEDU/ES no tocante a disciplina de história, nota-se que há um interesse *sui generis* em reforçar a condição escravocrata do afrodescendente, tratando de maneira diferenciada as etnias, sem uma real visão democrática das raças. Portanto, como reforça Munanga (2001, p. 85), “ou a sociedade brasileira é democrática para todas as raças [...] ou não existe uma sociedade plurirracial democrática”. Essa assertiva nos induz a pensar que estamos muito mais próximos de um indício voltado a chamada “democracia racial”, que a um cumprimento efetivo das Legislações que alteram a Lei 9.394/96, em seus Artigos 26 e 79.

No que tange as artes, parece existir uma ambiguidade quando se trata de estudar as manifestações artísticas e culturais, isso porque não fica concreta a possibilidade de se colocar em questão a concepção artística africana nesse contexto “cultural”. Segundo Foucault (1984) uma análise enunciativa só tem sentido a partir de coisas ditas; em contrapartida, os indícios poderiam ser observados em torno do “não dito”, do recôndito, com isso, admitimos também em Foucault (1984) que “pode haver [...] nas condições de emergência dos enunciados exclusões, limites, ou lacunas que delineiam seu referencial [...] impedem certas formas de utilização” (FOUCAULT, 1984, p. 127 e 128). O currículo estadual então passa ao professor e a professora de artes uma tarefa extremamente peculiar: cumprir (ou não cumprir?) as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Eis aí a discricionariedade!

Em relação à língua portuguesa, há uma intrínseca necessidade de se apropriar de textos e histórias que dialoguem com a diversidade que inclua fábulas afrodescendentes, o que comparece como inquirição é: a instituição escolar estaria disponibilizando tais recursos?

Se as séries iniciais do ensino fundamental apresentam problemas em seus constructos, analisemos as séries finais, com foco nas disciplinas de história, português e artes, que na escola contém uma diversidade de professores.

Há que se salientar ainda que, num viés venatório (GINZBURG, 2014[61]) e divinatório os documentos parecem reforçar "[...] tanto na nossa história, quanto na nossa literatura [...] o caráter relativamente harmônico de nosso padrão de relações raciais" (GUIMARÃES, 2009, p. 39), por entender os conteúdos curriculares como aqueles que nortearão a práxis docente, isso pode nos levar a indícios de um "racismo institucional" que se enceta no âmbito curricular e se estende para dentro da sala de aula. Por mais que a legislação emerja como catalisador dos efeitos deletérios do racismo, como provocar novas reflexões junto aos discentes, com um currículo que reforça a "democracia racial"?

2.3.2 Ensino Fundamental/ séries finais: indícios de vicissitudes?

O volume 1 do CBEE referente ao ensino fundamental séries finais se enceta com a área de linguagens e códigos. O conteúdo se inicia exatamente como os referentes ao ensino fundamental séries iniciais, apresentando o documento, dando ao professor as principais concepções referentes ao que vai se trabalhar no documento em questão. Aparentemente, vislumbra-se aí uma possibilidade de fragmentação entre as disciplinas, uma vez que, ao invés de traçar tais informações no documento de implementação, repetem nos diversos volumes as mesmas questões, num viés unilateral do pensamento da "equipe de referência" da SEDU.

A novidade é que a área linguagens e códigos, cujas disciplinas integrantes eram língua portuguesa, artes e educação física, foi acrescida a língua estrangeira. Os "professores de referência" da SEDU também definiram deliberadamente qual língua estrangeira que seria importante para os discentes:

> O ensino da disciplina Língua Estrangeira/ Inglês tem por finalidade, sobretudo, a comunicação entre as pessoas, entre os povos. Isso porque se trata de uma língua multinacional falada por mais de um bilhão e meio de pessoas. Além disso, é usada em mais de setenta por cento das publicações científicas, sendo a língua do trabalho na maioria das organizações internacionais. Ademais, o inglês é o idioma mais ensinado no mundo: também por esse motivo seu aprendizado

[61] É pelos paradigmas venatório (relativo a caça) e divinatório (relativo a adivinhação e decifração) que o autor traz a concepção metodológica indiciária.

> pode levar o aluno a experienciar diversas culturas e linguagens (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 97).

A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em seu Artigo 26 § 5º não define qual a língua estrangeira será adotada, ficando os sistemas de educação livres para dispor a que for mais pertinente. Levando em conta que a tecnocracia da SEDU não conseguiu buscar nas camadas populares uma informação que subsidiasse sua (in)decisão[62], deliberadamente, sem sustentação teórica, ou estatística, definem o inglês como língua estrangeira, criando um currículo próprio, ficando a comunidade escolar e a sociedade em geral sem o direito de escolher a língua que mais aprouver, aceitando tacitamente a condição eurocêntrica e norte americana de pensar a língua inglesa como "universal", em detrimento do francês, espanhol, italiano, entre outras, contrapondo a perspectiva da diversidade que subjaz as intenções deste documento.

Antes de prosseguirmos na apresentação dos conteúdos, há que se registrar o caráter despótico do currículo espírito-santense, mormente quando destaca que "[...] a implementação é obrigatória em todas as escolas da rede estadual" (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 562), gerando indícios de um discurso autoritário frente às demandas da comunidade escolar, o que nos induz a entender a aceitação tácita da tecnocracia dos "professores de referência da SEDU".

No tocante a metodologia para a língua portuguesa das séries finais do ensino fundamental, o documento sugere o "[...] desenvolvimento: da expressão oral, da expressão escrita e das habilidades leitora e escritora, considerando o texto o ponto de partida e de chegada" (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 64). Percebe-se aí a contradição existente na práxis docente quando se reclama que o/ a discente "fala muito" em sala de aula.

Como nas séries iniciais, o documento referente às séries finais propõe também três eixos[63]: Linguagem; conhecimento linguístico; cultura, sociedade e educação. Ao

---

[62] Cabe salientar que o termo aqui utilizado vem ao encontro de uma "decisão" interna, para dentro mesmo, haja vista a ausência de participação da comunidade escolar, representada principalmente no Conselho Estadual de Educação.

[63] De acordo com o documento: "Adota-se neste currículo a concepção de eixo como o elemento que funda e direciona os princípios da formação do aluno. Essa noção de eixo reforça a ideia de integração e de movimento e o caráter de provisoriedade, de incompleteza e de continuidade do conhecimento." (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 64).

contrário do ensino fundamental nas séries iniciais, estaremos traçando toda proposta curricular, em seus três eixos. Sendo assim, caminhemos para análise do conteúdo programático da disciplina de português.

LÍNGUA PORTUGUESA		
SÉRIE	**EIXO**	**CONTEÚDO**
5ª	**LINGUAGEM**	•Leitura, produção e interpretação de texto; carta argumentativa; •Gêneros textuais: contos de fada, fábulas, tiras, cartum, história em quadrinhos, piadas, provérbios, poemas, carta, convite, bilhete, cartão-postal, correio eletrônico; •Variedade linguística; •Semântica: denotação e conotação, figuras de linguagem (metáfora e metonímia); •Versificação.
	CONHECIMENTO LINGUÍSTICO	•Morfologia de uma perspectiva discursivo-textual; •Tipos de discurso; •Pontuação; •Ortografia de uma perspectiva discursivotextual; •Padrões de textualidade, coesão e coerência.
	CULTURA, E SOCIEDADE EDUCAÇÃO	•Questões de gênero na literatura; •Mitos, lendas tradicionais e urbanas e folclore brasileiro; •Ética, bioética, moral e valores presentes nas fábulas.
6ª	**LINGUAGEM**	•Leitura, produção e interpretação de texto; •Gêneros textuais: folder, anúncio, cartaz, panfleto, outdoor, poema (formas livres e acróstico), certidão de nascimento, conto, diário, relato, blog e artigo de opinião; • Variedade linguística; •Articulação de parágrafos; •Semântica: figuras de linguagem, figuras de palavras, ambiguidade, polissemia.
	CONHECIMENTO LINGUÍSTICO	•Morfologia: conjunção, verbo (modos, tempos, vozes e aspectos verbais) , revisão das classes gramaticais e flexão do substantivo, flexão do adjetivo; • Introdução à sintaxe: sujeito e predicado; • Pontuação de uma perspectiva discursivo-textual; •Articulação de parágrafos; • Acentuação: classificação quanto à tonicidade e sílaba; •Ortografia de uma perspectiva discursivo-
		textual; •Coesão e coerência textual.
	CULTURA, E SOCIEDADE EDUCAÇÃO	•Questões de gênero na literatura; •Preconceito e diversidade cultural presentes nas diversas tipologias textuais; •Cultura local: obras de autores capixabas;

		•Leitura e escrita como processo de formação de atitudes para a cidadania; • Meio ambiente: sustentabilidade.
7ª série	**LINGUAGEM**	•Leitura, produção e interpretação de texto; •Gêneros textuais: notícia, reportagem, charge, entrevista, crônica, poema (formas fixas /soneto), texto teatral, editorial, dissertativo-argumentativo; •Variação linguística; •Semântica: figuras de linguagem; • Vícios de linguagem.
	CONHECIMENTO LINGUÍSTICO	•Morfossintaxe do período simples; •Verbos: irregulares, auxiliares, anômalos, defectivos, abundantes, pronominais; • Acentuação e ortografia de uma perspectiva discursivo-textual; •Coesão e coerência textual.
	CULTURA, E SOCIEDADE EDUCAÇÃO	•Questões de gênero na literatura; •Mitos e lendas indígenas; •Preconceito e diversidade cultural presentes nas diversas tipologias textuais; • Aspectos da cultura local: obras e autores capixabas.
8ª série	**LINGUAGEM**	•Leitura, produção e interpretação de texto; •Gêneros textuais: carta ao leitor, carta argumentativa, síntese, sinopse, resumo, resenha e literatura de cordel; •Intertextualidade (implícita e explícita); •Semântica: polissemia e ambiguidade; sinonímia, antonímia, homonímia, hiponímia, hiperonímia.
	CONHECIMENTO LINGUÍSTICO	•Sintaxe do período composto por subordinação, sintaxe de regência, de concordância e de colocação; •Pontuação de uma perspectiva discursivotextual.
	CULTURA, E SOCIEDADE EDUCAÇÃO	•Iniciação científica e pesquisa; •Conhecimento sobre ABNT e o propósito de padronização no Brasil; • Produção de tecnologia e a pós-modernidade: a chegada do computador, da internet e as alterações provocadas na vida das pessoas e nas relações humanas.

Quadro 4. Fonte: Currículo Básico Espírito Santo. Disponível em: http://www.educacao.es.gov.br/download/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual.pdf. Acessado em 01/11/2015.

De maneira generalizada, mesmo aproximando-se dos PCN, a proposta de discussão em sala de aula parece relevante para o debate sobre a África e africanidades brasileiras, aqui comparece a responsabilidade docente em fazer cumprir a Lei 10.639/2003 e propor assuntos inerentes aos temas e provocar nos discentes um

repensar a condição do sujeito afrodescendente em nosso país (eis o caráter discricionário do Estado, na figura do agente público – o professor).

Ainda que apegado a instrumentos metodológicos de cunho obsoleto (cartas, entre outros), a motivação por construção de textos que façam refletir as práticas sociais podem ser um mobilizador que faculte o repensar a condição do negro em nossa sociedade. Ao professor de língua portuguesa se impõe uma exigência de vicissitudes que favoreça o repensar a práxis social. Ao lado da língua portuguesa, na mesma área temos artes, disciplina que passamos a analisar a partir de então.

Entre o dito e o não dito, a disciplina Artes parece não trabalhar com eixos, outrossim, apesar do documento trazer por subtítulo “Eixos da Educação em Artes” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 82), os professores de referência em artes mencionam quatro pilares, quais sejam:

a) Saberes sensíveis estéticos – históricos e culturais, relacionados a história da arte das diversas culturas “[...] a partir de estudos transdisciplinares, interculturais e multiculturais” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 83);
b) Linguagens artísticas e seus diálogos, envolvendo “[...] as artes visuais, a música, o teatro e a dança, considerando as singularidades de suas produções [...]” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 83);
c) Expressão/ conteúdo, referente as obras de arte cujos elementos de expressão são o ponto, a linha, a cor, a forma, entre outros, compondo o conteúdo, visível apenas pela forma;
d) Processos de criação, são os percursos de criação manifestados na arte.

Por esses pilares um discente que finalize o ensino fundamental estaria aparentemente apto a ser um verdadeiro “profissional de arte[64]”, pelo descrito, há fortes indícios de cumprimento da Lei 10.639/2003, apesar do “não dito” em relação à arte africana e afrobrasileira. Vejamos, então, os conteúdos da quinta a oitava série (já que o Currículo Básico Espírito Santo não traz em seu constructo o nono ano, como previsto pela Lei 9.694 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

[64] Essa assertiva vem ao encontro da grade curricular do ensino de Artes Visuais, oferecida na modalidade a distância, pelo Núcleo de Educação Aberta à Distância (NEAAD), na Universidade Federal do Espírito Santo. Para conferir: disponível em: http://www.neaad.ufes.br/sites/neaad.ufes.br/files/field/anexo/grade_curricular_artes.pdf. Acessado em 20/02/2016.

CONTEÚDOS DE ARTES E PILARES DA DISCIPLINA		
SÉRIE	**PILARES**	**CONTEÚDOS[65]**
5ª SÉRIE	**Saberes sensíveis estéticos – históricos e culturais** **Linguagens artísticas e seus diálogos** **Expressão/ conteúdo Processos de criação.**	Arte e patrimônio cultural. A Arte e as manifestações artísticas e culturais em âmbitos local, regional, nacional e internacional, em diferentes tempos históricos, considerando a sua dimensão sensível e a sua inserção na sociedade (artistas locais, regionais, nacionais e internacionais, heranças culturais, grupos regionais , nacionais e internacionais, entre outros). A poética do cotidiano presente nas manifestações visuais, gestuais, sonoras, cenográficas, em diferentes suportes midiáticos e cinemáticos (produções gráficas, televisivas, cinematográficas e de outras mídias na interface com as tecnologias). A Arte como linguagem e sua leitura, considerando seus dois planos formadores: estudo do plano da expressão e do conteúdo (cores, formas, volumes e espacialidades presentes nas obras de arte e nas artes gráficas, entre outros). Linguagens artísticas e processos de criação (experimentações em produções que contemplem as propriedades expressivas e construtivas dos materiais, como as pinturas, os desenhos, as criações de objetos, as instalações, a arte digital, o vídeo, em fotografias e outras).
6ª SÉRIE	**Saberes sensíveis estéticos – históricos e culturais** **Linguagens artísticas e seus diálogos** **Expressão/ conteúdo** **Processos de criação.**	Arte e patrimônio cultural. A Arte e as manifestações artísticas, culturais e estilísticas em âmbitos local, regional, nacional e internacional, em diferentes tempos históricos, considerando a sua dimensão sensível e os diálogos estabelecidos com outras linguagens e áreas de conhecimento (artistas locais, regionais, nacionais e internacionais, heranças culturais, grupos regionais, nacionais e internacionais, entre outros). A poética do cotidiano presente nas manifestações visuais, gestuais, sonoras, cenográficas e cinestésicas *(sic)*, em diferentes suportes midiáticos e cinemáticos (produções gráficas, televisivas, cinematográficas e de outras mídias na interface com as tecnologias). A Arte como linguagem e sua leitura considerando seus dois planos formadores: plano da expressão e do conteúdo (estudo dos elementos visuais e suas significações nas produções de artistas plásticos e designers) Linguagens artísticas e processos de criação (experimentações em produções que contemplem as propriedades expressivas e construtivas dos materiais, como as pinturas, os desenhos, as criações de objetos, as instalações, a arte digital, o vídeo, em fotografias e outros).
	Saberes sensíveis	Arte e patrimônio cultural.

[65] Em se tratando dessa disciplina, os professores de referência da SEDU não dispuseram os conteúdos de acordo com os eixos/ pilares, sendo assim, foram copiados na íntegra na dispersão que comparecem no documento curricular.

SÉRIE	**estéticos – históricos e culturais** **Linguagens artísticas e seus diálogos** **Expressão/ conteúdo** **Processos de criação.**	A Arte e as manifestações artísticas e culturais, em âmbitos local, regional, nacional e internacional, em diferentes tempos históricos (artistas locais, regionais, nacionais e internacionais, heranças culturais, grupos regionais, nacionais e internacionais, entre outros). A poética do cotidiano e seus suportes midiáticos e cinemáticos (produções gráficas, televisivas, cinematográficas e de outras mídias na interface com as tecnologias). A Arte como linguagem presente nas manifestações culturais (pintura, desenho, escultura, gravura, instalações artísticas, fotografias, vídeos, cerâmica e outras) e os seus diálogos. Linguagens artísticas e processos de criação (pintura, desenho, escultura, gravura, instalações artísticas, fotografias, vídeos, cerâmica e outras).
8ª SÉRIE	**Saberes sensíveis estéticos – históricos e culturais** **Linguagens artísticas e seus diálogos** **Expressão/ conteúdo** **Processos de criação.**	Arte e patrimônio cultural. A Arte e as manifestações artísticas e culturais, em âmbitos local, regional, nacional e internacional, em diferentes tempos históricos (artistas locais, regionais, nacionais e internacionais, heranças culturais, grupos regionais, nacionais e internacionais, entre outros). A poética do cotidiano em suportes midiáticos e cinemáticos (produções gráficas, televisivas, cinematográficas e de outras mídias na interface com as tecnologias). A Arte como linguagem presente nas manifestações culturais (pintura, desenho, escultura, gravura, instalações artísticas, fotografias, vídeos, cerâmica e outras) e os seus diálogos. Linguagens artísticas e processos de criação (pintura, desenho, escultura, gravura, instalações artísticas, fotografias, vídeos, cerâmica e outras).

Quadro 5. Fonte: Currículo Básico Espírito Santo. Disponível em: http://www.educacao.es.gov.br/download/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual.pdf. Acessado em 01/11/2015.

É importante salientar que os “professores de referência” da SEDU repetiram os conteúdos de uma série para outra, com raríssimos acréscimos, quase que como um “copiou” de uma e “colou” nas demais. Entre o dito e o não dito, não se explica como o professor distribuirá, por exemplo, o conteúdo “arte e o patrimônio cultural” na quinta, que se repete na sexta, comparecendo também na sétima e na oitava, não tangenciando o documento os reais conteúdos que serão trilhados nessas fases do ensino fundamental.

Há indícios de exigibilidade do documento em questão de cumprimento da legislação, não obstante, parece ficar a cargo docente integrar os conteúdos às exigências da *mens legis* em vigor. Segundo Guattari e Rolnik (2008):

> É preciso que cada um se afirme na posição singular que ocupa, que a faça viver, que a articule com outros processos de singularização, e que resista a todos os empreendimentos de nivelação da subjetividade. Pois esses empreendimentos são responsáveis pelo fato de o imperialismo se afirmar hoje através da manipulação de subjetividade coletiva, no mínimo tanto quanto através da dominação econômica (GUATTARI e ROLNIK, 2008, p. 59).

Isso implica um ir além da chamada "contra hegemonia" de Antonio Gramsci (1891 – 1937), significa uma formação de subjetividades verdadeiramente comprometidas com a diversidade, que consigam transpor o discente da condição de ético a estético, significa ir além da democracia racial e apresentar ao discente uma África e um Brasil africano sem pré conceitos que venham a forjar no e na estudante o desprazer em aprender e apreender as suas origens.

Em se tratando de história, essa disciplina encontra-se no volume três, relacionado à área de ciências humanas e, ao tratar suas contribuições, tangencia a antiguidade clássica, olvidando o modo de produção asiático[66], partindo para os estudos históricos da modernidade (iluminismo), trazendo para o texto a concepção de direito a educação a partir da Revolução Francesa, sem um conjunto de teorias, ou dados estatísticos que venham subsidiar informações[67].

O documento consegue avançar na perspectiva de se fazer história, trazendo à tona instrumentos diversos, como: livros, fontes orais, revistas, músicas, literatura, entre outros, numa busca incessante em promover os discentes a pesquisadores. Ao contrário de língua portuguesa, não há um eixo norteador, a equipe "de professores de referência"

[66] É no contexto do modo de produção asiático que aparece o Egito e a Etiópia, países que integram o continente africano, ao tratar, na antiguidade clássica a civilizaçãoromana, tocar-seia compulsoriamente em Cartago, obrigando o docente a trazer a discussão sobre África. Parece que encontramos fortes indícios de uma tentativa de olvidar a história africana, na medida que estes conteúdos não aparecem, impulsionando o professor a trabalhar outras realidades, sem tangenciar aspectos africanos que poderiam melhorar autoestima de afrodescendentes.

[67] Baseando-nos em Marshall (1969) a ideia de uma educação pública e gratuita não se enceta na Revolução Francesa (século XVIII) como mencionado pela equipe de professores de referência da SEDU. Nessa fase o que vem a se instituir são os direitos civis, seguidos pelos direitos políticos (século XIX) e sociais (século XX), quando, em função da demanda por mão de obra especializada, faz-se indispensável o direito social a educação escolarizada, garantindo formação do proletariado.

da SEDU optou por discriminar as competências, habilidades, tópicos e conteúdos da disciplina. Para fins deste estudo atinaremos apenas para os conteúdos e tópicos.

DISCIPLINA DE HISTÓRIA			
SÉRIE	**PROBLEMATIZANDO**	**DIALOGANDO**	**CONTEÚDOS**
5ª	Memória enquanto direito humano. História enquanto processo em construção. Formas de trabalho. Relações de poder e relações sociais. Representações da natureza e do homem. A noção de civilização. A ideia de antiguidade. A importância da religião. A noção de Império. Formas de trabalho. O conceito de Estado, religião e poder. O contexto americano nessa época.	Noção de documento, de verdade histórica, contagem de tempo cronológico e diferentes periodizações. Conceito de trabalho. Noção de história e pré história. Considerar as relações sociais, de poder e econômicas. Considerar a relação campo e cidade. Considerar os procedimentos geográficos. Considerar os gregos no Espírito Santo. Considerar os mitos dos indígenas brasileiros e americanos. Considerar as relações cidade e campo. Considerar as relações Oriente e Ocidente	A história e o ofício de historiador. História, memória, registros e instituições de guarda. Primeiros habitantes do Espírito Santo. O que acontece no Brasil. O que acontece com a América. Mitos de origem do mundo e do homem. Os grupos humanos e o nascimento do Estado. Natureza e cidade. Diferentes povos do oriente. O uso da terra. O comércio. Grécia e Roma. A Europa Medieval. O imaginário atual sobre a Idade Média. Relações de trabalho, sociais e de poder. O Oriente. O uso da terra.

6ª	A ideia de exploração do trabalho/do trabalhador. As ordens religiosas e a educação. Os aldeamentos indígenas no Brasil e no Espírito Santo. As diferenças sexuais e de gênero do ponto de vista cultural. Como o século XVI foi representado em outras épocas. As diferentes temporalidades e os sujeitos históricos. Administração e política na relação da colônia com sua metrópole. Características econômicas e de uso da terra: passado e presente. O meio ambiente também tem história. A América espanhola e suas relações de produção.	Considerar as diferenças étnicoculturais. Considerar as relações ciência, trabalho e cultura. Considerar as diversidades étnico - culturais no tempo. Considerar a relação cidade campo. Conceito de exploração. Considera o conceito de antigo regime. As relações comerciais através dos oceanos. Considerar os conceitos de revolução e de classe social e etnias.	O conhecimento, as expansões e o imaginário do mar. A Europa e as navegações: o mundo fica redondo. Natureza e povos da Europa na visão dos nativos. Natureza e povos da América na visão dos europeus. Os portugueses no Espírito Santo.·. As relações de produção relacionadas com as relações sociais: a construção de expressões de poder. As primeiras administrações portuguesas no Espírito Santo e suas relações com outras experiências no Brasil e na América. Fatos e registros do cotidiano da época. Missões jesuíticas e indígenas. Conflitos, revoltas, reformas, invasões e novas ideias. A História em movimento. As disputas pelo poder: estados nacionais, povos, mentalidades, representações e gênero. O papel da igreja. O Espírito Santo na rota o ouro.

	O absolutismo monárquico e as representações do povo. A ocupação territorial do Espírito Santo. Questões do meio ambiente. Liberdade, igualdade e fraternidade para quem?		Resistências indígenas e africana. As influências da época pombalina no Espírito Santo. Novas ideias, novas cabeças e novas atitudes: revoluções. O Iluminismo no Brasil. O fim do antigo regime na Europa. Repercussões no mundo. A ideia dos Direitos do Homem.

7ª	Relações internacionais e jogos de poder. O século XIX e sua arte: a construção dos heróis brasileiros e da identidade nacional. Ideia de território, de nação. Os mitos da independência. Resistências escravas e quilombos. O caso de Queimados. A Guerra do Paraguai mulheres, índios e negros. Leis abolicionistas e interesses diversos. Cotidiano e poder no século XIX. A ideia de progresso e desenvolvimento. Novas relações sociais. O papel da igreja. Reformas na educação. Políticas indigenistas.	Considerar as diferentes relações sociais a partir da diversidade étnicocultural. Considerar as relações cidade e campo Considerar as relações internacionais. Considerar os procedimentos geográficos. Considerar as relações políticas. Considerar as diversidades étnicoculturais. Considerar relação cidade e campo. Contextualizando a Lei de Terras de 1850. Repensando o conceito de escravidão. República e outras formas de governo. Considerar as diversidades étnicoculturais. Considerar a relação cidade e campo.	A transferência da corte portuguesa. •O império napoleônico e a ameaça a Portugal. •As reformas no Brasil. • O processo de independência do Brasil. •O que acontecia no Espírito Santo. •A constituição de 1824 e os índios. O império brasileiro. • O Espírito Santo nas primeiras décadas do século XIX. • Conflitos e lutas por poderes regionais. •Consolidação do território. •Movimentos de independência em toda a América Latina. •Movimentos imperialistas da Europa em direção a África e Ásia. O império brasileiro continua. Artes, ciências, natureza, imigrantes, viagens e viajantes no reinado de D. Pedro II. O Espírito Santo no século XIX. Imigração. Relações de trabalho e fim do regime escravagista. Ideias republicanas. A república no Espírito Santo. Relações sociais, políticas e econômicas. O que acontecia no Brasil. Industrialização.
8ª	Mulheres brasileiras e a 1ª guerra. As forças armadas brasileiras. Cotidiano e poder. Democracia e totalitarismo. Preconceito e direitos humanos. Questões de gênero, étnico-raciais e direitos humanos. A associação da ideia de progresso ao desenvolvimento econômico.	Considerar a concepção de guerra e paz Considerar que os preconceitos também têm história. Considerar os imigrantes e seus descendentes no Espírito Santo e a diversidade étnico racial. Considerar o conceito de Guerra Fria. Considerar que os jovens fazem história. Considerar a	O século XX no mundo. Conflitos e guerra. Movimentos sociais. Crise e arte. As comunidades de imigrantes no Espírito Santo. População indígena e grupos étnicos existentes no Espírito Santo. O Brasil na 1ª Guerra. O contexto político, econômico e cultural da sociedade brasileira. Crises entre guerras. Novas nações. No Espírito Santo novos imigrantes.

	A questão social e as organizações de trabalhadores. Partidos políticos. O cinema vai à guerra. O slogan do Brasil que vai pra frente; a relação Estado e propaganda; a música brasileira e o rock'n'roll; arte pop; a televisão como veículo de comunicação. Integração e manipulação. Oriente e Ocidente – essa relação tem história. Cidadania política e cidadania social. Movimento estudantil. Movimentos indígenas no século XX. Discutir a expressão "era da informação". Problematizar o conceito de neoliberalismo. Podemos falar em uma identidade brasileira? Identidade capixaba?	diversidade de manifestações artísticas. Considerar o resgate de memórias. Considerar o conceito e formas de resistência. Repensando o conceito de minoria. Considerar o resgate de memórias. Considerar a participação das "minorias". Repensando o conceito de inclusão. Considerar as diferentes formas de ação social. Somos todos sujeitos dessa História.	Ditadura e democracia: estado e poder. Capitalismo e socialismo. O populismo no mundo. O crescimento do totalitarismo. O integralismo no Espírito Santo. Nazismo, fascismo e outra guerra. O Pós-Guerra e a ordem mundial. A ONU e os Direitos Humanos O Espírito Santo e os Anos Dourados: cotidiano e história. A industrialização no Espírito Santo e no Brasil: relações com a economia mundial. Movimentos culturais que originaram a Contracultura. O Espírito Santo durante os "Anos de Chumbo". A ditadura militar brasileira no contexto mundial. As ditaduras na América Latina. O papel dos EUA. Países socialistas: revoltas e revoluções no campo e nas cidades. Redemocratização no Espírito Santo: o movimento das Diretas Já!. A Constituição de 1988. O papel das eleições na construção da cidadania e da democracia. • Mudanças nos países socialistas; os países islâmicos. O Espírito Santo atual no contexto brasileiro. Formas de trabalho e globalização. O meio ambiente e o futuro; movimentos sociais e transformação. • Negros e índios na sociedade atual; questões de gênero. O "terceiro setor".

Quadro6. Fonte: Currículo Básico Espírito Santo. Disponível em: http://www.educacao.es.gov.br/download/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual.pdf. Acessado em 01/11/2015.

Entre o dito e o não dito, os conteúdos de história parecem se aproximar das exigências legais previstas pela Lei 10.639/2003. Chama a atenção que tais indícios vêm propostos nos diversos aspectos que cerceiam as conquistas e as vitórias da população afrodescendente, a exemplo da Insurreição de Queimados, evento ocorrido em Serra – ES, no século XIX.

Guattari e Rolnik (2008) chamam atenção para os riscos nos processos de singularização, isso porque podem ser "[...] recuperados tanto por uma institucionalização, quanto por um grupelho" (GUATTARI; ROLNIK, 2008, p. 63). O CBEE por si só já é uma instituição[68], evolui e se integra a outras instituições (as escolas), trazer os conteúdos para sala de aula de maneira regular e contínua é grande risco de retorno a uma perspectiva de história positivista, factual e limitada às concepções burgos-institucionais.

Tratemos agora do Currículo Básico Escola Estadual Ensino Médio. De acordo com a LDB, o ensino médio integra a última fase da educação básica, o CBEE não foi elaborado especificamente para esta fase, não obstante, baseado nas áreas supracitadas, trouxe um conjunto de conteúdo específicos de cada disciplina, das quais trabalharemos apenas Artes, Língua Portuguesa e História, que serão destacados no quadro 7.

CONTEÚDOS DAS DISCIPLINAS ENSINO MÉDIO			
ANO	**CONTEÚDOS**		
	LÍNGUA PORTUGUESA	**ARTES**	**HISTÓRIA**
1º	Eixo Linguagem O signo linguístico. O texto e a produção de sentido: autor, locutor, enunciador, leitor virtual, alocutário, destinatário. Intencionalidade, conhecimento compartilhado e aceitabilidade. Intertextualidade implícita e explícita. Funções da linguagem. Denotação e conotação. Variantes linguísticas. Gêneros textuais: relato, conto, crônica, notícia, relatório, artigo científico, textos publicitários. Semântica: ambiguidade, figuras de linguagem, sinonímia, antononímia, paronímia, homonímia, hiponímia, hiperonímia. Eixo Conhecimento	Arte e patrimônio cultural A Arte e as manifestações artísticas, culturais, em âmbitos local, regional, nacional e internacional em diferentes tempos históricos (artistas locais, regionais, nacionais e internacionais, heranças culturais, grupos regionais, nacionais e internacionais entre outros). A poética do cotidiano em suportes midiáticos e cinemáticos (produções gráficas, televisivas,	Relações de Trabalho, Relações de Poder... Saberes: Liberdade, propriedade e exploração. A revolução agrícola e as relações comerciais. Relações de trabalho nas sociedades indígenas brasileiras e americanas. Escravidão e servidão. Divisão entre os sexos. Divisão internacional do trabalho: o capitalismo. Revolução industrial e revolução no campo. Trabalho, classes sociais e cidadania. Burguesia, operariado e ideologia. Sindicatos e socialismos. Terceirização, desemprego e trabalho informal: o trabalho no mundo contemporâneo (trabalho urbano e trabalho rural). O trabalho e as transformações

[68] Discutimos essa concepção no capítulo 2, para melhor compreensão sugerimos "Análise Institucional" de René Lourau (2001). Em Barros (1997) iden
tificamos a escola como "[...] obstáculo a qualquer tentativa de quebrar as antigas territorialidades" (BARROS, 1997, p. 181), não obstante, percebemos que tal prerrogativa tem no currículo o principal dinamizador.

	Linguístico Origem da Língua Portuguesa. A influência indígena e africana na formação da Língua Portuguesa do Brasil. Teoria literária: conceito de Literatura, definição do método e do objeto de pesquisa literários. Eixo Cultura, Sociedade e Educação Literatura Medieval Portuguesa. O Ciclo Humanístico e Renascentista e a literatura portuguesa. O contexto das navegações. A América Pré- colombiana e a produção cultural do homem da préhistória brasileira. Conceito de colonialismo e neocolonialismo. A literatura dos viajantes e a literatura informativa sobre o Brasil. Conceito de aculturação. A inquisição e seus efeitos maléficos sobre a cultura brasileira: delação, bisbilhotice, hipocrisia e preconceito. Arte barroca portuguesa e brasileira. O barroco mineiro. Arcadismo português e brasileiro. A arcádia mineira e a inconfidência. Metodologia científica e normas básicas da ABNT.	cinematográficas e de outras mídias na interface com as tecnologias). A Arte como linguagem presente nas manifestações culturais (pintura, desenho, escultura, gravura, instalações artísticas, fotografias, vídeos, cerâmica e outras) e os seus diálogos. Linguagens artísticas e processos de criação (pintura, desenho, escultura, gravura, instalações artísticas, fotografias, vídeos, cerâmica e outras).	do meio ambiente. Práticas: Imprensa falada, escrita, digital: notícias de exploração do trabalho. O trabalho e o trabalhador em fotografias, cinema e TV Relações de trabalho e de poder nos desenhos animados: Os Simpsons. A história de vida como documento histórico. Sensibilidades: Os excluídos da História: crianças, mulheres, prisioneiros, loucos... Trabalho: dignidade, mérito ou punição. Preconceitos e estereótipos. Movimentos de inclusão social. Grupos e formas identitárias. Ciência e Tecnologia Saberes: Tecnologias e fontes de energia. A roda, o eixo, o fogo e a eletricidade. Invenções, descobertas e contextos de produção. As conquistas territoriais. As conquistas marítimas. As conquistas aero espaciais. Medicina e Farmácia: as doenças têm história (e suas curas também). Escrita e comunicações. Ciência e guerra: bombas, espionagem e guerra química. •Cientistas brasileiros conquistam o mundo. O petróleo no Espírito Santo e as tecnologias de exploração. Práticas: Reinventando invenções: os modelos de Leonardo da Vinci, o telescópio de Galileu, o pêndulo, o relógio. As formas de impressão e o computador. Lendo documentos antigos e a prática da leitura paleográfica: o testamento de Vasco Fernandes Coutinho. Sensibilidades: O cientista no imaginário social. É possível uma ciência para a paz? O conceito eurocêntrico de ciência: a ciência de outras culturas, a ciência popular.

			3) Mundo das Festas

			Toda cultura tem festa. Nascimento e morte como festas. A natureza e as festas sazonais: a permanência da cultura rural. • Festas urbanas, juventude e baladas. Os feriados e datas comemorativas: festas cívicas, religiosas, pagãs e folclóricas. Movimentos sociais, as festas das minorias, as festas do trabalhador. Festas internacionais.

2º	Eixo Linguagem Coerência e coesão textual. Informatividade e argumentatividade. Enunciado e enunciação. Tipos de discurso. Gêneros textuais: textos jornalísticos, editorial, artigo de opinião. Eixo Conhecimento Linguístico Discurso poético: versificação. Fonologia, acentuação e ortografia. Estrutura e formação de palavras. Morfossintaxe do período simples e do período composto. Elementos articuladores (conjunções, pronomes, advérbios, entre outros). Eixo Cultura, Sociedade e Educação Contexto histórico do Romantismo europeu e brasileiro. Processos de construção da nacionalidade no Brasil. O índio no Romantismo de Gonçalves Dias e José de Alencar e o negro na literatura de Castro Alves. Contexto histórico do Realismo/Naturalismo/Parnasianismo europeu e brasileiro. Ética e Moral na literatura realista/naturalista A mulher em linguagem machadiana. A desconstrução do índio e do negro pelo Realismo O Simbolismo: religiosidade e misticismo em Cruz e Souza e	Arte e Patrimônio Cultural A Arte e as manifestações artísticas, culturais, em âmbitos local, regional, nacional e internacional em diferentes tempos históricos (artistas locais, regionais, nacionais e internacionais, heranças culturais, grupos regionais, nacionais e internacionais, entre outros). A poética do cotidiano em suportes midiáticos e cinemáticos (produções gráficas, televisivas, cinematográficas e de outras mídias na interface com as tecnologias). A Arte como linguagem presente nas manifestações culturais (pintura, desenho, escultura, gravura, instalações artísticas, fotografias, vídeos, cerâmica e outras) e os seus diálogos. Linguagens artísticas e processos de criação(pintura, desenho, escultura, gravura,	As relações do Oriente Islâmico com o Ocidente. Saberes: O Oriente na Antiguidade: a ideia de estado centralizado e de civilização. O Ocidente na Antiguidade: Grécia e Roma, as relações com a cultura oriental. •Judaísmo, Cristianismo e Islamismo. O Islã invade a Europa: ciência e cultura. As Índias orientais. Escravos islâmicos no Brasil. Industrialização e colonização: a divisão internacional do trabalho. Imigração de sírios, turcos, libaneses e judeus para o Brasil (e Espírito Santo): diversidades étnicas e culturais entre os islâmicos. O Pós-Guerra e o redesenho dos países na África e na Ásia: conflitos étnicos e religiosos. Gandhi e o ideal pacifista: o poder da paz. As colônias francesas e inglesas no norte da África. O petróleo e o poder econômico dos países orientais: interferências no meio ambiente. Israel e Palestina. Iraque, Kwait, Afeganistão: a quem interessa essas guerras? Práticas: Imprensa falada, escrita, digital: notícias do Oriente no presente. O Islã visto pelo cinema e pela TV (desenhos animados). O Islã nos games: O Príncipe da Pérsia. O Corão como documento histórico. Sensibilidades: Música e dança. Vocábulos e hábitos orientais no

	Alphonsus de Guimarães.	instalações artísticas, fotografias, vídeos, cerâmica e outras).	Brasil. A mulher na visão islâmica e judaica. Formas de escrita e práticas de leitura. Repensando estereótipos e preconceitos: piadas, charges e deboche. Nacionalismos e identidades. 2) Gênero e Sexualidade Saberes: O conceito de gênero. O conceito de sexualidade. A mulher na mitologia grecoromana. A mulher nos grupos indígenas brasileiros. A sexualidade como estratégia de poder. Religiões e sexualidade. Como a lei trata os sexos. Movimentos feministas em todo o mundo. Homossexualidade e diretos humanos. Práticas: Gênero e sexualidade no cinema. Gênero e sexualidade: registros antigos. Sensibilidades: Juventude e papel sexual. Sexualidade e gravidez. Sexualidade e religião. Mundo da Moda Moda e utilidades Moda e sentido de beleza. Moda, consumo e globalização. Moda e religião. Moda e tecnologia. Toda cultura tem moda. A moda e a História. A moda como questão de gênero e exercício da sexualidade.

3º	Eixo Linguagem Argumentação e produção de sentido. Coesão e organização do texto expositivo e argumentativo. Articulação de parágrafo. Gênero textual: carta argumentativa, editorial, dissertativoargumentativo. Eixo Conhecimento Linguístico As relações semânticas estabelecidas pelas conjunções: coordenação e subordinação.	Arte e patrimônio cultural; A Arte e as manifestações artísticas, culturais, em âmbitos local, regional, nacional e internacional em diferentes tempos históricos (artistas locais, regionais, nacionais e internacionais, heranças culturais, grupos regionais, nacionais e internacionais,	Nações e Nacionalismos Saberes Conceito de Estado e suas transformações históricas. Princípios, doutrinas e ideologias. Os primeiros estados centralizados e as expansões imperiais Outras formações: cidades-estado feudalismo, os indígenas brasileiros. A formação dos Estados Nacionais: o Estado moderno europeu, o caso do Brasil, outras experiências americanas, a Europa no século XIX. Os discursos nacionalistas: conteúdo simbólico e a

	Colocação pronominal. Regência verbal e nominal - crase. Concordância nominal e verbal. Pontuação. Eixo Cultura, Sociedade e Educação Vanguardas artísticas na Literatura. Pré-modernismo no Brasil. Literatura Moderna no Brasil em seus três momentos e o projeto de uma identidade cultural. O Cinema Novo e o Cinema de Glauber Rocha. Racismo, Preconceito e discriminação. Literatura feminina e feminista. Literatura homoerótica. Pós modernismo e a afirmação da diferença. Literatura capixaba: obras e autores.	entre outros). A poética do cotidiano em suportes midiáticos e cinemáticos (produções gráficas, televisivas, cinematográficas e de outras mídias na interface com as tecnologias). A Arte como linguagem presente nas manifestações culturais (pintura, desenho, escultura, gravura, instalações artísticas, fotografias, vídeos, cerâmica e outras) e os seus diálogos. Linguagens artísticas e processos de criação (pintura, desenho, escultura, gravura, instalações artísticas, fotografias, vídeos, cerâmica e outras).	construção de heróis (inclusive Zumbi, Caboclo Bernardo e Maria Ortiz). Ideologias: nazismo, fascismo, integralismo (inclusive no Espírito Santo), sionismo, populismos. • Conflitos nacionalistas. Estados e disputas étnicas (independência das colônias africanas e o apartheid). O nacional versus o estrangeiro (índios e portugueses; bandeirantes e emboabas; brasileiros e imigrantes no Brasil Republicano). O local e o mundial: neoliberalismo e globalização. Práticas: Imprensa falada, escrita, digital: consumo e mercado. Literatura e historiografia nacionalista: comparações de discursos. Fotografias : a imagem vale mais que apalavra? Sensibilidades: Juventude e identidade. Quem é o povo? A força da tradição. Colonizações e Resistências Saberes O sentido da colonização no mundo moderno. Resistências indígenas na América. Resistências religiosas. Resistências dos escravos. • A Revolução Inglesa, Revolução Industrial e Revolução Francesa – consolidação da burguesia: movimentos conservadores? A Revolução russa: o fim do império russo e a experiência socialista. Gulags , ghetos e campos de concentração: formas de tortura e formas de resistência. O sentido de colonização no mundo contemporâneo. A Revolução Chinesa: operários e camponeses. A Revolução Cubana: avanços e retrocessos na construção da liberdade. Resistências no campo.

			A resistência negra na África do Sul. Militarismo no Brasil: a serviço de quem? Resistências cotidianas:

			movimentos sociais. Práticas: O cinema nos EUA como instrumento de colonização cultural. O rock engajado e militante. MPB e resistência à Ditadura. Mitos da resistência: Che Guevara. Sensibilidades Revolução cultural e movimento hippie. Juventude: conservadorismo ou rupturas? Consumo de drogas como estratégia de colonização ou forma de resistência? 3) Mundo das Artes O sentido de arte O artista no imaginário social Toda cultura tem arte. Arte como tradição, arte como colonização, arte como propaganda nacionalista. • Arte como resistência e arte como contradição. Movimentos artísticos na História. Arte e tecnologia. Arte e publicidade. Arte de rua.

Quadro 7. Fonte: Currículo Básico Espírito Santo. Disponível em: http://www.educacao.es.gov.br/download/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual.pdf. Acessado em 01/11/2015.

É válido destacar que, apesar das disciplinas dialogarem as mesmas sensibilidades, estão fragmentadas por áreas, ou seja, a comunicação se esvai na medida em que não se dialogam os conteúdos[69], fazendo reproduzir-se temas e subtemas inerentes aos diversos conteúdos das disciplinas em questão. Cabe salientar ainda que, apesar dessa fragmentação, há indícios concretos de cumprimento da Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008, chamando atenção para distinção entre servidão e escravismo, como destacado no quadro 7.

Cabe ainda pontuar que a ausência de compreensão histórica do modo de produção asiático pode gerar entraves na compreensão efetiva dos termos, facultando

[69] Segundo Barros (1997) isso integra a hiperespecialização herdada da Revolução Industrial, cuja demanda exige do profissional especialização em determinada área, levando a olvidar o diálogo entre as disciplinas.

ao discente um olhar unilateral para “escravidão” e “servidão”, ficando a cargo docente o “desvelar” desses conceitos na perspectiva histórico, social e periódica dessa questão.

2.4 A PROPOSTA CURRICULAR EM SERRA/ES

Quando pensamos sobre o local, estamos nos referindo ao âmbito do Município. Sendo assim, Serra – ES foi escolhida como local de pesquisa. No âmbito da educação institucionalizada, o município já dispõe de uma Política Municipal de Educação, aprovado pela Lei Municipal 4.432 de 04 de novembro de 2015, Tal proposta passou pelo crivo do Conselho Municipal de Educação e aponta em sua meta 8 a preocupação com os grupos afrodescendentes:

> **Meta 8:** Elevar a escolaridade da população que não teve acesso à escola na idade considerada regular, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no ano de vigência deste plano, priorizando as populações do campo, da região de menor escolaridade do município e dos 25% mais pobres e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (SERRA, 2015, p. 15).

O documento baseou suas informações em dados coletados pelo IBGE, sem um mapeamento da realidade local, desconsiderando[70] as metamorfoses ocorridas pela via da migração, da natalidade, da mortalidade, entre outros aspectos que alteram a cartografia local.

Todavia, algo que traz indícios de reconhecimento da existência da Lei 10.639/2003 é a perspectiva de igualar a escolaridade média dos negros, subentendendo-se aí a compreensão da existência e de uma baixa escolarização entre estes grupos, inexistindo, no contexto da política municipal quaisquer outras menções a

[70] É válido destacar que o censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é feito por amostragem e decenalmente, o que pode comprometer as informações compiladas a partir dos dados coletados desse instituto, demandando uma pesquisa de campo para melhor averiguação da realidade.

tais perspectivas, inclusive a possibilidade de adequar os currículos a perspectiva da diversidade, inerente ao contexto sócio cultural.

A proposta curricular do município já comparece anterior a atual política municipal, disponibilizada em 2008, um ano antes CBEE, oito anos após os PCN, cinco anos após a Lei 10.639/2003, no ano de promulgação da Lei 11.645/2008, doze anos após a LDB.

Essas notas vêm como uma análise processual do documento que, posterior a algumas outras legislações, já poderiam apresentar nuances de vicissitudes frente a proposta curricular, o que de fato, não aconteceu, isso se concretiza na medida em que essas propostas não abarcam a questão étnico racial, tampouco distinguem a realidade urbana das especificidades do campo.

O documento busca um paradigma democrático, apesar de não interagir com a comunidade escolar de modo específico, num teor mais tecnocrático que democrático. Assim o documento se dirige a outros atores que não participaram da construção desta proposta:

> Certamente que outros sujeitos poderiam ser incorporados neste processo (crianças, merendeiras, pais, faxineiras), sobretudo se considerarmos a escola como um espaço coletivo, produzido por diferentes sujeitos, mas a escassez do tempo não permitiu ampliar as estratégias metodológicas até então utilizadas, o que certamente aponta para a necessidade de contemplar, em um futuro próximo, outras formas organizativas de participação democrática que inclua outros sujeitos historicamente excluídos do processo de elaboração de orientações curriculares (SERRA, 2009, p 14).

A necessidade de atender a determinadas demandas faculta, de modo discricionário, a exclusão e participação dos sujeitos. Algo positivo no documento é o fato de reconhecer essa não participação, o que emerge como problema é a não submissão da proposta curricular aos crivos do Conselho Municipal de Educação, para uma apreciação mais intensa, que culminasse numa Resolução de aprovação, favorecendo um olvidar práticas educativas e curriculares que perpassem pela questão étnica racial.

O documento elenca o que chama de “enunciados” que não foram contemplados na proposta curricular, a saber: articulação e diálogo entre os diferentes níveis de ensino; fortalecimento de vínculos entre saberes e fazeres escolares, levando em conta a

cultura, o trabalho e a sociedade; superação do caráter fragmentário do conhecimento; concepção de currículo que considere os diálogos entre categorias geracionais, bem como dos diferentes sujeitos que compõem a instituição escolar; fortalecimento da dinâmica ensino aprendizagem, com foco na inclusão escolar.

Após essas breves considerações, o documento parte de uma análise da educação especial na educação básica, concomitantemente contextualiza a educação infantil e o fundamental, seguindo para trajetória de descrição do documento, destacando a participação das unidades de ensino no processo de construção da proposta pedagógica, trazendo indícios de uma perspectiva democrática na sua querela.

O destaque é para realização de fóruns que contou com a participação do Poder Judiciário e do Ministério Público, além do Conselho Municipal de Educação [71] e unidades escolares (educação infantil e ensino fundamental). O documento segue trazendo uma perspectiva teórica para a proposta curricular do município, destacando:

> No estudo sobre desenvolvimento e aprendizagem, exploramos o papel dos profissionais no contexto da perspectiva sócio histórica, as condições necessárias ao trabalho, as aproximações e distanciamentos da perspectiva, considerando as experiências profissionais e os processos formativos necessários ao trabalho pedagógico sustentado nessa perspectiva (SERRA, 2008, p. 34).

Apesar de declarar-se focado na teoria sócio interacionista na base curricular, mescla autores como Humberto Maturana para suporte, sem atinar para a perspectiva pós-moderna e biológica que subjaz seu pensamento, voltando seus estudos para perspectiva da complexidade, transitando pela autopoiese, o que choca-se com a concepção de zona de desenvolvimento proximal defendida por Vigotsky.

Além de Humberto Maturana, recorrem ao existencialismo de Maurice MerleauPonty (1908 – 1961) para trabalhar o corpo e a arte, o que não vem ao encontro da perspectiva dos signos trabalhados por Vigotsky. Se o país não possui um constructo teórico em seu currículo básico (SAVIANI, 2009), o estado e o município acabam ficando a deriva, haja vista não saber qual rumo teórico tomar em sua proposta curricular.

---

[71] Uma questão é a dinâmica de Fóruns, onde há limites no poder de decisão, outra é a distribuição do documento em forma de processo para apreciação pelos diversos atores do Conselho, formados principalmente pela sociedade civil e Poder Público. Eis o caráter venatório de uma instituição que ofusca a comunidade escolar, na pretensão de um “saber” universal que ignora o saber coletivo.

Ao destacar o que chama de “premissas para educação”, trata educação infantil e ensino fundamental como produtos de um mesmo processo, sem atinar para as peculiaridades que subjazem a cada nível de ensino. Trata a instituição escolar de maneira autônoma, respeitando atores que participam direta e indiretamente de sua existência.

O documento reconhece a criança como sujeito histórico, marcada pelo contexto social, dotados de cidadania, concebendo currículo como “história do conhecimento”, no tocante as relações étnico-raciais, os indícios comparecem quando o texto fala sobre “cultura”:

> Tais mudanças precisam estar vinculadas à possibilidade de os sujeitos escolares, conjuntamente, atuarem na definição das estratégias de trabalho, com vistas a abarcar as diferenças culturais, considerando as possibilidades enriquecedoras do trabalho e as necessidades peculiares e singulares que marcam esse contexto (SERRA, 2008, p. 53).

Apesar destes indicativos, o documento não faz alusão específica a afrodescendentes, menos ainda a questão indígena, parecendo olvidar a Lei 10.639/2003 e 11.645/2008. Isso se corrobora quando se trabalha a real concepção de “cultura” na disciplina de Artes:

> A TV, a internet, o mundo digitalizado e virtualizado no seu universo de “poder-ser” e de “fazer-crer”, vendem alimentos, costumes, MACs comidas, shoppings centers, objetos/ ilusões culturais. Tudo que vivemos é cultural! (SERRA, 2008, p. 77)

Cultura, para este documento, é a cultura de mídia, capitalista, eurocêntrica. Seria essa a forma subjetiva a se promover no discente de ensino infantil e fundamental, em especial os que compõem os grupos afrodescendentes?

Apoiados em Guattari e Rolnik (2008), diríamos que não. O texto chega a problematizar a ideia de fragmentação do conhecimento, mas não faz a separação por áreas, mantendo as disciplinas isoladas, assim distribuídas: arte, ciências naturais, educação física, ensino religioso, geografia, história, língua inglesa, língua portuguesa e matemática.

Ao contrário das DCN e do CBEE, a proposta pedagógica da Prefeitura da

Serra não traz conteúdos, mas “Orientações Metodológicas”. Sendo assim, analisaremos quais as orientações para as disciplinas de Artes, Língua Portuguesa e História no quadro 8.

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS		
ARTES	**LÍNGUA PORTUGUESA**	**HISTÓRIA**
Articulação da arte a educação escolar. Contextualização da arte aos fazeres discentes. Provocação a curiosidade discente, instaurando uma prática que vislumbre a relação da arte com outras áreas. Ênfase na leitura da arte, considerando elementos como cor, linha, composição, espacialidade, entre outros.	Único documento que retrata as séries finais, entre os três aqui descritos. Linguagem entendida como ação individual (esbarrando-se nas concepções de signos esboçadas por Vigotsky). Enunciado e enunciação configuram processo interativo. Discurso = resultado de ato de enunciação e as práticas discursivas expressadas em cartas, sermões, bilhete, reportagem, etc. A disciplina deve levar os alunos a atingir emancipação e autonomia em relação as práticas de linguagem. A disciplina deverá instrumentalizar o discente a se assumirem como sujeitos que se manifestam na e pela linguagem.	Não apresenta orientações metodológicas, essa disciplina enceta-se com apresentação, seguido do subtítulo “pressupostos teóricos”, num diálogo entre a perspectiva sócio interacionista e pós moderna, seguida sobre algumas reflexões sobre a disciplina, partindo das concepções positivista, marxismo e escola de annales, abordando a história do município da Serra, descrevendo sobre os diversos atores responsáveis pela compilação do documento em questão.

Quadro 8. Fonte: SERRA. Orientação curricular de educação infantil e ensino fundamental: articulando saberes, tecendo diálogos. Serra: ABBA, 2008.

Em se tratando de história, percebe-se um currículo ainda apegado a datas e fatos, mesmo apresentando-se contra tendências de cunho positivista, exibindo a resistência e escravos como mera “rebelião”, como mostra a figura 3:

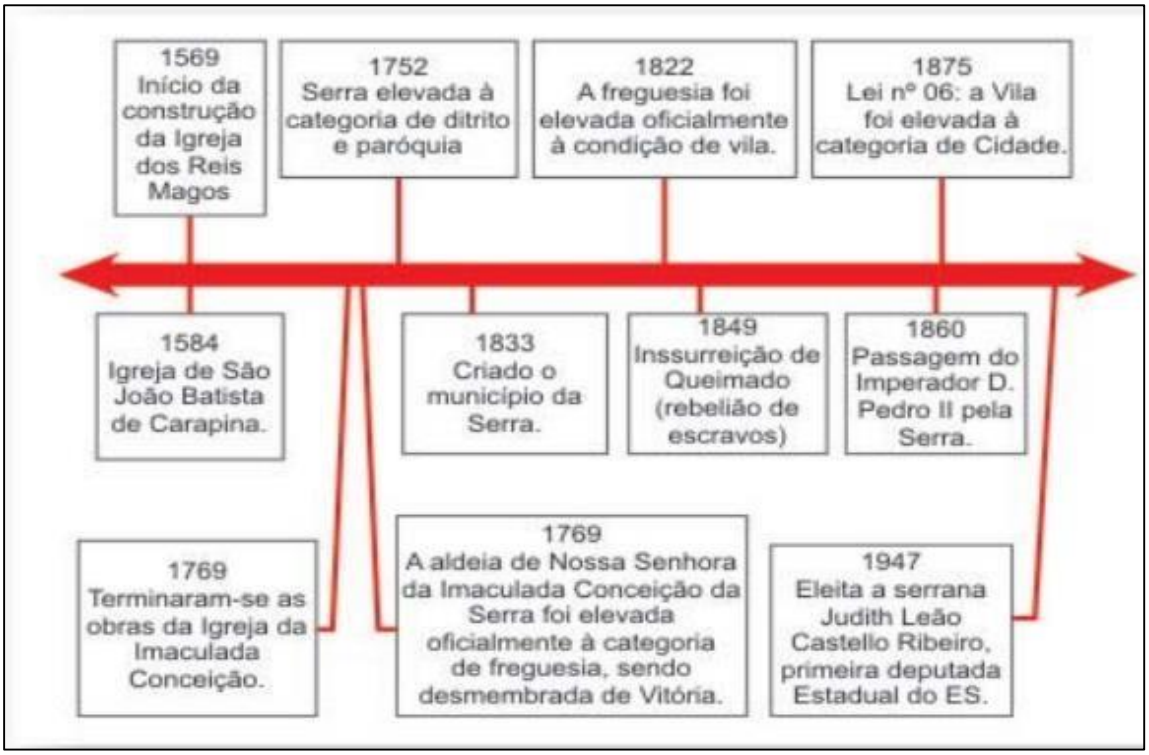


Figura 3. Fonte: SERRA. Orientação curricular de educação infantil e ensino fundamental: articulando saberes, tecendo diálogos. Serra: ABBA, 2008.

O conceito de cultura parece tangenciar todas as concepções de currículo, tanto nacional, quanto estadual e municipal, não obstante, essa visão parece homogeneizante no currículo municipal, reforçando a condição de escravo (vide fig. 3), invertendo a perspectiva de resistência para “rebeldia”, denotando a intenção de “subordinação compulsória” às idiossincrasias europeias, em detrimento das possibilidades de emancipação que o afrodescendente em Serra – ES buscou em sua trajetória histórica.

Segundo Tedesco (2001), “por trás desse procedimento [...] havia tanto uma função discriminadora, apoiada num tratamento igual dos diferentes [...]” (TEDESCO, 2001, p. 105), refutando, até mesmo, aspectos da diversidade escravocrata que a humanidade passou. Os indícios de vicissitudes parecem estar muito distantes, haja vista as prerrogativas curriculares que protagonizam e exaltam a perspectiva cultural eurocêntrica, em detrimento de aspectos culturais afrodescendentes.

Parece estarmos frente a um indício muito mais voltado ao chamado racismo institucional, definido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) como “o fracasso coletivo de uma organização, ou instituição de prover um

serviço profissional e adequado às pessoas devido a sua cor, cultura, origem racial, ou étnica" (JACCOUD, 2008, p. 147).

Por mais que os documentos curriculares estadual e local tragam a concepção de cultura para dentro da discussão, as propostas parecem se desviar de temas alusivos a África e africanidades, quase que desobrigando o professor a dissertar sobre temas alusivos a historicidade africana, bem como aspectos culturais focados na oralidade e na perspectiva religiosa não cristã, focando nas religiões de matriz africana, como o candomblé e umbanda.

Neste capítulo trabalhamos as concepções de currículo, escola e discricionariedade. Avançaremos para uma análise documental específica da instituição escolar, das quais selecionamos uma escola estadual localizada no município da Serra – ES e uma escola municipal, vinculada a estrutura administrativa da Prefeitura da Serra - ES, tangenciando as diversas propostas curriculares que norteiam as escolas que foram pesquisadas.

III. CARTOGRAFANDO DOCUMENTOS DA ESCOLA: POR INDÍCIOS DE VICISSITUDES

Para chegarmos à escola foi indispensável um estudo exploratório, encetada no âmbito Federal (NEAB/UFES e NEAB/IFES), passando para o espaço estadual (SEDU/ ES), culminando com a instância municipal (SEDU/ SERRA). Essas instituições ofereceram cursos de formação continuada a docentes, com foco na questão étnico-racial. Pelas listas de presença identificamos professores e suas respectivas lotações, selecionando, assim, duas escolas (uma estadual e uma municipal), partindo da premissa de que nessas instituições professores já haviam passado por formação no tema.

Inicialmente selecionaríamos três escolas (uma estadual só com ensino médio, uma estadual com ensino médio e fundamental e uma municipal); no entanto, dada a inexistência de professores que participaram da formação pertencente a uma instituição pública estadual somente de ensino médio, optamos por uma escola estadual de ensino fundamental e médio e uma municipal de ensino fundamental, ambas localizadas no município da Serra - ES.

Munidos de ofício[72] do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) Celso Suckow da Fonseca, redigido pelo Programa de Pós Graduação em Relações Étnico Raciais (PPRER), datado de 01 de julho de 2015, deslocamo-nos até às instituições escolares, onde fomos autorizados a iniciar as pesquisas a partir de 01/08/2015, encerrando o estudo de campo em 30/11/2015. Montamos um calendário para fins de visita a instituição, assim estabelecidos:

TURNOS	**DIAS DA SEMANA**			
	SEGUNDA FEIRA	**TERÇA FEIRA**	**QUINTA FEIRA**	**SEXTA FEIRA**

[72] O Ofício em questão corroborava matrícula e vínculo discente com o mestrado, respaldando a pesquisa em questão, sendo autorizados a introdução e promoção das investigações.

MATUTINO	ESCOLA ESTADUAL	ESCOLA MUNICIPAL		
VESPERTINO		ESCOLA ESTADUAL		ESCOLA MUNICIPAL
NOTURNO			ESCOLA ESTADUAL	ESCOLA MUNICIPAL

Quadro 9. Fonte: Diário de campo 2015.

Aceita a proposta junto aos gestores, passamos a pesquisa documental, analisando agora os documentos específicos da escola, tais como: Projetos Políticos Pedagógicos, Planos de Ensino, Calendários e Livros didáticos. É válido destacar que nos embasamos nos ditames da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB).

> Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
> I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
> II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
> IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento [...]
> Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:
> I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino [...]
> V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional [...]
> Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:
> I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver [...] (BRASIL, 1996).

Partindo da *mens legis* em vigor, elencamos alguns documentos de extrema importância para análise:

a) Calendário escolar (Art. 24, Inc. I Art. 13, Inc. V, Art. 79);
b) Projeto político pedagógico institucional (Art. 12, Inc. I);
c) Planos de curso docente (Art. 13, Inc. II);
d) Fichas de matrícula.

É válido destacar que a escola estadual dispõe de curso técnico[73] no horário noturno, não obstante, este não possui as disciplinas artes e história, não sendo averiguado o plano docente. Paralelo à cartografia dessa documentação, trabalharemos alguns conceitos básicos para orientação da proposta.

3.1 A GESTÃO DO CALENDÁRIO ESCOLAR: OLVIDANDO A LEI PELO VIÉS DA DISCRICIONARIEDADE, OU PELO CORROBORAR ANTIRRACISMO BRASILEIRO?

Já trabalhamos a noção de discricionariedade, como forma de reforçar tal conceito, partindo de Michel Foucault, podemos concebê-la como "[...] jogo estratégico e polêmico [...]" (FOUCAUT, 2002, p. 09). A discricionariedade no contexto democrático é polêmica, pois o Estado acaba atuando de modo 'arbitrário', estratégica pois, no contexto étnico-racial, é indispensável manter a subserviência da população afrodescendente, bem como olvidar toda história de resistência, em detrimento de uma pseudo superioridade caucasoide, fundada na perspectiva eurocêntrica.

A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 se institui enquanto uma legislação que regula a educação nacional, a Lei 10.639/ 2003 e 11.645/2008 funcionariam como ruptura com o caráter eurocêntrico de ensino, alterando a Lei 9.394/96, não regulando a educação, tal qual a LDB, mas comparece como política afirmativa, inexistindo obrigatoriedade na base nacional curricular, ficando os sistemas de ensino livres para cumprir ou não as determinações legais, ou aplicando de maneira aleatória, já que coisa de África "todo mundo sabe". Temos assim uma possível conspurcação, já que o cumprimento da legislação se dá pela metade[74].

---

[73] Para quem interessar-se em aprofundar no tema, sugerimos a dissertação de Carlos Roberto do Nascimento, orientado pelo Professor Roberto Carlos da S. Borges, com o tema: Da mídia fílmica para o mundo do trabalho: as relações étnico raciais na formação do(a) técnico(a) em administração de empresas, disponível em: http://dippg.cefet-rj.br/index.php? option=com_ docman&task=cat_view&gid=82&Itemid=23. Acessado em 29/02/2016.

[74] Em análise à peça teatral "Édipo Rei", Foucault (2002) aponta a assertiva de Apolo frente a sua resposta as questões "quem morreu?" e "quem matou?". A primeira Apolo responde: " Laio, o antigo Rei", Apolo não responde a segunda inquirição, essa metade é o que Foucault chama conspurcação. Num simulacro, a Lei 10.639/2003 essa conspurcação se dá quando há indícios

Mas, de fato, o que são políticas afirmativas? Segundo Guimarães (2009), refere-se a "[...] um programa de políticas públicas ordenado pelo executivo ou pelo legislativo, ou implementado por empresas privadas, para garantir a ascensão de minorias étnicas, raciais e sexuais" (GUIMARÃES, 2009, p. 170). Por essa assertiva, a Lei 10.639/ 2003 e 11.645/2008 se instituem como políticas afirmativas, haja vista a tendência discursiva curricular parecer sustentar uma "harmonia" social antirracista, mantendo valores eurocêntricos, omitindo ou distorcendo a história de resistência afrodescendente no Brasil.

O uso discricionário do Estado na elaboração e construção do currículo sem atinar para os movimentos sociais que cerceiam a realidade institucional escolar, negando ao discente um (re)conhecimento[75] de sua cultura, história e valores, refutando o teor de política afirmativa implícito nas alterações trazidas pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, implicaria uma "[...] tendência a apagar os traços individuais de um objeto [...] proporcional a distância emocional do observador" (GINZBURG, 2014, p. 163), eis aí o caráter indiciário divinatório da perspectiva curricular capixaba.

Com isso, podemos deduzir, na perspectiva divinatória, que tal processualidade, caracterizada como ação e protagonismo burguês, traz indícios de uma tentativa de obliterar a história afrodescendente em detrimento de outras histórias, não importando se tal perspectiva continuaria contribuindo para a exclusão e manutenção de crianças e adolescentes afrodescendentes fora dos bancos escolares.

Tal assertiva se adequa a construção e elaboração do currículo, haja vista que este já vem oficializado pelas Secretarias de Educação, não tendo as escolas autonomia para alterar ou modificar o calendário, devendo, como preconiza a Lei, cumprir os dias letivos previstos no neste.

Se, como o currículo, é imposto, olvidando-se de maneira tenaz a questão afrodescendente, nos calendários escolares, os eventos inerentes ao movimento negro podem ser olvidados, ficando a deriva frente a elaboração de atividades relativas a datas

---

de cumprimento da Lei, mas essa não se efetiva de maneira concreta, deixando manchas que sancionam uma prática de "harmonia social" fundada no positivismo.

[75] Consideramos aqui a importância dos movimentos sociais e as relações comunitárias e familiares dos discentes que, fora da sistematização escolar, aprendem e apreendem valores, como parte integrante de uma cultura, o que, por si só, já promove um conhecimento, carecendo de um reforço que dar-se-ia no contexto institucional escolar.

como 19 de março (Insurreição de Queimado) ou 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra).

Sendo assim, passamos a analisar quatro calendários acadêmicos das instituições escolares: um da escola municipal, que atende a educação básica na etapa do ensino fundamental; três da escola estadual, que atende também a educação básica, nas etapas fundamental e médio (na modalidade Educação de Jovens e Adultos e profissionalizante), o que justifica a existência de três calendários. Encetando pelo calendário da escola municipal, alguns detalhes devem ser destacados:

a) Registro de datas comemorativas correspondentes a feriados municipais, estadual e nacional;
b) Dia específico para formação da equipe docente;
c) Garantia de planejamentos no calendário;
d) Dias para planejamento;
e) Dias para avaliação e recuperação discente;
f) Dias específicos para Conselhos de Classe.

Como pista de descumprimento da *mens legis* em vigor, o calendário não apresenta datas específicas tais como: Insurreição de Queimado[76], dia do índio, dia nacional da consciência negra. Em diálogo com uma das pedagogas da escola, a mesma destaca que:

> [...] no mês de novembro fala de consciência negra, e daí? [...] E a consciência indígena? E a consciência alemã? A consciência italiana? A consciência [...] japonesa? Todas essas pessoas elas contribuíram e contribuem ainda parao Brasil do jeito que tá [...] do jeito que vai ficá então a gente precisa tá trabalhando isso durante o ano pra não ficar uma coisa pontual e sem sentido porque a criança não sabe o que é consciência e por que que é negra? Tá falando lá da cabeça da pessoa escura, negra? [77]

[76] Para uma leitura e conhecimento dessa história, sugerimos BOAMORTE, Teodorico. Insurreição do Queimado em poesia e cordel. 6.ed. Vitória: Luzes, 2013. Em síntese, o livro traz a história de afrodescendentes que, num acordo verbal com o pároco da região, comprometeram-se a construir um templo católico, com a promessa de alforria, o que não ocorreu, redundando no movimento em questão. Tal movimento ocorreu na Serra – ES.

[77] Narrativa de uma pedagoga da instituição escolar municipal apresentada na disciplina Narrativas Orais e Entrevista na Pesquisa Qualitativa, ministrada pela Professora Talita de Oliveira, do Programa de Pós Graduação em Relações Étnico Raciais do CEFET/RJ, autorizado em 29/10/2015.

Apesar de não trabalharmos com a metodologia de pesquisa qualitativa de cunho narrativo, aproveitamos essas assertivas como forma de facultar ao leitor uma compreensão aproximada da desvinculação dessas datas do calendário, como sancionadas pela equipe pedagógica, favorecendo uma compreensão de um indício da emergência de aplicabilidade da Lei 10.639/2003.

Essa narrativa permite-nos ainda "[...] captar uma realidade mais profunda de outra forma inatingível" (GINZBURG, 2014, p. 150), parecendo-nos direcionar a formação de uma subjetividade ainda presa a aspectos eurocêntricos, com pouca abertura para a diversidade, entendida na perspectiva dos indícios como uma nova disciplina (GINZBURG, 2014), o que demonstra a necessidade da legislação como forma de corrigir tais distorções que se encetam nos aspectos documentais e avançam nas práticas escolares.

Guattari e Rolnik (2008) destacam que a produção de subje,tivação nos chega por meio dos equipamentos sociais, sistemas de conexão direta entre as máquinas produtivas, ou seja: analisando o currículo municipal, associado ao calendário escolar, integrado a narrativa de um profissional da instituição escolar em questão percebemos as tentativas de manutenção das idiossincrasias eurocêntricas, não conseguindo as equipes, apesar do processo contínuo de formação, avançar numa proposta de novas subjetividades, numa *"[...] operação inversa que, apesar dos sistemas de equivalência e de tradutibilidade estruturais, vai incidir nos pontos de singularidade [...] que são as próprias raízes produtoras da subjetividade em sua pluralidade"* (GUATTARI e ROLNIK, 2008, p. 36). Dito de outra forma: insiste-se, direta/ indiretamente na perspectiva da democracia racial.

E como se processou o dia 20 de novembro de 2015 na escola municipal, considerando os aspectos destacados no calendário escolar? Apesar de não garantido no calendário, a escola municipal não deixou de realizar atividades alusivas a esta data, tal fato se corroborou pela mediação pedagógico-docente em sala de aula, utilizando-se de recurso audiovisual nas classes. Foi exibido o filme "Menina bonita do laço de fita[78]"

[78] O filme foi publicado em 5 de agosto de 2015, é um curta metragem de animação adaptado de obra de Ana Maria Machado. A produção é da OgerSepol Produções e a direção de Diego Lopes e Claudio Bitencourt. O filme aborda o aspecto racial e o não-preconceito, através da convivência harmoniosa de indivíduos de raças e cores diferentes. Para isso, conta a história de um coelho que, apaixonado pela cor negra de sua vizinha, faz tudo para ficar igual ela. Depois de várias tentativas frustradas, acaba encontrando a felicidade ao se casar com uma coelha

do Ministério da Educação, sendo exibido no turno vespertino, agrupando nas salas de aula duas turmas, com comentários dos professores sobre o Dia Nacional da Consciência Negra.

O turno matutino foi destacado em sala de aula, de modo aleatório por cada professor, não sendo possível adentrar o turno noturno, estando à escola fechada.



Figura 4: Foto retirada das turmas de primeiro ano da escola municipal. Fonte: Diário de campo.

De acordo com as pedagogas, o processo de planejamento ocorreu de modo sorrateiro, sem, tampouco, refletir com os docentes as processualidades de intervenção, chegando-se a um consenso que, devido as atividades da instituição voltadas para o fim do ano letivo, não se faria um planejamento exaustivo para este fim. Na perspectiva da formação da subjetividade, verificamos que essa prática institucional se caracteriza por serem:

> [...] segregativas formam um todo; as que se encontram entre as doenças mentais, as que isolam os doentes mentais do mundo 'normal', a que se tem em relação as crianças com dificuldades, as que relegam as pessoas idosas a uma espécie de guetos participam do mesmo continuum onde se encontram o racismo, a xenofobia e a

preta e ao ter filhos brancos, pretos e malhados. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UhR8SXhQv6s. Acessado em 20/11/2015.

> recusa das diferenças culturais e existenciais (GUATTARI, 2000, p. 196).

Negar ao discente afrodescendente o conhecimento da resistência ao escravismo parece aproximar-se de uma práxis segregativa que se enceta desde a perspectiva hierarquizante do currículo, se estende a imposição de um calendário e desemboca na prática docente quando este não consegue "[...] participação ativa do aluno/a na determinação real da vida explícita da aula" (GÓMEZ, 2007, p. 87).

O currículo, assim como o calendário, é de uma Gestão Administrativa centralizada na Secretaria da Educação, o plano do professor acaba forjado em função essencialmente deste currículo e deste calendário, cabendo ao (a) estudante a condição de subserviência às idiossincrasias institucionais, o que caracteriza a hierarquização institucional escolar.

Estamos falando de discentes no século XXI, numa escola com paradigmas do século XIX, professores presos a estratégias de ensino ainda fixadas em pressupostos filosóficos e metodológicos do início do século XX. Eis o indício de práticas que obliteram as vicissitudes docentes, não conseguindo prosseguir numa práxis metodológica que vá além do dispositivo curricular institucional.

Pela condição de subserviência, o discente fica a mercê de um currículo, de um plano de curso, de um calendário, entre outros documentos que não refletem a diversidade, tampouco há indícios de que as vicissitudes estão equidistantes de uma práxis que fomente no discente o "orgulho" por ser um afrodescendente.

A escola estadual dispõe de três calendários, dadas as modalidades que executa, quais sejam: Educação de Jovens e Adultos (ensino médio); Educação Profissional, que funcionam no horário noturno. Além dessas modalidades, a escola também funciona com educação básica, ensino fundamental, do primeiro ao nono ano, sendo as séries finais (6º ao 9º ano) pela manhã (de 07h a 12h) e séries iniciais (1º ao 5º ano) no turno vespertino. Isso explica a existência de três calendários para a instituição.

O primeiro calendário é para o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), denominado Calendário Escolar Ensino Regular 2015. O ano letivo se enceta em 03/02/2015, ficando marcado um período de férias de 02 de janeiro a 02 de fevereiro de 2015 e 13 a 19/07/2015. Apesar de encontrar-se na Serra – ES, o calendário não apresenta as datas

comemorativas referente a municipalidade, ficando excluído a Insurreição de Queimados, o que não se aplica à proposta curricular que traz em seu arcabouço a proposta de história local no processo de escolarização.

Dentre os eventos que se destacam no calendário, podemos apontar:

a) Ano novo (Confraternização Universal), carnaval, dia da conscientização contra o Bullyng, paixão de Cristo, dia do índio, Tiradentes, dia do trabalho, dia das mães, colonização do Solo Espíritossantense, corpus Christi, dia dos pais, dia dos estudantes, independência do Brasil, Nossa Senhora Aparecida, dia do professor, finados, proclamação da República, dia nacional da consciência negra[79];
b) Início do ano letivo, avaliação diagnóstica (previsão de dez dias), planejamento pedagógico (previsão de quatro durante o ano, sendo um em fevereiro, um em maio, um em julho e um em setembro), conselho de classe (estando previstos quatro, um em maio, um em setembro e dois em dezembro), formação docente (com previsão de duas, uma em junho e outra em julho);
c) Estudos especiais (recuperação referente a 2014), recuperação trimestral (com previsão para maio e setembro), uma recuperação final.

Não foi mencionado aqui o feriado municipal previsto no calendário referente a 29 de junho (dia de São Pedro), mas dá para perceber a dificuldade de expor eventos relativos a outras categorias religiosas (com foco no cristianismo católico), tampouco eventos relacionados à história local (do município).

O calendário referente a educação profissional é fragmentado em módulos, iniciando no mesmo período que o ensino regular, não trazendo os mesmos detalhes que o calendário de ensino regular, inexistindo quaisquer legendas que expliquem as siglas RF, CC, X, S, D, FE e F, o que, por dedução, significaria recuperação final, conselho de classe, dias não letivos, sábados, domingos, férias e feriados respectivamente, podendo estar atrelado as respectivas datas previstas no calendário principal.

[79] É válido destacar que nem todos estes eventos correspondem a feriados, ao contrário, o feriado de ano novo já é período de férias, as datas referentes a: dia da conscientização contra o bullyng, dia do índio, solo espiritossantense, dia do estudante, dia nacional da consciência negra integram o calendário, mas funcionam como dias letivos.

A modalidade EJA apresenta o mesmo estilo que o calendário de ensino regular com algumas peculiaridades:

a) O ano letivo se inicia em fevereiro (como no ensino regular), encerrando-se em 10 de julho, reiniciando novo “ano letivo” em 23 de julho, encerrando-se em 23 de dezembro;
b) Os feriados são os mesmos, no entanto, há dois períodos de avaliação diagnóstica (03 a 13 de fevereiro e 23 a 31 de julho), cinco conselhos de classe (um em abril, um em julho, um em outubro e dois em dezembro), dois planejamentos pedagógicos (um em fevereiro e um em julho), uma formação de professores;
c) Inexiste no calendário espaço para recuperação bimestral, foi detectada apenas uma recuperação final em julho e outra em dezembro.

Com a fragmentação curricular estadual por áreas, está garantido o planejamento toda terça-feira para as ciências humanas, toda a quarta para as ciências da natureza e toda a quinta para as ciências das linguagens.

Partindo de Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), o calendário garante formação docente, trazendo para a instituição escolar um caráter de “local de formação”, além disso, o oportuniza essa formação no cotidiano escolar, favorece também um planejamento de diálogo entre as disciplinas, implicando numa tentativa de superação da compartimentação.

Se, para o professor, o calendário vem acompanhado de estratégias que o protagonizam e faculta vicissitudes em sua prática, o (a) estudante parece ser olvidado, com garantia de recuperação apenas no fim do semestre, sem uma perspectiva de revisões ao longo do trimestre, ficando a cargo do professor a decisão de promover ou não alternativas de recuperação.

As atividades regionais não são levadas em conta no contexto do calendário, sendo assim, os eventos da municipalidade podem passar despercebidos até mesmo pelo professor, mesmo garantindo e cumprindo a Lei 10.639/2003, o Art. 79 da Lei 9.394/96, festas típicas da Serra – ES ficam excluídos das programações da escola. O dia 20 de novembro não foi comemorado na mesma proporção dentro da instituição escolar, podemos fragmentar, assim, as atividades:

a) No turno da manhã cada professor ficou responsável por falar em suas respectivas salas de aula sobre o tema;
b) O turno da tarde apresentou para comunidade escolar diversas atividades (danças, poesias, entre outras), além de exposições diversas;
c) Antagônico a tudo isso, o noturno apresentou o tema “Alimentação Saudável”, inexistindo quaisquer comidas típicas afrodescendentes e, praticamente, por imposição[80] da professora de história, foi realizada uma dança de capoeira.

Podemos verificar que, apesar de disposto no calendário, isso não é garantia de que a legislação será efetivamente cumprida, assim como a formação não é garantia de cumprir a legislação, na mesma proporção, estar, ou não no currículo não faz crer que a história da África, bem como sua arte e africanidades brasileiras serão discriminadas em sala de aula, isso fica a cargo docente, num verdadeiro simulacro ao que Ginzburg (2014) denomina “integração entre mitos e ritos”, em que o mito da “formação continuada” para fins de inserção e permanência no mercado de trabalho se institucionaliza nos ritos escolares, haja vista ser a educação mais “[...] uma mercadoria cuja aquisição é prerrogativa do próprio indivíduo, ele mesmo objetificado e fetichizado num conjunto de destrezas e habilidades curriculares que reduzem sua humanidade a algo quantificável” (GARCIA, 2006, p. 116).

É válido destacar que inexistia em ambas as escolas quaisquer listas de presença, ou atas, que oferecessem informações sobre estas formações previstas no calendário, o que nos leva a hipótese de não ter sido executada na prática. Vencida essa etapa, passamos a analisar o projeto político pedagógico das escolas em questão.

3.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: INDÍCIOS QUE NEGLIGENCIAM A QUESTÃO RACIAL

[80] O planejamento da programação do dia 20 de novembro se deu em torno do tema “Alimentação saudável”, não obstante, ao ver se obliterar a questão étnico racial, a professora de história do turno noturno rechaçou veementemente tal proposta, conseguindo incluir uma dança de capoeira no espaço escolar.

A proposta pedagógica da escola é algo definido pela Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). O Artigo 12, Inc. I dispõe que o Projeto Político Pedagógico (PPP) é incumbência dos estabelecimentos de ensino e dos professores (Art. 13, Inc. I), constituindo-se como princípio básico da democratização (Art. 14, Inc. I).

A Resolução Número 07, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (CNE/ CEB), que fixa as Diretrizes Nacionais para o Ensino fundamental de 09 (nove) anos, também normatiza o Projeto Político Pedagógico (PPP), em seus Artigos 18, 20 § 4º e 5º, Art. 21 e 23, vejamos:

> Art. 18 O currículo do Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes no diferentes contextos sociais.
> Art. 20 [...]
> § 4º O projeto político pedagógico e o regimento escolar em conformidade com a legislação e as normas vigentes, conferirão espaço e tempo para que os profissionais da escola e, em especial, os professores possam participar das reuniões de trabalho coletivo, planejar e executar as ações educativas de modo articulado, avaliar os trabalhos dos alunos, tomar parte em ações de formação continuada e estabelecer contatos com a comunidade.
> § 5º Na implementação de seu projeto politico pedagógico, as escolas se articularão com as instituições formadoras com vistas a assegurar a formação continuada de seus profissionais.
> Art. 21 No projeto político pedagógico do ensino fundamental e no regimento escolar o aluno, centro do planejamento curricular, será considerado como como sujeito que atribui sentidos a natureza e a sociedade nas práticas sociais que vivencia, produzindo cultura e construindo sua identidade pessoal e social.
> Art. 23 Na implementação do projeto político pedagógico, o cuidar e o educar, indissociáveis funções da escola, resultarão em ações integradas que buscam articular-se, pedagogicamente no interior da própria instituição e também externamente com os serviços de apoio aos sistemas educacionais e com as políticas de outras áreas para assegurar a aprendizagem, o bem estar e o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões (BRASIL, 2010).

Tanto a Resolução quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação trazem em seu ínterim um dos princípios básicos que é a democratização na gestão do ensino público nos sistemas de ensino. Portanto, para elaboração da proposta pedagógica ainda deveriam ser convocados a família, a comunidade e os discentes. Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) destacam que:

> o projeto político pedagógico (PPP) é proposto com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares [...] pode significar uma forma de toda a equipe escolar tornar-se corresponsável pelo sucesso do aluno e por sua inserção na cidadania crítica (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2009, p. 178).

Veiga (2013) reforça tal concepção, pois salienta que neste documento "[...] reside a possibilidade de efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão [...] no sentido de definir as ações educativas [...]" (VEIGA, 2013, p. 13). Enquanto política afirmativa, a Lei 10.639/2003 vem como forma de desmitificar um ideal racial fundado no eurocentrismo, trazendo aos discentes afrodescendentes o conhecimento de suas origens, sem com isso devolvê-los a condição de escravos imposta pelo sistema capitalista, favorecendo uma nova concepção cultural que perpasse pela diversidade. Segundo Mosé (2013):

> para articular suas ações a escola deve, antes de tudo, ter um projeto político pedagógico consistente. O objetivo deste projeto é fazer com que a escola tenha sentido para todos aqueles que se relacionam com ela: crianças, adolescentes ou adultos. Mas para que a escola, com a diversidade de relações que estabelece, faça realmente sentido, é necessário que suas concepções e ações em suas diferenças, de alguma modo se conectem, formando um corpo coerente, estruturado, capaz de responder as questões que a ela forem colocadas, tanto por seus alunos, professores e funcionários quanto pelos pais e pela comunidade (MOSÉ, 2013, p. 75; 76).

Considerando a instituição escolar uma organização estritamente burguesa (PONCE, 2001), que atende as idiossincrasias do capital, Libâneo (2003) destaca a organização e gestão da escola por um viés organizacional e racional, distribuindo as atividades do gestor escolar em quatro áreas: organização da vida escolar; organização do processo de ensino aprendizagem; organização das atividades de apoio administrativo; organização de atividades que vinculam a escola com a comunidade.

Tomando por base a construção, aprovação, implementação e avaliação do projeto político pedagógico, Libâneo (2003) situa-o na segunda atividade, ou seja, organização do processo de ensino aprendizagem:

> Refere-se, basicamente aos aspectos de organização do trabalho do professor e dos alunos na sala de aula. Supõe a elaboração do projeto político pedagógico curricular, dos planos de ensino e sua estrutura didático pedagógica, orientada por uma concepção de ensino como direção de atividade cognoscitiva dos alunos sob orientação do professor (LIBÂNEO, 2003, p. 175).

O Projeto Político Pedagógico, assim, se situa enquanto (p)arte integrante da atividade gerencial, com apoio docente, envolvimento da comunidade e da família. Esse documento funcionará como norteador das atividades institucionais, não como um regimento, mas como uma possível processualidade de ações que se desencadearão nos dias letivos e não letivos da instituição escolar.

O país já possui Diretrizes Curriculares Nacionais direcionadas à questão étnico-racial, as formações ocorreram e vêm ocorrendo, nada mais justo que adequar tais demandas às exigências legais e curriculares, promovendo a diversidade. Vamos aos projetos das respectivas escolas, encetando pela escola municipal.

3.2.1 Projeto Político Pedagógico Institucional da Escola Municipal: a ficha de matrícula como estratégia invisível de conhecimento discente institucional

Veiga (2013) enumera alguns passos para construção do projeto político pedagógico, dos quais podemos destacar:

a) Finalidades da escola, onde a autora aponta que se refere aos objetivos pretendidos pela escola;
b) Estrutura organizacional, em que a autora faz questão de destacar duas estruturas: pedagógica e administrativa. Significa indagar as características da escola (relações de poder, processos de ensino aprendizagem, avaliação dos pressupostos teóricos que norteiam a prática institucional, entre outros);
c) Currículo, entendido como construção social, implicando, aqui, em organização do conhecimento escolar;
d) Tempo escolar, definido por meio do calendário, indo além da perspectiva hierarquizada e compartimentada, prevenindo ritos e rotinas, num viés de formação, se estrutura por meio de estudos, tanto para os discentes, quanto para os docentes, além da equipe administrativa (limpeza, cozinha, secretaria, entre outros);

e) Processo de decisão, implicando na participação de todas as categorias que formam a comunidade escolar, prevenindo ações de subordinação, de autoritarismo e imposições que podem gerar autoritarismo;
f) Relações de trabalho, considerando aqui atitudes de solidariedade, reciprocidade, participação coletiva, indo além da perspectiva de divisão de trabalho, predominante no capitalismo industrial, valorizando toda comunidade escolar como (p)arte integrante do processo educativo e, consequentemente, pedagógico da escola;
g) Avaliação, favorecendo o desenvolvimento do discente, diagnosticando problemas, para se avançar em novas relações institucionais consubstanciadas numa práxis educativa de emancipação.

Libâneo (2003) também promove um quadro sugestivo para construção da proposta pedagógica, trazendo à tona os seguintes tópicos: contextualização e caracterização da escola, onde se dispõe aspectos sociais, econômicos, físicos, humanos, entre outros; concepção de educação e práticas escolares, destacando a concepção de escola, perfil e formação discente, princípios e filosofia didático pedagógica; diagnóstico da instituição escolar, destacando os pontos fortes e fracos, com indicação das prioridades, estratégias de soluções; objetivos e organização estrutural da escola, destacando aspectos organizacionais, administrativos e financeiros (que não se confunde aqui com “recursos financeiros”); proposta curricular; formação continuada; ação e intervenção junto a família, comunidade e outras escolas da mesma dimensão geográfica; formas de avaliação do projeto.

Consideramos a proposta pedagógica escolar um documento curricular pensado à luz de um movimento que “[...] deveria ter como ponto de partida a realidade da vida cotidiana da escola em seus múltiplos aspectos” (BARROS, 1997, p. 345), isso implicaria ir além do *mass mídia*, numa produção de subjetividades que contundisse com a perspectiva capitalística de consumo exacerbado, delineando desejos dos quais produzem exclusão e dominação. Daí a necessidade de um retomar a Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 como pontos de partida, pois estas dão indícios concretos da perspectiva discriminatória que subjazem os currículos oficiais.

Partindo dessas sequências, verifiquemos agora o projeto político pedagógico da escola municipal, iniciando pela capa do projeto, que se refere ao biênio 2013/

2015, o que nos dá indícios da necessidade de um movimento “institucional” para se averiguar avanços, retrocessos e demandas da escola a se atingir. Isso parecia não acontecer, estando a instituição escolar preocupada com outras questões, em detrimento da mobilização comunitária.

Concomitantemente destacam no sumário os principais tópicos que compõem a proposta, para onde nos deslocaremos. A primeira parte traz a identificação institucional, apresentando a direção, equipe pedagógica, equipe de coordenação, avançando para localização geográfica da escola, concomitantemente ostenta a história da escola, o que vale a pena apresentar:

> Foi inaugurada em 1988, no Governo do Sr. Max Freitas Mauro [...] O prédio foi construído com dois pavimentos em alvenaria, com treze salas de aula, uma secretaria, uma sala para direção, uma sala para coordenação, seis banheiros, uma cozinha e uma despensa, uma sala de professores, uma quadra descoberta, uma biblioteca, uma sala de recurso, um almoxarifado, um depósito para material de Educação Física, uma cantina, uma área interna com cobertura, uma área externa sem cobertura. Em 1989, por meio de uma parceria entre a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo e a Prefeitura Municipal de Serra, o prédio foi cedido para funcionamento da Escola Municipal [...], que encontrava-se em reforma. Em 1990, começou a funcionar com o nome de [...], sob a direção de [...], funcionando nos turnos matutino e vespertino, da Pré-Escola até a 8ª Série. Em 1995 iniciou-se o turno noturno com a implantação do Supletivo de 1º Grau, para os alunos jovens e adultos, atendendo às necessidades do bairro e das comunidades vizinhas. Posteriormente criou-se o Curso de Suplência Fase II e Educação de Jovens e Adultos (EJA). (SERRA, PPP, 2013, P. 7).

A partir deste breve histórico, o documento segue tratando do processo de municipalização da escola em 2005, avançando para uma justificativa do documento, que parte da perspectiva Legal frente à Lei 9.394/96 não como uma necessidade da escola de se “projetar” em suas ações no biênio 2013/2015.

O Projeto Político Pedagógico é um documento flexível, cuja alteração se dá de modo bienal, estando previsto no documento institucional ações previstas para o período de 2013 a 2015. Em pesquisa na instituição escolar, não foi observado qualquer movimento para rediscutir o PPP, partimos de duas hipóteses para explicarmos essa situação:

a) Consoante a divisão internacional do trabalho, a escola burguesa encontra-se subordinada às idiossincrasias gerenciais das Secretarias (no caso da escola

municipal SEDU/ SERRA), aguardando um “feedback” gerencial para encetar o processo de discussão, executando as tarefas básicas da escola, quais sejam, atender a demanda discente que comparece para escolarização;

b) A instituição escolar, ainda presa à dimensão burgo institucional conservadora (GANDIN, 2004), se percebe tão perfeita, que o planejamento fica limitado às dimensões regimentais, onde professor, coordenação pedagógica e direção são autossuficientes para transformar a realidade, com isso, planejar com comunidade, família e discentes torna-se somenos frente às demandas destes sujeitos, facultando a reprodução de uma realidade social que exclui, culpabiliza os sujeitos que interagem com a instituição escolar (não sendo estes apenas vítimas) e ofusca toda forma de (pré)conceito existente.

Vejamos o que a equipe que elaborou a proposta descreve como pretensão:

> Defendemos uma sociedade em que os valores de solidariedade, fraternidade, fé, honestidade e respeito, transcendam às barreiras do individualismo, pois juntos estamos contribuindo com nossa história, buscando com isso a liberdade e a felicidade desejada por todo ser humano. Estamos empenhados na educação de pessoas que valorizam sua época de vida e seu meio, para atuar positivamente na sociedade (SERRA, 2013, p. 07).

É na dinâmica do pensamento liberal burguês, imbricados no raciocínio filosófico positivista de sociedade, que se suscita essa discussão, por isso, se defende “valores” que promove muito mais “subserviência” que “emancipação” individual e coletiva. Gandin (2004), ao descrever sobre processo de planejamento participativo, rechaça essa prática, ressalta que “são [...] pessoas conservadoras [...] buscam o significado de seu trabalho na integração (!) dos jovens aos valores sociais [...] (do ponto de vista do senso comum ou da ideologia)”(GANDIN, 2004, p. 14).

Sinais de vicissitudes aqui parecem bem recônditos, isto porque, como em *Édipo Rei* (FOUCAULT, 2002), a instituição escolar, pelo viés do documento, não se declara nem culpada, nem inocente, apenas detentora de um “poder” que orienta e promove a “ordem”, inibindo qualquer possibilidade de modificação da realidade.

Ao cartografarmos os documentos buscamos conhecer a “ficha de matrícula” da escola. Por se tratar de uma ficha específica da Secretaria de Educação, apresenta-se extensa, numa coleta de informações que abrange: identificação discente, envolvendo nome, endereço, documentação, situação familiar (indo além do pai e da mãe,

tangenciando os responsáveis, com dados específicos destes), etnia; situação de saúde discente, com verificação das vacinas, informações sobre possíveis patologias, entre outros; situação social discente, com dados sobre programas sociais, além de espaço para rematrícula.

Esse cadastro se tornaria profícuo para uma análise acurada da família discente; com tais informações, o projeto político pedagógico poderia se consubstanciar num excelente documento para fins de conhecimento institucional familiar. No entanto, a escola não se utiliza destas informações no documento, estas aparecem soltas, generalizadas, sem quaisquer bases quantitativas que justifiquem as informações contidas, ficando muito mais num âmbito de senso comum (generalizadas), que formas comprobatórias de informações sobre discentes e a realidade da categoria familiar estudantil:

> Os alunos de uma forma bem expressiva são oriundos de bairros degradados invadidos pela miséria e tóxico dependência, com pais desempregados ou com subempregos, com problemas conjugais; ou seja, carência de bens mínimos como trabalho, habitação, serviços sociais básicos, sem suporte familiar, com uma desagregação e ausência de valores essenciais dentro e fora da família. O meio onde vivem não exerce qualquer tipo de motivação que os incentive a vencer obstáculos que os impeçam de frequentar a escola para no futuro sair dessa ignorância historicamente cultivada, através da qual se mantêm grandes maiorias como massa de manobra, cujo destino está lavrado na sustentação dos privilégios de minorias cada vez mais minoritárias. Este aluno convive com uma família que é coibida de história própria, que não é só destituída de **ter**, é principalmente destituída de **ser.** (SERRA, 2013, p. 08).

Em 1996, Cecília Azevedo Lima Collares e Maria Aparecida A. Moysés, por meio de pesquisa no município de Campinas (SP), traz à querela a questão do “preconceito”, com ênfase na instituição educacional. Segundo as autoras, “a pobreza, as condições sociais ‘explicam’ o desempenho da escola” (COLLARES e MOYSÉS, 1996, p. 190).

Se analisarmos quem é a maioria que forma essa categoria, a questão étnicoracial seria assunto prioritário, não obstante, partindo de uma perspectiva positivista, em que a “sociedade”, a “escola” e as “oportunidades” são “democráticas”, “perfeitas” e iguais, respectivamente, para todos em nosso país, essa discussão é somenos e dispensável na formação do PPP institucional. Como forma de corroborar este discurso caracterizado por ser burguês, positivista e liberal de sociedade, o documento revela-se um verdadeiro pedido de socorro frente às “atrocidades” discentes:

> Nossa escola tem sido alvo de violência de diversas formas, por parte dos alunos que provocam , são vítimas, provocadores (incitação na forma de insulto ou gozo de um aluno mais velho e mais forte do que o outro) e outros (similarmente vítimas e provocadores). Os comportamentos violentos na escola têm uma intencionalidade lesiva. Trata-se de uma violência contra a escola, em que os alunosproblema assumem um verdadeiro desafio à ordem e à hierarquia escolar, destruindo material e impondo um clima de desrespeito permanente; ou são simplesmente comportamentos violentos na escola, que ocorrem, sobretudo quando esta não organiza ambientes suficientemente tranquilos para a construção de valores característicos a este local (SERRA, 2013, p. 09).

Há indícios de confissão nessa assertiva, não como algo focado nas fragilidades da escola, mas uma confissão que se pretende manter um "poder", cujas origens remontam o século XV, quando da criação e mobilização de uma escola voltada aos interesses da burguesia (PONCE, 2001).

A confissão, entretanto, não vem como um escrúpulo de uma "violência simbólica[81]" causada a afrodescendentes pobres que foram obrigados a deixar a escola, mas uma ameaça "[...] ao próprio poder" (FOUCAULT, 2001, p. 42). A confissão acontece quando a equipe, de modo ambíguo, declara a existência de um ambiente não tranquilo na aprendizagem.

O documento segue com apresentação da equipe docente, destacando a formação dos professores, bem como sua distribuição no contexto institucional. Apresenta um quantitativo de 56 (cinquenta e seis) docentes inseridos na instituição; destes, apenas 05 (cinco) não possuem especialização *lato sensu*, dois dos que não possuem tal formação são contratados por designação temporária, demonstrando que a formação inicial e continuada não se constitui um entrave para superação dos problemas inerentes ao "ambiente[82]" insuficientemente "tranquilo para construção de valores característicos a este local". Segundo Gatti (2016):

---

[81] Tomamos este termo de Pierre Bordieu (1930 – 2002) e Jean-Claude Passeron, na obra "A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino", publicada em 1970. Para os autores a ideia de violência simbólica implicaria em um poder "implícito" da sociedade sobre os sujeitos.

[82] Aqui cabe mencionar cenários cotidianos existentes na instituição escolar entre os docentes: a sala de professores, adequada com ar condicionado, geladeira, mesa, cadeiras e quadros de avisos, tinha sua porta permanentemente aberta entre os transeuntes, mesmo com o ar condicionado ligado. Como organizar um ambiente tranquilo, estando os próprios profissionais agitados? Mas essa categoria não carece de questionamentos, isso porque o problema é o aluno, a família e a comunidade.

> [...] a profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, e que a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade. Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do improviso, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos (GATTI, 2016, p. 1360).

O Projeto Político Pedagógico segue relacionando os principais recursos institucionais. Kisil (1995) fragmenta os recursos em categorias, quais sejam:

a) Investimentos, aqueles relativos a bens permanentes (que servirão para gerar outros bens, ou serviços);
b) Operacionais, gastos previsíveis e contínuos que precisam acontecer para que o trabalho aconteça, envolvendo material de consumo, manutenções diversas, despesas cotidianas (como contas de telefone, luz, água, combustível, entre outros);
c) Recursos humanos, que inclui despesas com pessoal permanente (diretamente envolvidas na execução do projeto), treinamento e capacitação (voltados para formação contínua da equipe, como palestra, seminários, entre outros), consultorias.

Ao tratar de projetos, Rosana Kisil traz a fragmentação de recursos em humanos, financeiros e materiais, no âmbito da escola conseguimos sustentação em Veiga (2013) que, ao tratar o projeto político pedagógico também refere-se a essa fragmentação na instituição escolar:

> A escola, de forma geral, dispõe basicamente de duas estruturas: as administrativas e as pedagógicas. As primeiras asseguram, praticamente, a locação e a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros. Fazem parte, ainda, das estruturas administrativas todos os elementos que têm uma forma material, como, por exemplo, a arquitetura do edifício escolar e a maneira como ele se apresenta do ponto de vista de sua imagem: equipamentos e materiais didáticos, mobiliário, distribuição das dependências escolares e espaços livres, cores, limpeza e saneamento básico (água, esgoto, lixo e energia elétrica) (VEIGA, 2013, p. 20).

Partindo dessa dinâmica, podemos afirmar que a instituição escolar já dispõe de alguns recursos humanos específicos, envolvendo: professores, diretor, coordenações, pedagogos, vigias, serventes, auxiliares de serviços gerais. De acordo com Foucault (2002) “a disciplina faz ‘funcionar’ um poder relacional que se auto sustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo [...] dos olhares calculados” (FOUCAULT, 2002, p. 148). Sendo assim, invisibilizar determinados profissionais pode estar ligado as seguintes hipóteses:

a) A primeira refere-se a um possível aprisionamento institucional a modalidade “empresarial” dos séculos XVIII, XIX e início do século XX, fundada sob forte hierarquia, tornando invisíveis os que se ocupam de atividades de vigilância (segurança pública, segurança alimentar, entre outros);
b) A segunda são indícios de um forte apego às doutrinas positivistas, facultando aos que não compõem a equipe pedagógica um ofuscar dentro da instituição, formando esse grupo uma extensão disciplinar como uma verdadeira máquina de vigilância e punição (panoptismo);
c) A terceira e última pode estar ligada a uma questão étnico-racial, em que profissionais que atuam com serviços generalizados, como afrodescendentes que “não venceram na vida”, devem ser silenciados, olvidados, excluídos do documento que norteia as ações da escola.

Como superar essas questões, levando em conta que se trata de uma minoria no quadro funcional que não dispõe de uma formação continuada que justifique não ultrapassar os limites do âmbito disciplinar, para uma perspectiva mais democrática e participativa, além da perspectiva do controle? Em se tratando de recursos materiais, o documento não faz distinção entre bens de consumo e bens permanentes, resumindo os recursos materiais ao quadro 10:

RECURSOS MATERIAIS E PEDAGÓGICOS DISPONÍVEIS	
TIPO DE MATERIAL	**QUANTIDADE**
TV	02
DVD	02
RETROPOJETOR	01
BRINQUEDOS EDUCATIVOS	200
FANTOCHES	150
PLANETÁRIO	01
TORSO HUMANO	01
MÁQUINA XEROX	01

COMPUTADOR	05
COLA COLORIDA	100
PAPÉIS EM GERAL	2000
TINTA DIMENSIONAL	100
TINTA GUACHE	100
TESOURAS	50
DUREX COLORIDO	20
PINCEL	100
TELAS	300
COLEÇÕES PARA PESQUISA	03
MAPAS	15
JOGOS EDUCATIVOS	100
DVD EDUCATIVOS	10

Quadro 10. Fonte: Projeto Político Pedagógico da Instituição Escolar. Disponível na Secretaria da Instituição.

O projeto não indica que a instituição escolar dispõe de ar condicionado, máquina de fotocópia, ventiladores, carteiras, entre outros recursos existentes na instituição. Também não incluiu a cozinha, com seus fogões, ao traçar sobre o espaço físico; de modo idílico, retrata as salas de aula, sem quaisquer críticas à estrutura posta e imposta aos discentes, o que nos leva a entender que “o sucesso do poder disciplinar se deve [...] ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (FOUCAULT, 2002, p. 143), a instituição escolar não pode ser questionada, é perfeita, tem “estrutura” para o exercício do poder disciplinar, é isso que importa.

Os recursos financeiros serão, neste momento, omitidos, saltando para o que o documento chama “Organização geral da escola”, respeitando a sequência do documento em questão. Na organização geral da escola aponta: 14 (quatorze) turmas no turno vespertino, onde atua com discentes entre o primeiro e quarto ano, no horário de 13h às 18h (SERRA, 2013, p. 16); 14 turmas no matutino, estando matriculados discentes entre o quarto e oitavo ano (inexistindo turmas de nono ano), no horário de 07h às 12h; 07 (sete) turmas da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), distribuídos entre a primeira e oitava séries, com funcionamento entre os horários de 18h às 22h.

O Projeto Político Pedagógico institucional segue reproduzindo o dispositivo Legal previsto na Lei 9.394/96, que traça a questão da carga horária, quase que como um "regimento interno[83]", vejamos:

> O ano letivo tem no mínimo 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, e uma carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas conforme legislação em vigor.
>
> * Não são computados como dias letivos aqueles reservados, aos Estudos de Recuperação, reuniões gerais e ou pedagógicas;
>
> * Caso a Escola, por qualquer imprevisto não cumpra o número de dias letivos no Calendário Escolar prorrogará o período de aulas até que se complete o mesmo.
>
> Entende-se por ano letivo o período mínimo de 200(duzentos) dias úteis de efetivo trabalho escolar e carga horária mínima de 800 (oitocentas) horas,independente do ano civil.
>
> É Considerado dia letivo as atividades de ensino aprendizagem previstas na organização curricular com a duração mínima de 04 (quatro) horas de trabalho efetivo em sala de aula, excluído o tempo reservado ao recreio.
>
> A hora-aula do Ensino fundamental, a partir da 5ª Série tem a duração de 50(cinqüenta) minutos.
>
> O ano letivo, somente é encerrado, no ensino fundamental, quando cumpridos os dias letivos, o total da carga horária mínima e os conteúdos programáticos previstos para cada área de conhecimento (SERRA, 2013, p. 17).

O texto vem escrito na íntegra e segue com a carga horária do quadro de funcionários, sendo introduzido o calendário escolar, na pretensão de construção deste com a participação da comunidade, o que de fato não acontece, inexistindo quaisquer indícios de participação da comunidade, além disso, o texto passaria pelo crivo da SEDU/ SERRA, para fins de aprovação.

A partir de então o documento em questão tratará todas as questões como verdadeiro Regimento Interno, impondo regras, sanções, entre outros, contrapondo os principais teóricos do projeto político pedagógico, que defendem uma estrutura participativa, num jogo de forças em que prevalece a intenção da maioria.

Assim, o documento segue, na contramão das propostas teóricometodológicas, com as normas de funcionamento, encetando com o tema

---

[83] Partindo da Resolução CNE/ CEB Nº 07 de 14/12/2010, em seu Artigo 10 e seus respectivos parágrafos, entendemos o Regimento Interno como um conjunto de normas institucionais, enquanto a proposta pedagógica "[...] traduz a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia [...]" (BRASIL, 2010), em que o primeiro assegura as condições para execução do projeto político pedagógico.

“Organização disciplinar”. Nesse tópico, o documento processa as finalidades da escola. Veiga (2013) destaca que tais *finalidades* “[...] referem-se aos efeitos intencionalmente pretendidos [...]” (VEIGA, 2013, p. 21). Cabe pontuar aqui as finalidades da escola:

> DAS FINALIDADES
> O regime disciplinar, baseado no princípio de liberdade com responsabilidade, tem como objetivo:
> * O bom funcionamento dos trabalhos escolares;
> * Incentivar alunos, professores e demais funcionários a participar do processo educacional, com espírito de cooperação, integração e respeito mútuo;
> * Envolver a família e a comunidade escolar tornando-as colaboradoras na tarefa de educar;
> * Garantir a perfeita observância da ordem na Escola, evitando sanções e punições; (SERRA, 2013, p. 19).

Qual a finalidade mesma da Instituição? Como uma construção coletiva pretende incentivar quem é parte integrante da construção do documento? Já não deveriam estar mobilizados a partir de incentivos pré implementação da proposta? Como “envolver” a família? Ela não está envolvida? O que o documento entende por “perfeita observância da ordem”? Qual seria a verdadeira intenção da escola? O documento propõe finalidades, mas toca em objetivos, não distinguindo uma do outro.

Mas o que de fato é interessante notar é que pela primeira vez no documento aparece o termo “funcionários”, agora mesclado às demais categorias que formam a comunidade escolar.

Das “finalidades” o texto consegue pular para “penalidades[84]”, focando, claro, na equipe discente, estes são passíveis de punição em primeiro lugar. O quadro 11 integra o que a escola chama de “direitos”, “deveres” e o que é “vedado” ao discente:

SÍNTESE DAS NORMAS DISCIPLINARES PARA DISCENTES[90]			
DIREITOS	**DEVERES**	**VEDAÇÕES**	**PENALIDADES**

[84] A Resolução CNE/CEB Nº 07 de 14/12/2010, em seu Art. 20, § 3º e 4º traz a distinção ente o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno, este deve “[...] assegurar as condições institucionais para a execução do projeto Político pedagógico e a oferta de uma educação inclusiva e com qualidade social [...]” (BRASIL, 2010). [90] Serra, ES, 2013, p. 20, 21 e 22.

Receber educação de qualidade sob a forma de atividades consistentes que lhe permitam uma melhor	Tratar com cortesia e respeito o Diretor, professor, profissionais de ensino, funcionários e colegas;	Fazer uso de tóxico, álcool, e fumo nas dependências	Advertência; Repreensão; Exclusão da sala de aula;

compreensão e domínio dos grandes campos das ciências e da cultura; Receber, em igualdade de condições, a assistência necessária à realização de suas atividades escolares, bem como usufruir todos os benefícios de caráter educativo, recreativo e social que a escola proporcionar aos alunos; Expor as dificuldades encontradas nos trabalhos escolares, em qualquer disciplina e solicitar dos professores atendimento adequado; Participar das atividades escolares, dentro e fora do âmbito da escola; Apresentar sugestões à Diretoria do Estabelecimento; Tomar conhecimento das notas obtidas e de sua frequência em todas as avaliações após o Conselho de Classe através de boletim escolar; Unir-se em organizações de cunho científico, artístico, cívico, esportivo. Votar e ser votado nas eleições escolares para representante de turma e para outras instituições discentes da Escola; Utilizar-se das instalações e dependência do Estabelecimento que lhe forem necessárias, na forma e nos horários a eles reservados; Ser tratado com respeito, atenção e cortesia pelo Diretor, professor, funcionários e colegas; Representar-se pessoalmente ou por escrito, contra atos, atitudes, omissões ou deficiência de professores, Diretor, funcionário e serviços do Estabelecimento; Requerer revisão de prova desde que solicitada no prazo de 48 horas após a data de devolução das mesmas;	Agir com pontualidade e assiduidade no desenvolvimento das atividades escolares, bem como comparecer às aulas; Zelar pela limpeza e conservação das instalações, dependência, material, móveis e utensílios e maquinaria, ressarcindo o Estabelecimento do prejuízo que causarem; Participar de comemoração cívica, social e/ou recreativas promovidas pela Escola; Aproveitar, com responsabilidade, o máximo possível, das experiências de aprendizagem oferecidas pela Escola; Apresentar-se à escola com uniforme completo; desde que seja fornecido gratuitamente pela direção/ Secretaria de Educação de Serra. Comparecer as solenidades e festas cívicas e sociais promovidas pelo Estabelecimento; Possuir todo o material escolar exigido e conservá-lo em perfeita ordem; Não incitar os colegas a atos de rebeldia, abstendo-se de colaborar em faltas coletivas; Submeter-se ao regime didático e disciplinar, bem com a organização escolar, acatando as normas, contribuindo para o funcionamento normal do estabelecimento; Contribuir para a elevação moral do Estabelecimento e para seu prestígio em qualquer lugar onde estiver; Estudar e buscar o melhor aproveitamento possível; Indenizar os prejuízos quando produzir danos à Escola ou aos colegas; Solicitar autorização da direção para realizar coletas ou subscrições, dentro ou fora da Escola, usando o nome da mesma;	da Escola; Riscar paredes e carteiras; Sair de sala sem autorização do professor; Sair da escola antes do horário previsto, a não ser mediante autorização por escrito dos pais ou responsáveis; Trazer para a Escola objetos de valor porque a mesma não se responsabiliza por objetos ou valores perdidos; Proferir expressões agressivas e de baixo calão; Trazer para a Escola material estranho às atividades escolares;	Suspensão; Transferência.

Requerer dispensa de			

Educação física desde que amparado por Lei.			

Quadro 11. Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2013. Grifos dos autores.

Algumas questões devem ser pontuadas, mormente por se tratar de ambiguidades que se contrapõem a exemplo do direito a organizar-se e a impossibilidade de “incitar colegas a atos de rebeldia”. Parece que as organizações estudantis devem funcionar sempre em favor da instituição escolar. Outra questão importante é a relação com a diversidade, isto porque, mais que a questão racial, a escola lida com crianças (primeiros cinco anos de escolarização referente ao ensino fundamental), adolescentes (séries finais da escolarização) e jovens e adultos (EJA).

Como aplicar esta proposta (ou Regimento?), tomando a Lei 8.069 de13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) como referência? Essa última inquirição vem ao encontro do descrito no documento, não obstante, o Estatuto da Criança e do Adolescente não trata de maneira desigual este público, separando crianças, adolescentes e medidas sócio educativas específicas para cada grupo, respeitando a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (BRASIL, 1990).

Para, além disso, a escola é vista pela legislação supracitada como direito e espaço de inclusão, o documento, ao falar de penalidades, ressalta a “exclusão”. O Projeto Político Pedagógico (ou Regimento Interno?) segue com apresentação de fichas específicas que acompanham os professores, com estas, as quais estão previsto a descrição da situação de cada discente, reservando a estes a punição prevista no PPP.

Ainda num viés de ofuscar a diversidade, o documento traz na sequência, um comunicado aos “pais”, ficando excluídas as mães, as avós, bem como outros atores que poderão ser considerados familiares diante do contexto social discente. O comunicado é de cunho informativo, sendo destacada nessa parte as principais reuniões e os objetivos destas:

> COMUNICAÇÃO AOS PAIS
>
> A escola promove cinco (5) reuniões de pais anuais, para conscientização, reflexão, avaliação da prática pedagógica e acompanhamento dos estudos e do rendimento escolar de seus filhos.
>
> A primeira reunião tem por objetivo apresentar os funcionários da escola, as normas, e proceder à entrega dos livros didáticos, as demais reuniões são realizadas após o término dos bimestres e quando se faz necessário convidamos para atendimento individualizado.

> Na oportunidade entregamos os horários das aulas para melhor organização do aluno e conferência dos pais quanto aos materiais necessários, de acordo com a disciplina (SERRA, 2013, p. 26).

Concomitantemente, o Projeto Político Pedagógico normatiza a biblioteca, bem como o profissional que gerencia o setor, sem elencar o acervo de livros disponibilizados no setor, não obstante, é válido destacar que não há livros voltados a questões étnico-raciais, consoante disposto no Plano Nacional de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Na sequência, o documento regula o laboratório de informática, sem detalhar o quantitativo de equipamentos, tampouco apontando um plano/ proposta para atuação docente e discente do espaço, limitando-se a normas de uso.

O poder disciplinar também atinge o professor, mas a situação deste profissional é mais privilegiada frente às demandas institucionais, vejamos o que o documento traz para essa equipe:

> DAS PENALIDADES
>
> DO CORPO DOCENTE E TÉCNICO-ADMINISTRATIVO
>
> * As penalidades previstas são aplicadas nos seguintes casos:
>
> * Desrespeito às normas e procedimentos administrativos e pedagógicos;
> * Desempenho insatisfatório das funções, por faltas ou deficiências técnicas,
> * Procedimento incompatível com as funções que exerce (SERRA, 2013, p. 19).

O texto do documento retoma a concepção de recursos, dessa vez com campo específico sobre a parte financeira, mencionando dois tipos de recursos: PROAFE[85] e FNDE, ambos sem especificações de fontes, destacando os exercícios financeiros dos anos de 2007 e 2008, apenas com repasses, sem pontuar onde estavam os gastos.

[85] Em pesquisa eletrônica obtivemos informações diversificadas sobre o significado do PROAFE, não conseguindo a definição específica do programa. Diante disso, o endereço que mais se aproxima da informação contida no documento é: PDF](Execução Financeira - PROAFE).pdf - Prefeitura Municipal ...*www2.serra.es.gov.br/download/2585*1 de dez de 2004 Assunto: Execução Financeira dos recursos do Programa Dinheiro na Escola /. *PROAFE*. Relator: Jairo Wilson Müller. Parecer N.º. 018/2004. Não conseguimos acessar a página.

O PROAFE integra o conjunto de programas do FNDE, vinculado ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que “[...] consiste na transferência de recursos às escolas de ensino fundamental das redes estadual e municipal, bem como do Distrito Federal [...]” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2009, p. 184, 185). Já o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) consiste programa mais antigo, criado em 1968, vinculado ao Ministério da Educação (MEC), cujo objetivo é captação e transferência de recursos para projetos educacionais.

O programa procede do chamado Salário Educação, que emerge da Lei 4.462/1964, contemplado na Carta Magna por meio do Art. 212, § 5º, bem como na Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) no Art. 68, Inc. III, o FNDE:

> [...] mantém seis programas: Programa Dinheiro Direto na Escola [...] Programa Nacional de Alimentação Escolar [...] Programa Nacional Biblioteca na Escola; Programa Nacional do Livro Didático; Programa Nacional Saúde do Escolar; Programa Nacional de Transporte Escolar (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2009, p. 184).

Não é a intenção deste trabalho aprofundar na aplicação destes recursos, não obstante, é salutar despertar para o fato de que estes não são os únicos recursos auferidos pela instituição escolar, tampouco a execução destacada no documento vem ao encontro das ações que a escola desenvolverá no biênio 2013 – 2015, visto que a execução dos recursos e a prestação de contas ocorreram entre os anos 2007 e 2009, quase meia década antes da elaboração da proposta.

Quando apontamos que não são únicos os recursos auferidos pela instituição, estamos dizendo que, por se tratar de uma escola pública e municipal, há outras despesas inerentes a instituição escolar que não foram contemplados na proposta, a exemplo do salário dos professores, a terceirização das empresas de segurança, alimentação e limpeza, despesas com água, luz, telefone, internet, manutenção da instituição escolar, entre outros.

Se a instituição escolar dependesse único e exclusivamente do FNDE, não daria conta de suas despesas. O desconhecimento (ou a não exibição intencional de outros recursos?) da existência destes recursos e sua aplicabilidade institucional dão indícios de uma formação isenta de cidadania, vislumbrando uma escola pobre e para pobres, com recursos mínimos, para um máximo de discentes, extinguindo qualquer possibilidade de direito, o que sustenta a hierarquização, o monopólio dos poderes

gerenciais e pedagógicos, que torna o/ a estudante subserviente, como se fosse um mero favor que o Estado oferece ao menino e a menina que pretendem escolarizar-se, com autonomia para “excluir”, como mencionado anteriormente. Ficamos, assim, com a ideia de que escola é uma instituição burguesa que, segundo Braudel (1987):

> privilégio da minoria, o capitalismo é impensável sem a cumplicidade ativa da sociedade. É forçosamente uma realidade da ordem social, até mesmo uma realidade da civilização. Pois é necessário que, de uma certa maneira a sociedade inteira aceite mais ou menos conscientemente os valores daquele. Mas nem sempre é esse o caso. Toda sociedade densa se decompõe em vários ‘conjuntos’: o econômico, o político, o cultural, o social hierárquico. O econômico só se compreenderá em ligação com os outros conjuntos, dispersandose neles mas abrindo suas portas para os vizinhos. Há ação e interação (BRAUDEL, 1987, 54, 55).

Por essa assertiva, entendemos o esforço da instituição escolar em fechar os olhos para desigualdade social, para as questões raciais, para homofobia, para as táticas e estratégias[86] dos que detém o capital em promover desigualdades por meio da expansão do exército industrial de reserva, na pretensão de minimizar os custos na compra da força de trabalho.

Com ou sem intenção, a instituição escolar reproduz isto, inescrupulosamente, daí a importância de não expor os recursos financeiros de maneira mais transparente, isso justifica a pobreza de ações, isto explica a hierarquia, esta é a interação que a instituição escolar, de modo documental, sanciona a desigualdade, invisibilizando atores, olvidando as questões raciais, homogeneizando a diversidade. Mas, voltemos ao documento em questão.

O documento retoma a perspectiva estatutária que inicia, destacando a pretensão de uma gestão democrática, especificando sorrateiramente sobre o Conselho Escola, passando para o Conselho de Classe. Pela primeira vez, o documento traz um relacionamento institucional com outras instituições. Vejamos:

> Reunião liderada pela equipe pedagógica com o objetivo de compartilharmos informações sobre a turma, levantando dados no que tange numa visão geral o aproveitamento, participação, disciplina, relacionamento aluno/aluno e professor/aluno, rendimentos, dificuldades nas disciplinas (Português, matemática, Ciências, História,

[86] Por não aprofundarmos no tema sugerimos duas leituras de suma importância para entender as táticas, as estratégias e o próprio cotidiano. A primeira é de CERTEAU, M. A invenção do cotidiano. São Paulo: Vozes, 2002, o segundo é de BARROS, M.E.B. A transformação do cotidiano: a formação do educador, a experiência de Vitória. Vitória: EDUFES, 1997.

> Geografia e Educação Física, Arte), alunos com dificuldades de aprendizagem de conteúdo, com rendimento insuficiente, faltas excessivas, alunos em destaque, sugestões para melhoria da turma, para embasar a tomada de decisões e encaminhamentos ao Conselho Tutelar.
> Favorece a integração entre professores, a análise do currículo e a eficácia (ou não) dos métodos utilizados, facilitando a compreensão dos fatos com a exposição de diversos pontos de vista (SERRA, 2013, p. 31).

Consoante o documento, o Conselho de Classe é convocado ao final de cada trimestre, já estando previstas as datas no calendário escolar. Isto significa dizer que o Conselho Tutelar, definido pela Lei 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), em seu Art. 131, como "órgão [...] autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo direito da criança e do adolescente [...]" (BRASIL, 1990) poderá ser acionado a cada trimestre após a reunião do Conselho de Classe. Essa prática parece uma forma de autodefesa frente a problemas provocados pela própria instituição, sem uma perspectiva preventiva, sem o intuito de proteção ao/ a discente na condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (BRASIL, 1990).

Mas é relevante destacar que, do ponto de vista documental, é a primeira vez que o documento destaca a participação de um órgão extraescolar para interação consigo. Até então o documento menciona a importância dessa participação, mas não apresenta quaisquer estratégias de participação.

A composição do Conselho de Classe revela-se como mais um recurso para o "bom adestramento" (FOUCAULT, 2002), portanto, participam como membros, pelo documento, não pessoas, mas funções, são elas: direção, pedagogos, professores e secretária escolar. Essa prática dá indícios de uma proposta que não se pretende alterar, mas perpetuar poderes, haja vista as mudanças que estas funções estão sujeitas, variando a equipe docente, pedagógica e gestora, exigindo alterações constantes no documento.

> A vigilância hierarquizada, contínua e funcional não é, sem dúvida, uma das grandes 'invenções' técnicas do século XVIII, mas sua insidiosa extensão deve sua importância às novas mecânicas de poder, que traz consigo. O poder disciplinar, graças a ela, torna-se um sistema 'integrado' ligado do interior à economia e aos fins do dispositivo onde é exercido. Organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente;essa rede 'sustenta' o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se

> apoiam uns sobre os outros: fiscais fiscalizados (FOUCAULT, 2002, p. 148).

Buzzo (2015) propõe um conselho de classe preventivo e participativo, chega a pontuar a experiência de um colégio no sul do Brasil, isso remete a pensar uma instituição escolar em que a participação da comunidade, da família e do discente seria de extrema importância, podendo contribuir de modo profícuo no processo de emancipação discente. Tais participações dar-se-iam por meio de representações do Conselho Escola, citado anteriormente, ou dos representantes de turma.

O documento segue com a "fundamentação teórica para o desenvolvimento da proposta pedagógica" (SERRA, 2013, p. 32), num viés persecutório a proposta curricular municipal, traz um amálgama teórico que envolve: pensamento sócio interacionista de Lev Semenovitch Vygotsky (1896 – 1934), existencialista "libertador" de Paulo Freire (1921 – 1997), epistemologia genética de Jean Piaget (1896 – 1980), inteligências múltiplas de Howard Gardner, e competências de Phillip Pierrenound. Essa mixórdia teórica revela indícios da ambiguidade institucional que soma a isso a perspectiva cooperativa em educação de Célestin Freinet (1896 – 1966) e a noção disciplinar e positivista de sociedade disposta em Émille Durkeim..

Por este viés, fica a pergunta: será que a equipe que preparou o texto em questão tem concepção concreta das distinções entre estas teorias? De fato, o que a escola pretende formar? A visão de homem e sociedade corroboram a perspectiva de um viés focado num ideal de sociedade que se distingue em larga escala do sócio interacionismo:

> Como síntese dessas discussões concebemos:
> - O Homem como um ser Objetivado[87]: Cidadão crítico, responsável e consciente de seus direitos e deveres, comprometidos com o social e ciente de seu papel histórico na sociedade.
> - A Sociedade Objetivada: Sociedade justa e democrática, organizada através da luta e consciência política e social do povo, com iguais meios de acesso e distribuição eqüitativa dos bens materiais e culturais.
> - Educação: Transmitir o conhecimento construído historicamente pelos homens criando e recriando o mesmo, de modo a adequá-lo à nova realidade social e deste modo contribuir para a formação de um sujeito criativo, participativo, autônomo, crítico e transformador(SERRA, 2013, p. 24).

[87] O que caracterizaria um ser "objetivado"? Onde encontrar "objetividade" no homem diante das nuances que o cotidiano propõe? Numa sociedade positivista e funcionalista talvez seria possível uma "utopia" nessa direção, mas fora dessa concepção há forte frustação. Essa concepção institucional é o que pode limitar a ação institucional escolar, visto que se fixa na produção da homogeneização, em detrimento da diversidade, essa perspectiva, segundo Barros (1997) dificulta lidar com o "[...] caos e o devir, com o imprevisível" (BARROS, 1997, p. 444).

Essa mixórdia textual parece associar: positivismo, cooperativismo e funcionalismo, com prevalência de um pensamento positivista funcionalista no currículo institucional. Qual dessas contempla, de fato, as práticas docentes? Em que medida alguma dessas, em sua aplicabilidade concreta, vem cumprir a Lei 10.639/2003 enquanto políticas afirmativas?

Ainda que contemplando essa mixórdia teórica, o documento apresenta nesse conteúdo indícios de cumprimento da *mens legis* em vigor, trazendo para discussão a noção de diversidade cultural. Respaldada no caráter da discricionariedade, o documento não explicita a questão étnico-racial, mas toca na temática diferenças culturais.

> Assim sendo, para que nossa proposta aconteça de forma permanente, buscamos instrumentalizar e oportunizar um constante com a produção humana, criando na escola um ambiente cultural, onde as diversas formas de manifestação de pensamentos se farão presentes. O desafio que a escola se propõe é de encontrar, coletivamente, uma forma própria de atuação condizente com a realidade, na qual se expresse com clareza o compromisso de toda a comunidade escolar, de unir esforços na ênfase, na responsabilidade, autoestima e no prazer, valendo-se da reflexão sobre a prática para promover efetivamente o desenvolvimento pessoal e social do educando e a crescente capacitação dos professores (SERRA, 2013, p. 36).

É a partir de então que a escola define o objetivo da proposta, olvidando os já elencados nas “finalidades”:

> Nossa Proposta Pedagógica tem por objetivos:
> - Posicionar-se quanto às questões sociais e interpretar a tarefa educativa, intervindo na realidade presente;
> - Tratar os valores essenciais como possíveis de serem vivenciados e não como conceitos ideais;
> - Tornar os conteúdos significativos na vida dos educandos (SERRA, 2013, p. 37).

Porém, as inquirições que emergem desses objetivos são: como posicionar-se desconhecendo ou ignorando as questões sociais que, segundo Iamamoto (2002) se expressam nas diversas causas negligenciadas pela escola, como a questão racial, o desemprego, a homossexualidade, entre outros problemas? Como se posicionar tomando a vigilância, a disciplina e o suplício como formas de gestão de sua proposta pedagógica? Como tornar significativos os conteúdos sem conhecer, sem ouvir, reprimindo desejos discentes, colocando-os na condição de subserviência?

Os princípios esboçados pela instituição para a ação pedagógica contundem tenuamente com as perspectivas disciplinares esboçadas no encetar do documento, mormente quando destaca: participação (excluindo trabalhadores responsáveis pela segurança e serviços gerais da instituição), diálogo (exigindo docilidade discente frente às idiossincrasias positivistas da escola), simplicidade, sensibilidade, criatividade, pensamento lógico reflexivo, espírito crítico, conhecimento, trabalho consciência, honestidade, sensibilidade, liberdade, responsabilidade e ética.

Quando mostramos indícios tênues de contundências estamos nos referindo a concepções de participação, criatividade, diálogo e sensibilidade, isto porque tais palavras induzir-nos-ia a entender que há indícios na proposta de promoção social dos sujeitos, mas como promover diálogo, onde a instituição, com seus agentes envolvidos, se propõem a um monólogo?

A escola estabelece também princípios norteadores para ação educativa, podemos apontar um direcionamento para o cumprimento da *mens legis* em vigor quando destaca que:

> Promoção do ser humano em sua dignidade, independente de classe social, nível econômico, cultural, religioso, raça ou profissão, contemplando sua diversidade e diferenças (SERRA, 2013, p. 41).

O projeto segue com a perspectiva metodológica. Reproduzindo o disposto em Saviani (2001), a escola se contradiz diante de suas práticas institucionais teórico metodológicas:

> Buscando a formação integral do educando, fundamentamos nossa ação pedagógica baseada na teoria progressista que tem como objetivo a construção do conhecimento a partir da interação indivíduomeio em que vive. O aluno é o ponto de partida para a aprendizagem e o professor tem o papel de planejador de intervenções que favorecem a ação do aprendiz sobre o que é objeto de seu conhecimento, optamos por uma pedagogia que privilegie metodologias ativas, a saber: metodologia dialética, projetos de trabalhos favorecendo ao sujeito a possibilidade de interagir com o meio onde atua e colaborando coletivamente no enriquecimento da produção do conhecimento e na convivência em grupo (SERRA, 2013, p. 41).

Ao trazer o sócio interacionismo para perspectiva metodológica nova contundência comparece: aluno como ponto de partida para a aprendizagem (como se este nada tivesse aprendido) e o professor como único “planejador” das intervenções educativas. Se a proposta se quer de fato “dialética”, a ideia seria um planejamento

conjunto, com família, comunidade, profissionais diversos que atuam na instituição escolar e os próprios discentes. Esta afirmação se concretiza na medida que analisamos o quadro 2, no capítulo anterior, e verificamos a proposta de Saviani, descrita por Guiraldelli Júnior (2002), em que a práxis, de fato se desse a partir de passos que envolvesse:

a) Prática social, neste caso, o planejamento do professor estaria fundado nas relações de convivência;
b) Problematização, a partir da qual o professor detecta quais questões precisam ser resolvidas;
c) Instrumetalização, na qual o professor seleciona os problemas necessários para enfrentar os problemas da prática social, o que implicaria dotar a equipe discente de meios culturais para luta social que se trava no cotidiano, possibilitando ultrapassar a exploração e dominação a que estão sujeitos;
d) Catarse, em que as bases sociais, políticas e econômicas são elaboradas e incorporadas, neste momento os instrumentos culturais seriam transformados em elementos ativos para emancipação social;
e) Prática social, saindo de um nível sincrético, para uma condição sintética, neste caso professor e aluno melhorariam sua compreensão de mundo, transformando e sendo transformados.

Essa proposta de Dermeval Saviani (GUIRALDELLI JÚNIOR, 2002) aproximase muito mais do dialético, exigindo do professor um contato mais intensivo com a realidade social comunitária, dominando essa de modo a transpor toda forma de pré conceitos e fomentando respeito à diversidade. De acordo com essa proposta, a questão étnico-racial tangenciaria todo currículo, não no sentido de garantir a subserviência afrodescendente, mas mostrando a resistência como ponto de partida para superação de toda e quaisquer dificuldades que cerceiam nossa sociedade.

A proposta pedagógica da escola segue com apontamentos sobre currículo, mencionando, mas não aprofundando, na chamada base nacional comum, ressaltando os PCN e avançando para um conjunto de objetivos a se atingir nas disciplinas de: matemática, português, geografia, história, educação física e educação religiosa. Um problema que emerge nessa construção é o fato de serem os mesmos objetivos para todas as turmas.

Se considerarmos que a escola atende discentes do ensino fundamental e modalidade EJA, que as faixas etárias variam, bem como os conteúdos de série a série, há indícios de um discurso adverso a prática, visto que em alguns momentos, o documento toca a diversidade, mas as proposições de ação ainda se voltam para uma ação unilateral e homogênea de pessoas e sociedade.

O quadro 12 traça os objetivos das disciplinas explicitadas na Lei 10.639/2003, que altera a Lei 9.394/96, em seu Artigo 26 (26A).

SÍNTESE DE OBJETIVOS CURRICULARES		
DISCIPLINAS		
PORTUGUÊS	**HISTÓRIA**	**ARTE**
Expressar-se em diferentes situações. Conhecer e respeitar as variedades lingüísticas do português falado. Saber distinguir e compreender o que dizem diferentes gêneros de texto. Entender que a leitura pode ser uma fonte de informação, de prazer e de conhecimento. Ser capaz de identificar os pontos mais relevantes de um texto, organizar notas sobre esse texto, fazer roteiros, resumos, índices e esquemas. Expressar seus sentimentos, experiências, idéias e opções individuais. Ser capaz se identificar e analisar criticamente os usos da língua como instrumento de divulgação de valores e preconceitos de raça, etnia, gênero, credo ou classe. Conhecer as regularidades ortográficas (quando há regras) e as irregularidades (quando elas não estão presentes) das palavras. Usar dicionários e outras fontes impressas para	Discernir algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais existentes em seus grupos de convívio, tanto o escolar quanto em sua cidade. Reconhecer que algumas situações sociais, econômicas e culturais se transformam, enquanto outras permanecem iguais, em seu espaço de convivência. Reconhecer algumas relações sociais, econômicas, políticas e culturais que sua coletividade estabelece ou estabeleceu com outras localidades, no presente ou no passado. Identificar a ascendência e descendência das pessoas que pertencem a sua localidade, quanto a nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes, contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e étnicos, em diversos momentos históricos nacionais. Distinguir as relações de poder, formais ou de fato, estabelecidas entre sua localidade e os demais centros políticos, econômicos e culturais, em diferentes tempos. Utilizar diversas fontes de informação – jornais,	**COR – ARTE MODERNA** Introdução ao tema; A cor na natureza; Classificação das cores; Criação de diferentes efeitos por meio das cores. **FOLCLORE** Diferentes manifestações no folclore brasileiro; Folclore no mundo encantado do faz de conta. Apresentação do tema; Arte Primitiva; Obra X Folclore; Escultura e Modelagem. **RELEITURA-ARTE CONTEMPORÂNEA** Interpretar; Intervir; Reproduzir. - Símbolos da arte; Informação visual no mundo de hoje; Análise de obra;Interpretação da obra; Reprodução da obra. Painel Mural; **DESENHO E COR – IMPRESSIONAMENTO** Tipos de desenho; Monocromia / Policromia. **DESENHO** Óptica, Ilusão de óptica; Obra de Arte;Pintura em tela; Pintura Contemporânea. **TEXTURA SURREALISMO** Diversos tipos de texturas; Esculturas e Modelagens **GRAVURA** As diversas modalidades de impressão; Gravuras no nosso dia-a-dia. Releitura X Obra de Arte; Pintura em tecido **GRAFITE – EXPRESSIONISMO** Definição de Grafite; Molduras

		positivos/ negativos; Caricatura, Cartum e Charge; Definição;
resolver dúvidas ortográficas. Compor textos coerentes com base em trechos oriundos de fontes diversas, que podem ser uma combinação de produções escritas ou criadas oralmente.	revistas, noticiário de TV ou de rádio, conteúdos na internet – para o desenvolvimento da leitura crítica. Valorizar as ações coletivas que tenham repercussão na melhoria das condições de vida das comunidades	Dicas para caricaturas. **ESCULTURAS** - Modelagem e Artesanato; Formas Tridimensionais; Diversas formas de esculpir.

Quadro 12. Fonte: Projeto Político Pedagógico Institucional. Serra, 2013.

O quadro refere-se a objetivos, não a conteúdos, a única disciplina que apresenta conteúdos é a disciplina de arte, apesar de não destacar em quais séries estes

conteúdos serão ministrados, explicitamente, não comparece quaisquer conteúdos referentes à arte africana e afro-brasileira, tampouco os objetivos da disciplina.

Se pensarmos o folclore, como descrito no quadro 12, há que se avaliar tal tema, isto porque a ideia de folclorizar a arte africana em detrimento de uma “arte ciência” europeia é uma forma concreta de racismo institucional.

Por se tratar de “objetivos traçados”, a disciplina de história não oferece um parâmetro explícito da discussão historiográfica da África e das afrincanidades brasileiras, não obstante, há indícios de discussão nesse patamar quando destaca a questão da etnia, o que, por si só, pode se avançar numa querela que culmine com a prerrogativa historiográfica da África.

Em português a situação não é tão diferente de história, uma vez que a discussão étnico-racial comparece contemplada nos objetivos, não ficando explícito se tal querela perpassará pela África e africanidades brasileiras. Não nos deteremos em outras disciplinas, cabe ressaltar que tais informações foram copiadas na íntegra do documento em questão.

Concomitantemente a proposta pedagógica aborda da avaliação discente, avançando para projetos já realizados pela instituição. Não há uma referência bibliográfica, tampouco as formas de avaliação da execução do projeto pela comunidade escolar. Passaremos agora para uma análise da proposta pedagógica da escola estadual.

3.2.2 Projeto Pedagógico da Escola Estadual: uma dimensão complexa

Quando pensamos em complexidade, algo que nos vem à mente é o teor “pósmoderno” esboçado por autores como Edgar Morin (2001) ou Hugo Assmann (1998), não obstante, sem ultrajar essas concepções, a compreensão de complexidade esboçada para este texto é relacionada a gestão da subjetividade, no contexto da diversidade institucional.

Isso significa entender a instituição escolar estadual como um campo desterritorializado, que atende a educação básica nos níveis fundamental e médio, bem

como modalidades EJA e profissionalizante. A perspectiva de colaboração e incumbência de execução da educação básica encontra-se esboçada na Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB):

> Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:
>
> II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;
>
> VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009).

Portanto, analisando a *mens legis* em vigor, a escola cumpre a perspectiva Legal, atendendo: ensino fundamental (1º ao 9º ano), Ensino Médio na modalidade EJA, Ensino Profissionalizante integrado ao ensino médio. Nas palavras de Guattari (2000), temos uma escola como uma "imensa máquina", produtora de subjetividade individual e coletiva, que passa por uma diversidade que envolve crianças, adolescentes, adultos, idosos, entre outras fragmentações desterritorializadas que comparecem na instituição escolar para fins de matrícula, escolarização e conclusão de cursos. Com isso, faz-se indispensável:

> [...] um trabalho coletivo [...] Essa tarefa concerne às modalidades de utilização do tempo liberado pelo maquinismo moderno, novas formas de conceber as relações com a infância, com a condição feminina, com as pessoas idosas, as relações transculturais [...] A condição para tais mudanças reside na tomada de consciência de que é possível e necessário mudar o estado de coisas atual e de que isso é de grande urgência (GUATTARI, 2000, p. 174).

Desta forma, é no campo da subjetividade que detectamos focos *de* "[...] preconceitos e estereótipos, insuscetíveis de punição [...]" (JACCOUD, 2008, p. 139), o que muitas vezes ocorre ao nível da instituição, tacitamente negligenciado na perspectiva da discricionariedade do poder público.

É pertinente lembrar que, em se tratando de uma instituição de ensino médio, ainda que na modalidade EJA e profissional, encontra-se subordinada aos ditames da Resolução CNE/ CEB Nº 02, de 30 de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, dispõe de orientações para compilação do projeto político pedagógico:

Art. 16. O projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar: I - atividades integradoras artístico-culturais, tecnológicas e de iniciação científica, vinculadas ao trabalho, ao meio ambiente e à prática social; 6 II - problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo; III - a aprendizagem como processo de apropriação significativa dos conhecimentos, superando a aprendizagem limitada à memorização; IV - valorização da leitura e da produção escrita em todos os campos do saber; V - comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, e para a prática de um humanismo contemporâneo expresso pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade; VI - articulação entre teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais; VII - integração com o mundo do trabalho por meio de estágios de estudantes do Ensino Médio, conforme legislação específica; VIII - utilização de diferentes mídias como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e construção de novos saberes; IX - capacidade de aprender permanente, desenvolvendo a autonomia dos estudantes; X - atividades sociais que estimulem o convívio humano; XI - avaliação da aprendizagem, com diagnóstico preliminar, e entendida como processo de caráter formativo, permanente e cumulativo; XII - acompanhamento da vida escolar dos estudantes, promovendo o seguimento do desempenho, análise de resultados e comunicação com a família; XIII - atividades complementares e de superação das dificuldades de aprendizagem para que o estudante tenha sucesso em seus estudos; XIV - reconhecimento e atendimento da diversidade e diferentes nuances da desigualdade e da exclusão na sociedade brasileira; XV - valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas; XVI - análise e reflexão crítica da realidade brasileira, de sua organização social e produtiva na relação de complementaridade entre espaços urbanos e do campo; XVII - estudo e desenvolvimento de atividades socioambientais, conduzindo a Educação Ambiental como uma prática educativa integrada, contínua e permanente; XVIII - práticas desportivas e de expressão corporal, que contribuam para a saúde, a sociabilidade e a cooperação; XIX - atividades intersetoriais, entre outras, de promoção da saúde física e mental, saúde sexual e saúde reprodutiva, e prevenção do uso de drogas; XX - produção de mídias nas escolas a partir da promoção de atividades que favoreçam as habilidades de leitura e análise do papel cultural, político e econômico dos meios de comunicação na sociedade; XXI - participação social e protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades; XXII - condições materiais, funcionais e didático-pedagógicas, para que os profissionais da escola efetivem as proposições do projeto. Parágrafo único. O projeto político-pedagógico deve, ainda, orientar:
a) dispositivos, medidas e atos de organização do trabalho escolar; b) mecanismos de promoção e fortalecimento da autonomia escolar, mediante a alocação de recursos financeiros, administrativos e de suporte técnico necessários à sua realização; 7 c) adequação dos recursos físicos, inclusive organização dos espaços, equipamentos,

> biblioteca, laboratórios e outros ambientes educacionais (BRASIL, 2012).

Passemos a uma análise do projeto político pedagógico institucional, avaliando se atende aos critérios da Resolução, bem como se há indícios dessa mudança. Lembramos que, em estudo exploratório (destacado na introdução deste trabalho), identificamos que esta foi uma das instituições escolares que passou pelo processo de formação oferecida pela SEDU/ES e NEAB/ UFES.

O projeto político pedagógico se inicia com apresentação formal da proposta, seguida pela justificativa, em que destaca como princípio "educação em uma sociedade livre e privilegia o ensino enquanto construção do conhecimento, o desenvolvimento pleno das potencialidades do aluno e sua inserção no ambiente social" (ESPÍRITO SANTO, 2013, p. 4).

Incomoda-nos pensar uma instituição que prepara o discente para "inserção no ambiente social", isto porque o discente quando chega à escola ele já está inserido em ambientes sociais como: comunidade, família, igrejas, entre outros, sendo a escola apenas mais uma integrante destes ambientes. Isso sem dizer a perspectiva liberal burguesa que não cessa de penetrar os documentos oficiais com outorgas de liberdade[88], que vai além da questão econômica "[...] tem [...] também um valor moral e deve ser adquirida através da virtude" (FOUCAULT, 1999, p. 426).

Que subjetividades estas máquinas estarão produzindo, levando em conta os aspectos liberais burgueses esboçados nos princípios que regem o documento? Podemos contar com indícios de vicissitudes, partindo da discricionariedade, no contexto institucional escolar? O documento segue com apresentação da instituição escolar, bem como os cursos que são oferecidos pela escola:

> **CURSOS OFERTADOS**
> - Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais. De acordo a Portaria e 1950 de 30/11/83/ Aprovação. Res.27/86 de 15/07/86
> - Educação de Jovens e Adultos – EJA (1º e 2º Segmento), Ensino Médio - Port. nº 039-r de 24/03/09.

[88] Em "***História da Loucura***", Michel Foucault apresenta a querela sobre as internações dos loucos na Europa, em Philippe Ariés (1914 - 1984) identificamos a formação de uma instituição escolar burguesa que atendia crianças e adolescentes sob forma de internato, sendo estes deixados para formação escolar. O documento em questão parece nostálgico frente a esse quadro, enxergando a escola com as mesmas características da escola do século XVI, XVII e XVIII.

- Curso Técnico em Administração. Resolução CEE Nº 2.386/2010. DO. 02/08/2010 (ESPÍRITO SANTO, 2013, p. 5).

O documento traz um breve histórico da instituição, que já existe desde 1983, avançando com a caracterização institucional, reforçando a participação comunitária no processo de elaboração do projeto político pedagógico, bem como esboçando os princípios institucionais de igualdade, liberdade, pluralidade, respeito a liberdade e tolerância, gestão democrática, entre outras questões já esboçadas na Lei 9.394/96.

Analisando tais descrições, a pluralidade e o respeito às culturas comunitárias trazem indícios de cumprimento à Lei 10.639/2003, na medida que entendemos que a comunidade é formada também por afrodescendentes, o que, por si só, exigiria da instituição trazer essa discussão ao cenário institucional, como verdadeira máquina que conseguiria enfrentar os ditames discursivos que forjam um ideal de raça subserviente, num viés de resistência, em detrimento da "rebeldia".

O documento parece respeitar a diversidade subjetiva existente no interior da escola, na medida em que traz para o texto um objetivo específico para cada etapa de escolarização oferecida pela instituição. O quadro 13 apresenta estes objetivos:

OBJETIVOS DAS ETAPAS DE ESCOLARIZAÇÃO		
ETAPA	**OBJETIVO**	**FUNDAMENTAÇÃO LEGAL**
ENSINO FUNDAMENTAL	I - o desenvolvimento da cognição tendo como meio básico o pleno domínio da leitura, da escrita e do raciocínio lógico; II - a compreensão do ambiente natural e sociocultural, dos espaços e das relações socioeconômicas e políticas, da tecnologia e seus usos, das artes, do esporte, do lazer e dos princípios em que se fundamenta a sociedade; III - o fortalecimento do vínculo com a família e da humanização das relações em que se assenta a vida social;	Art. 32 da Lei 9.394/96.
	IV - a valorização da cultura local e/ou regional e as múltiplas relações com o contexto nacional e/ou global; V - o respeito à diversidade étnica, cultural e socioeconômica sem preconceito de origem, raça, cor, sexo, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação.	

EJA	I - assegurar o direito à escolarização àquele que não teve acesso ou continuidade de estudo na idade própria; II - garantir a igualdade de condição para o acesso e a permanência na unidade de ensino; III - ofertar educação igualitária e de qualidade, numa perspectiva processual e formativa; IV - assegurar oportunidade educacional apropriada, considerando as características do educando, seu interesse, condição de vida e de trabalho; V - respeitar o ritmo próprio de cada educando no processo ensino-aprendizagem. Educação de Jovens e Adultos.	O documento não apresenta fundamentação Legal.
Ensino Médio e Profissionalizante	I - independência e articulação com o ensino médio; II - respeito aos valores: estético, político e ético; III - desenvolvimento de competências para a laboralidade; IV - identidade de perfil profissional de conclusão de curso; V - atualização permanente dos cursos e currículos; VI - autonomia da unidade de ensino na proposta pedagógica.	Art. 3º da Lei 9.394/96

Quadro 13. Fonte: Projeto Político Pedagógico Institucional, 2013, p. 7 – 9.

É válido destacar que os objetivos das etapas de escolarização correspondem à fundamentação Legal que é disposto na Lei. Observe o que diz o Art. 32 da Lei 9.394/96, referente ao ensino fundamental:

> Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)
>
> I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
>
> II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
>
> III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
>
> IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

Analisando o texto Legal, percebemos que a formação básica do cidadão é o objetivo a ser traçado a partir das estratégias esboçadas nos Incisos I, II, III e IV, a escola toma essas estratégias por objetivos, o que nos leva a suspeita de um deslocamento das intencionalidades coletivas (família, comunidade, discente, docente, equipe

pedagógica e administrativa e gestão escolar), para uma reprodução da legislação, não parecendo um auscultar a comunidade escolar.

Os objetivos da Educação de Jovens e Adultos não aparecem com fundamentação Legal, mas reproduz, quase na íntegra, o que dispõe o Artigo 37 da Lei 9.394/96, observe:

> Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (BRASIL, 1996).

Os objetivos não partem de um possível estudo junto à comunidade escolar que justifiquem a existência e permanência dessa modalidade na instituição escolar. O ensino médio profissionalizante não é diferente, mas, algo importante a destacar é que, em seu constructo, o documento traz indícios de cumprimento da Lei 10.639/2003, mormente quando traz em seus objetivos (ou nos da legislação?) "[...] o respeito à diversidade étnica, cultural e socioeconômica sem preconceito de origem, raça, cor, sexo, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (ESPÍRITO SANTO, 2013, p. 08), não a partir de um esboço comunitário legal, mas a partir da Lei Federal.

Após a construção dos objetivos, o documento segue com a forma de funcionamento da instituição (dias, horários, turnos, entre outros), sendo o ensino fundamental nas séries finais (6º ao 9º ano) no horário matutino, de 7h às 12h, vespertino de 13h às 18h, com turmas de séries iniciais (1º ao 5º ano), noite (18h às 22h20m) com turmas de EJA e educação profissional.

Simultaneamente, o documento passa a perfilar a família e discentes. É curioso apontar a ausência de uma pesquisa que fomente informações comprobatórias que caracterize as famílias e os discentes. Semelhante ao documento municipal, a instituição mantém a nomenclatura "pais" no subtítulo do tópico, em detrimento da família, incidindo nas mesmas reflexões destacadas anteriormente.

> 3.1 PERFIL DE ALUNOS E PAIS
> Atendemos uma comunidade de situação socioeconômica de nível médio/baixo a qual o índice de famílias carentes é alto, também recebemos alguns alunos de bairros vizinhos onde à renda mensal das famílias não é tão favorável. A escola Mestre Álvaro é considerada uma escola com alunos de riscos, assim, precisa de um trabalho diversificado voltado para os mesmos sendo que a grande parte destes alunos vivem com os avós, pais separados, tias entre outros. Na busca da formação dos seus alunos, a escola, investe em ações voltadas para promover a interação entre a escola e a família, através de projetos

> multidisciplinares e interdisciplinares, manifestações culturais (datas comemorativas), reuniões de pais, dia da família na escola. Com isso, parte das famílias é bem conhecida. A escola conta com apoio da comunidade para desenvolver sua função educacional (ESPIRITO SANTO, 2013, p. 12).

O que seria "uma comunidade de situação socioeconômica de nível médio/baixo"? Qual a "carência" das famílias? O que seria uma renda "não tão favorável"? Esse discurso corrobora a falta de uma pesquisa que viesse ao encontro de uma compreensão ampliada dos termos supracitados, justificando uma escola por "mérito", não como uma cidadania disponibilizada pelo Estado a comunidade, reportando a noção de educação como "direito" da comunidade e dever do Estado: "a educação deve ser entendida como fator de realização da cidadania, com padrões de qualidade [...] na luta contra [...] desigualdades sociais e da exclusão social" (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2008, p. 118).

Superar desigualdades implicaria fomentar um atendimento que se desterritorializasse das dimensões muro para dimensão políticas públicas, nas redes sociais de atendimento (saúde, assistência social, habitação, entre outros). É válido ressaltar que as limitações institucionais engendradas na compilação do documento não traz as principais contradições existentes, mormente em relação ao aspecto étnico racial.

Se considerarmos a relação com a subjetividade histórica, o produto das maquinações fabricadas pela instituição escolar acaba por não escapar essa dinâmica liberal burguesa que a criou.

Portanto, ao invés de cidadã, a escola comparece como espaço institucional "assistencial" e as subjetivações nela elencadas perpassam por uma formação focada em normas, em detrimento de uma naturalização das relações sociais onde a subjetividade a ser produzida a partir de "[...] novas possibilidades de existência e de certos estilos de vida, é a produção da existência enquanto arte" (LINHARES, 2006, p. 112). Disso podemos prover a "estética" (DELEUZE e GUATTARI, 1992). Essa assertiva do ppp comunga com o princípio institucional, que se pretende canal de inserção do/ da discente ao "ambiente social"

O referido documento esboça a culpa de não participação da família na vida estudantil dos discentes à falta de instrução dos responsáveis, a escola se apresenta como algo atrativo, olvidando aspectos históricos da educação brasileira, na qual essas

famílias encontram-se imbricadas, marcada pela exclusão, fomentada, muitas vezes, na própria escola, sem qualquer fator motivacional que forjasse nestes sujeitos o “desejo” pela inserção, permanência e continuidade da carreira estudantil:

> O grau de instrução dos pais dos alunos, em quase sua totalidade, é de nível fundamental I. Em suma, à falta de instrução por parte de alguns pais, ocasiona em dificuldade de acompanhar e participar da vida escolar de seus filhos (ESPÍRITO SANTO, 2013, p. 13).

Mas, que elementos estatísticos a escola dispõe para apresentar tais informações? Analisando a ficha de matrícula da escola, chamada nessa instituição de “Cadastro de Aluno”, essa parece bem incompleta em sua totalidade, as informações são restritas a: dados de identificação, abrangendo nome do discente, data de nascimento, local, nome do pai e da mãe, endereço e assinatura do responsável. Na ficha não há espaço para discernir-se quem é este responsável, como é responsável (mora com o/ a discente? Tem tutela? Tem guarda? – Lei 8.069 de 13 de julho de 1990), enfim, a ficha não oferece subsídios para uma compreensão mais ampliada da família discente.

Para além disso, a ficha de matrícula ainda possui a informação social sobre bolsa família, com espaço para rematrículas com uma tabela composta de quatro colunas (composta pelo ano, série/ etapa, responsável pelo aluno e responsável pela matrícula) e cinco linhas para descrição das rematrículas, o que nos leva a compreensão de que este discente ficará apenas 05 (cinco) anos na escola, inexistindo possibilidade de concluir o ensino fundamental naquela instituição (será a efetivação da famigerada “profecia auto realizadora[89]?).

Ainda no tocante a família e aos discentes, o documento esboça algo curioso de se apontar: “Mesmo sendo alunos de classe média baixa, a maioria dos alunos tem acesso a aparelhos eletrônicos [...]” (ESPÍRITO SANTO, 2013, p. 13). O documento aponta que aparelhos são estes (chega a criticar os discentes que frequentam *lanhouse)*, como se o acesso a estes fosse restrito aos “ricos”, parece que os alunos

[89] Esse termo foi usado pela primeira vez por Robert K. Merton (1910 – 2003), sociólogo norte americano. Por essa profecia estudantes negros, pobres, deficientes, entre outros grupos em situação de vulnerabilidade não conseguiriam ir além das séries iniciais do ensino fundamental, estariam fadados a adentrar o mercado de trabalho mais cedo, não podem chegar ao nível superior, enfim, estão condenados a se manterem na condição de subordinação aos ditames do sistema vigente. Por estarmos vinculados a outra perspectiva teórica (não sociologizante), optamos por entender que toda “objetivação”, gera uma subjetivação, com isso, o distanciamento da escola é resultado da exclusão que essa produz.

pobres têm que se contentar com a “miséria”, a acessibilidade aos meios de comunicação é um privilégio “inadmissível” a estes sujeitos. Desse modo, fica a pergunta: como motivar a família a incentivar o discente a perseguir sua carreira estudantil, numa instituição que pensa este direito restrito?

Em Mello (2005) vemos a perspectiva de utilização de recursos pedagógicos, nas suas mais diversas tecnologias, no interior da escola, o grande problema que a autora não conseguiu responder como o professor transpõe a formação que recebe para o processo de ensino aprendizagem. Numa escola ainda apegada às idiossincrasias burguesas, dificilmente se vislumbra tal fato, o celular, a internet, o computador, o tablete, enfim, são entraves, não recursos didáticos para se motivar a educação. Mesmo recursos como quadro, giz, entre outros, não são recursos para os discentes, mas para o “professor”, enquanto detentor do conhecimento e dos recursos.

Os recursos tecnológicos mais recentes são entraves, talvez, não porque o professor não sabe utilizar, mas porque entende que não é direito do discente pobre usufruir destes recursos. Se ao pobre é inadmissível, imaginem a aqueles que um dia estiveram na condição de “escravos”; cotas e políticas afirmativas passam a ser “privilégio”, não direito. Dá para entender porque se insiste no viés discricionário do Estado, ao invés de se aplicar a *mens legis* em vigor?

Se o documento concebe (sem qualquer viés de indícios comprobatórios que evidenciam as informações) a família e os discentes como “classe média/ baixa”, o que se imagina da comunidade? Repetem-se essas informações, mas contradiz-se ao destacar existência de pontos comerciais, mais do que isto, ignora o fato do bairro ser fruto de um conjunto habitacional construído por uma instituição privada, na década de 80 do século passado, olvida o fato dos moradores terem lutado pela alteração do nome do bairro, não destaca que dispõe de acessibilidade viária, com linhas de ônibus próprio, com existência de unidade de saúde, entre outros recursos a serem explorados pela escola, recôndita em seu próprio mundo, atrás de muros cujo acesso demanda ultrapassar grades e vigias a disposição da escola. O documento se destaca como quem respeita a diversidade religiosa nessa assertiva:

> Por se tratar de uma instituição escolar em que se respeita e trabalha com o respeito nas diversas religiões, percebe-se no desenvolvimento das aulas de ensino religioso que os alunos estão inseridos numa religião protestantes, católicos e, sendo assim também alunos que tem como sua religião o espiritismo (ESPÍRITO SANTO, 2013, p. 14).

Seria isso respeito à diversidade religiosa? Será que as religiões de matriz africana ficaram entre os “espíritas”? Para uma instituição que passou por processo de formação em relações étnico-raciais (como aponta o estudo exploratório descrito na introdução deste trabalho) há que se refletir essa prática: omissão, ou desconhecimento pela ausência de pesquisa?

Posterior à análise da comunidade, o documento traz o que chama “caracterização do corpo docente e de especialistas exigidos”. No texto não informa o quantitativo de profissionais estatutários e/ou por designação temporária, tampouco definem o que seriam os “especialistas exigidos”, chegando a mencionar, mesmo sem perfilar, vigias e serventes. Para instituição é quantificável apenas o que o documento chama “corpo técnico administrativo”:

> [...] é formado, por um Diretor Escolar, por dois Coordenadores e dois Pedagogos por turno, sendo apenas um Pedagogo no noturno. Contamos também com, oito Auxiliares de Secretaria Escolar, dois Agente de Suporte Educacional e dois Estagiários para o laboratório de informática, distribuídos nos turnos Matutino e Vespertino (ESPÍRITO SANTO, 2013, p. 14).

O documento segue traçando o processo de planejamento, reiterando a “liberdade docente” nessa processualidade, concomitantemente passa para parte de formação, com o subtítulo “Formação inicial e continuada”. O projeto não define o que é formação inicial e o que é formação continuada, mas, partindo de Libâneo (2004), entendemos o processo de formação inicial como aquela que se dá durante a chamada licenciatura. Minto (1998) aponta o conjunto de legislações em âmbito nacional que trata da formação docente. Nosso estudo exploratório (descrito na introdução) aponta que os entes federados já vêm se mobilizando para garantir e efetivar essa formação.

Retomando Libâneo (2004), este aborda à discussão as reformulações destacadas pelo Conselho Nacional de Educação/ Câmara Educação Superior (CES) para o curso de pedagogia, passando este a uma condição de licenciatura, em detrimento das modalidades supervisão escolar, ou gestão educacional, ou mesmo orientação educacional. O autor critica veementemente a Resolução, mormente quando traz o curso de pedagogia para formação inicial de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental:

> A Resolução do CNE dispõe em seus Artigos 2º e 4º que o curso de pedagogia é um curso de formação inicial de professores para exercer funções do magistério. Portanto, pedagogo é o profissional que ensina

> na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental [...] Entendo, primeiramente, que, por razões lógicoconceituais, o curso de pedagogia pode incluir, mas não reduzir-se a um curso de formação de professores [...] não tem sustentação teórica afirmar que a base da formação do pedagogo é a docência (LIBÂNEO, 2006, P. 221).

Partindo dessa premissa, entendemos que a instituição de ensino básico não fornece formação inicial a docentes, portanto, o documento apresenta forte indício de equívoco frente à demanda da escola, podemos aduzir que pode fornecer formação continuada, ou estágio supervisionado, indo além da produção de "[...] trabalhadores como mercadorias amorfas, silenciadas, serializadas e se constituir em espaço que possam gerar indagações e propostas que possibilitem a criação de novas práticas educacionais" (BARROS, 2008, p. 91).

Portanto, para além dos saberes já produzidos no âmbito institucional escolar, a produção de novos saberes podem se dar de maneira a expandir junto a comunidade processos de formação em que família, comunidade, professores, discentes e outros profissionais possam se inserir intercambiando conhecimento.

É válido relembrar que, na escola municipal, o projeto político pedagógico sequer remonta a processos de formação. Quanto à escola estadual verificamos a tentativa de garantia do processo de formação previsto no calendário, contando também com os cursos oferecidos pela Secretaria de Educação. O documento segue apresentando a equipe docente administrativa, invisibilizando a equipe que atua no processo de limpeza e segurança da escola.

Contabilizando as pessoas que atendem no espaço institucional apresentado pelo documento, a maioria, 90 (noventa) pessoas formam a equipe docente administrativa por designação temporária, apenas 16 (dezesseis) pessoas são estatutárias (definidas pelo documento como "efetivos").

Concomitantemente, passamos ao chamado "preceitos filosóficos e pedagógicos", reproduzindo o que já se enunciava no início do documento, visando uma escola que prepara para vida "[...] social familiar e profissional [...]" (ESPIRITO SANTO, 2013, p. 24). A questão étnico-racial até aqui parece recôndita, o espaço para essa discussão ainda é quase inexistente, o documento prossegue com o que chama "filosofia da escola", sem trazer um referencial teórico que a oriente, olvidando a Lei 10.639/2003.

O documento reconhece a laicidade da escola, não obstante, ao circular durante o intervalo no pátio da escola, a mesma aplicava músicas de estilo gospel, sem atinar para diversidade existente no interior do espaço institucional.

Ainda nesse tópico, seguindo o currículo estadual (CBEE), o documento investe no que chama “valores humanos”, com destaque a “A sinceridade, a responsabilidade, o domínio pessoal, a liderança, a sociabilidade e a vontade de vencer são virtudes cultivadas em todo momento sem pressões [...]” (ESPÍRITO SANTO, 2013, p 29).

O documento traça metas, em que pela primeira vez a proposta dá indícios de aproximação à diversidade, fundamentando-se em *Howard Gardner,* destacando as inteligências múltiplas e aponta sua visão institucional voltada a “qualidade de ensino”, mas como melhorar a qualidade de ensino sem reconhecer a diversidade no interior da própria instituição?

Concomitantemente o documento vai para organização curricular, corroborando que sua proposta será mediatizada pela organização curricular estadual (discutida no capítulo anterior), reforçando a carga horária e número de dias letivos previstos para cada modalidade de ensino oferecida pela escola.

Ao tratar de currículo, apresenta algumas concepções sobre o termo, sem se utilizar de quaisquer referenciais teóricos que sustentem as informações, destacando, por fim, o que é o currículo para escola:

> Nesse sentido, podemos afirmar que o currículo é um instrumento de construção cultural, através do qual o educando vivência, experimenta, assimila, compreende e enfrenta as exigências da viva social, sendo que esse conceito envolve outros três:
>
> **a)** **Currículo Formal:** Planos e propostas pedagógicas;
> **b)** **Currículo em Ação:** Aquilo que efetivamente acontece na sala de aula e na escola;
> **c)** **Currículo Oculto:** O não dito, que tantos alunos quanto professores trazem, carregado de sentidos próprios criando as formas de relacionamento, poder e convivência na sala de aula (ESPIRITO SANTO, 2013, p. 36).

Por essa compreensão de currículo, traça os “objetivos das disciplinas”, encetando pelas séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano):

- A disciplina de português, neste nível de ensino, apresenta 24 (vinte quatro) objetivos para disciplina, comparecendo um que enfatiza as relações

étnicas- raciais, quando destaca que “Reconhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia” (ESPÍRITO SANTO, 2013, p. 37);

- História apresenta 12 (doze) objetivos, dois destes apresentam referência à categoria indígena, inexistindo referência à população afrodescendente, não toca a história regional, com foco no Brasil; a questão racial comparece em um dos objetivos: “Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro bem como aspectos socioculturais de outros povos [...]” (ESPIRITO SANTO, 2013, p. 43). Chama atenção que os índios estão concretamente descritos no documento, mas e os afrodescendentes? Que outros povos entrarão nessa querela discursiva que é o currículo da escola local?
- Arte traz 8 (oito) objetivos gerais, não fazendo menção a arte indígena (como história explicitamente o faz), numa discussão em que questões étnico-raciais comparecem em um destes objetivos, na seguinte medida: “Compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo respeitando [...] assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural” (ESPIRITO SANTO, 2013, p. 47).

Posteriormente o documento traz os objetivos das séries finais do ensino fundamental, encetando em português, com 9 (nove) objetivos e apenas uma alusão a aspectos culturais, bem como fazendo menção à língua como espaço de análise e superação de preconceitos. O documento segue com outras disciplinas, não obstante, levando em conta a Lei 10.639/2003, direcionamo-nos para história, com nove objetivos, tocando a questão da diversidade e dos direitos humanos, além de trazer para discussão a questão étnico-racial com a seguinte assertiva:

> Oportunizar uma reflexão sobre os ditames legais que envolvem a implantação de políticas públicas voltadas para o combate à discriminação racial e a promoção da igualdade racial observando as questões inerentes à temática dos direitos humanos (ESPÍRITO SANTO, 2013, p. 53).

Trazer para a discussão a “implantação de políticas públicas” como “ditame” da Legislação parece muito mais um indício de discordância, que de uma preocupação em discutir a “história” em seus interstícios de “resistência”, privilegiando uma cultura eurocêntrica, em detrimento de uma diversidade em que o racismo fica recôndito na sociedade e explícito nas práticas sociais. Se entendemos a discussão étnico racial como uma “ditadura”, não como uma conquista que se efetivou após anos de luta, a

história a ser contada e privilegiada será sempre a história dos “caucasóides”, dos “homens”, dos “normais”, dos “ricos”, dos “heterossexuais”, enfim, não haverá espaço para se repensar a diversidade, na perspectiva das vulnerabilidades e das adversidades.

Arte também aparece nas séries finais do ensino fundamental com nove objetivos gerais, trazendo explicitamente a arte indígena e afrodescendente para o constructo textual: “Reconhecer as culturas indígenas e africanas, valorizando-as enquanto matrizes de identidade ética e cultura brasileira” (ESPÍRITO SANTO, 2013, p. 53).

Numa análise rápida do currículo pensado pela escola até aqui, parece-nos que a instituição escolar encontra-se dividida em seu projeto: um grupo que apresenta o índio com prioridade, olvidando o afrodescendente; um grupo que se admite discutir as diversas culturas, sem dizer quais serão discutidas; um grupo que só admite discutir por ser uma exigência legal; um grupo que explicita sem questionar a situação Legal/ institucional. Pelos objetivos, conhecerão os discentes a arte, a história e a realidade afrodescendente? Quem de fato é o público alvo dessa construção?

Mas a escola dispõe também de ensino fundamental e médio na modalidade EJA, assim como ensino profissional. A disciplina de português vem primeiro, na modalidade EJA, no primeiro segmento (ensino fundamental/ séries iniciais – 1º ao 5º ano). Nessa disciplina estabelece sete objetivos, dos quais nenhum alude à perspectiva étnico-racial, não tocando às exigências do Artigo 26A da Lei 9.394/96. Em história comparecem 07 (sete) objetivos, dos quais todos são copiados do ensino fundamental nas séries iniciais, sem qualquer menção à história local (Espírito Santo e Serra), chegando a tocar na questão da diversidade que tangencia o país:

> Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (ESPIRITO SANTO, 2013, p. 60).

Repetindo-se o descrito no ensino fundamental nos anos iniciais, valoriza-se o indígena, ficando o afrodescendente de fora dos objetivos institucionais. Ginzburg (2014), ao descrever sobre os métodos indiciários, destaca que a este estão subordinadas todas as ciências humanas, chamando a atenção para um outro destaque: a medicina, seja do ponto de vista anatômico, seja do ponto de vista semiótico. Sem adentrar ao campo da “patologia social”, vemos desenhar-se no documento um signo,

definido por Barthes (2007) como a união do significante e do significado, que induz, direta ou indiretamente, a uma transgressão da *mens legis* em vigor, com fortes indícios de manutenção de uma "ordem social" fundada no
"positivismo".

A disciplina de artes também comparece com seus 05 (cinco) objetivos, não tocando a questão cultural, étnico-racial e, menos ainda, na arte africana e afrobrasileira. O documento segue com os objetivos do segundo segmento (ensino fundamental/ séries finais – 6º ao 9º ano), seguindo a mesma sequência do ensino fundamental, com seu início em português. A disciplina possui sete objetivos gerais, valorizando as concepções de leitura e escrita, não tocando as exigências da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu Artigo 26A.

Na disciplina de história, em seus sete objetivos, não traz quaisquer menções a questão étnico-racial, menos ainda toca a história local, ou mesmo afro-brasileira. Em artes, nos seus sete objetivos, ao contrário de história e português, reproduz a descrição do primeiro segmento, apontando a arte indígena e africana, copiando o disposto nos objetivos das séries finais do ensino fundamental.

A fragmentação parece ser a marca principal do documento, este segue com objetivos da EJA no terceiro segmento (referente ao ensino médio). Seguindo os padrões do ensino fundamental, português faz abertura com 14 (quatorze) objetivos, dos quais nenhum toca a questão étnico-racial, tampouco questão indígena e africana, estes chegam a falar em "tecnologias", "leitura", "escrita" e "oralidade", traz a importância da "mídia", mas olvida as questões étnico-raciais, omite a literatura africana e afro-brasileira, menosprezando o dispositivo legal.

Ainda sem valorizar o diálogo entre as disciplinas, distanciando-se das prerrogativas Legais dispostas na Lei 10.639/2003, seguimos para os objetivos da disciplina de história, que dispõe de vinte objetivos, dissociados das disciplinas de filosofia, sociologia e geografia[90]. É válido destacar que, apesar do currículo estadual traçar diretrizes por áreas, o currículo escolar destoa do documento oficial, estando

[90] Essa assertiva só é aqui destacada porque muitos pontos discutidos na história estão imbricados em filosofia e geografia. A falta de diálogo entre essas disciplinas faculta a repetição dos conteúdos.

muito mais fragmentado. Há que se destacar que a descrição dos objetivos se confundem com os próprios conteúdos programáticos.

O documento abarca a história antiga clássica (Grécia e Roma), desconsiderando as relações do modo de produção asiático, trata a história do Brasil até a era Vargas, com foco na "escravidão", aparecendo assim a assertiva: "Construir narrativas nas quais diferenciam as formas de trabalho escravo e servil no Brasil colonial bem como suas relações com o poder político e econômico" (ESPIRITO SANTO, 2013, p. 78). Além da perspectiva escravista (cuja referência não aparece nos objetivos das civilizações clássicas), quando podemos falar em trabalho servil no Brasil?

Arte aparece antes mesmo da disciplina de história, com sete objetivos, a disciplina não apresenta qualquer intenção de trabalhar arte literária africana, não obstante, chega a tocar nos aspectos culturais e étnico-raciais. O documento segue com o curso técnico, apresentando o que chama de "ementas". É válido destacar que nem as DCNs, nem o CBC apresentam quaisquer propostas curriculares para educação profissional. Neste sentido, existindo na instituição tal modalidade, essa fica obrigada a dispor de uma proposta que possa atender as demandas dessa modalidade.

Analisando a Resolução do Conselho Estadual de Educação do estado do Espirito Santo (CEE/ ES), Nº 2.386, de 26 de outubro de 2010, verifica-se que a autorização não indica se este curso será oferecido de modo concomitante, articulada ou subsequente ao ensino médio, destaca apenas ser um:

> Curso Técnico em Administração, Eixo Tecnológico Gestão e Negócios, com 126 (cento e vinte e seis) vagas iniciais anuais, no turno noturno, pelo período de três anos, a partir de agosto de 2010, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio [...], localizada na Av. [...], Bairro [...][91], Serra, ES, mantida pelo Governo Estadual (ESPÍRITO SANTO, 2010).

Com isso, analisando as regulamentações legais, percebe-se uma desarticulação do curso técnico e do ensino médio, inexistindo na grade curricular do projeto político pedagógico as disciplinas de ensino básico, tendo apenas português instrumental como parte integrante do currículo. Assim, história, filosofia, química, física, geografia, entre outras, não comparecem no decorrer do documento. Por se tratar de

[91] Colocamos essas reticências para prevenir apresentação do nome e do endereço da instituição escolar.

português instrumental, esta disciplina não toca as questões étnico-raciais, tampouco é norteada pela literatura da África e africanidades brasileiras.

O documento direciona-se apresentando as metodologias para os cursos de administração e EJA, relacionando, de modo bem completo, os recursos materiais disponíveis na instituição. Traça informações sobre a educação inclusiva, avançando para uma atenção especial ao aluno trabalhador, apontando os principais parceiros da escola, incluindo “família”, “patrulha escolar” (projeto específico da Polícia Militar do Espirito Santo), Posto de Saúde local, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), entre outros, como a guarda municipal e de trânsito.

Até este momento, as questões raciais parecem idílicas, não comparecem de modo contundente, a escola esboça, a partir do documento, um espaço para família e para comunidade. Para isso o documento propõe:

> Para que esta interação aconteça no processo de ensino aprendizagem a Equipe Pedagógica da Escola [...] desenvolve diversas atividades junto à comunidade e família :
> - Palestras
> - Atividades pedagógicas
> - Festa cultural aberta para a comunidade
> - Mostra cultural
> - Culminância para cada trimestre
> - Plantão pedagógico (ESPÍRITO SANTO, 2013, p. 122).

É válido destacar que o documento não esboça um cronograma para o desenvolvimento dessas atividades, tampouco explicita quaisquer sugestões apresentadas pela comunidade para fins de realização dos eventos genéricos descritos. Preocupada com a avaliação institucional, o documento também traz em seu arcabouço projetos realizados pela instituição para aplicação do PAEBES[92], da Provinha Brasil, entre outros programas que avaliam a instituição.

O mesmo retoma as metas para o biênio 2013 – 2014, bem como toca a questão da avaliação institucional, no entanto, não elenca instrumentos que possam funcionar como mediadores deste processo. Em contrapartida, quando se fala da avaliação discente, o documento investe em páginas específicas, traçando formas de

[92] O Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) foi criado pelo governo do estado em 2009, em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: http://www.paebes.caedufjf.net/?pg=paebes. Acessado em 20/02/2016. [99] Este termo nos remete à Lei 9.394/ 96, que no Artigo 21 define dois níveis de educação: básica e superior.

recuperação, entre outras. Não há quaisquer referências a uma avaliação da equipe docente, administrativa e pedagógica da escola.

A proposta pedagógica também é submetida à avaliação, porém não indica quais os instrumentos e como se dará este processo. Os indícios de vicissitudes frente a questão Legal fundada na Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 parecem estar remediados por práticas adversas que, ao invés de transformar o cotidiano, corrobora a "democracia racial". Como parte integrante dos documentos da instituição escolar, passamos a analisar os planos de curso dos professores.

3.3 PLANOS DE CURSO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Antes de adentrarmos efetivamente nos planos elaborados pelos professores, cartografamos algumas reflexões teóricas que nos impulsionam a pensar os indícios de vicissitudes aplicáveis aos documentos aqui elencados: currículo estadual, currículo municipal, projeto político pedagógico e, agora por último, os planos de curso.

A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, eleva o magistério a uma categoria profissional jamais vista em nossa história. A valorização do magistério se enceta com a exigência de formação inicial em "nível[99]" superior, a partir do curso de pedagogia, trazendo para as demais disciplinas uma condição corporativa, na qual a formação inicial é condição necessária para atuação em sala de aula. O extinto curso profissionalizante de "magistério" passa por mudanças ampliando as exigências para categoria "docente", que fica obrigada a cumprir o nível superior, além de outras incumbências:

> Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:
> I - participar da elaboração da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino;
> II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
> IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
> V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

> VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Planejar é “incumbência” docente, não é alternativa, é uma atividade do professor. O que significa planejar? Segundo Gandin (2004), é pensar os destinos sobre a realidade em que está se atuando. Plano de curso e plano de aula vem como uma processualidade que transpõe a realidade existente, numa dialética que envolve o existente e o desejável, na perspectiva de formação sistemática de crianças, jovens, idosos, famílias, comunidade e tantos outros atores que adentram o espaço institucional escolar.

> Esta também é a origem do planejamento: uma SITUAÇÃO em que há esperança e problemas. Só planejam as pessoas, os grupos e as instituições que têm esperanças e que tenham problemas [...] a ausência de esperança exclui o planejamento mesmo na presença de problemas sérios e em quantidade. De qualquer modo, o planejamento que nasce da pressão exercida pelos problemas imediatos é sempre um planejamento operacional [...] (GANDIN, 2004, p. 43)

Ainda sem adentrar as Diretrizes Nacionais Curriculares Para a Educação das Relações Étnico Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, é válido refletir que, se há uma “democracia racial”, para que pensar uma história da África, ou uma cultura africana? Homogeneíza-se a cultura, silencia-se os preconceitos e prioriza-se uma práxis cujo planejamento fica a mercê de práticas já desencadeadas, podendo sempre se repetir aquilo que foi dado anteriormente.
Vejamos o que dizem as Diretrizes:

> Segundo a Resolução CNE/CP 01/2004, caberá às escolas incluírem no contexto de seus estudos e atividades cotidianas, tanto a contribuição histórico-cultural dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, quanto às contribuições de raiz africana e europeia [*sic*]. É preciso ter clareza de que o Art. 26A, acrescido à Lei nº. 9.394/96, impõe bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, mas exige que se repense um conjunto de questões: as relações Etnicorraciais [*sic]*, sociais e pedagógicas; os procedimentos de ensino; as condições oferecidas para aprendizagem; e os objetivos da educação proporcionada pelas escolas (BRASIL, 2010, p. 40).

O documento recomenda que os planos de ensino sejam contemplados com a temática relações étnico-raciais, até aqui, são poucos indícios de cumprimento da legislação, o que se tem de concreto é apenas uma proposta fundada na diversidade, trazendo para o cenário a noção de “culturas”, o que não garante a efetivação de uma querela que abarque as questões atinentes a cultura afro-brasileira e indígena. Mas o que de fato são planos de curso?

Segundo Libâneo (2003), “uma importante característica do planejamento é o seu caráter processual [...] atividade permanente de reflexão e ação” (LIBÂNEO, 2003, p. 124). Para Sacristán (2007), partindo das relações hierárquicas na instituição escolar, o professor é apenas último elo da cadeia de determinações. A assertiva é procedente haja vista a existência de uma diretriz curricular que antecipa o currículo estadual e municipal, que antecipam o projeto político pedagógico e que antecipa o plano docente.

Libâneo (2003) sugere que os planos disponham, no mínimo, de objetivos, conteúdos, competências, desenvolvimento metodológico, justificativa, avaliação e cronograma de apresentação. É pelo viés da organização que o planejamento é pensado, não de maneira despótica, mas flexível, num tom de diálogo que envolve discentes, família, comunidade, equipe docente (com prevalência das áreas afins).

Pelo viés das Diretrizes Nacionais Curriculares Para a Educação das Relações Étnico Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, a coordenação pedagógica fica com a incumbência de:

> b) Colaborar para que os Planejamentos de Curso incluam conteúdo e atividades adequadas para a educação das relações etnicorraciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana de acordo com cada nível e modalidade de ensino; c) Promover junto aos docentes reuniões pedagógicas com o fim de orientar para a necessidade de constante combate ao racismo, ao preconceito, e à discriminação, elaborando em conjunto estratégias de intervenção e educação; d) Estimular a interdisciplinaridade para disseminação da temática no âmbito escolar, construindo junto com professores e profissionais da educação processos educativos que possam culminar seus resultados na Semana de Consciência Negra e/ou no período que compreende o Dia da Consciência Negra (20 de novembro) (BRASIL, 2010, p. 44).

A incumbência de planejamento docente em âmbito de sala aula implicaria cumprir e fazer cumprir a Lei 9.394/96, a Lei 10.639/2003, a Lei 8.645/2008, as DCN, o currículo estadual (para as escolas vinculadas a este sistema), o currículo municipal e o projeto político pedagógico. Essas categorias ainda somam-se a um arsenal teórico bibliográfico que incide direta/ indiretamente na práxis docente. Sendo assim, passamos para análise do planos de aula, na seguinte sequência:

a) Planos de ensino fundamental da escola municipal, de 1º ao 9º ano, com foco nas disciplinas de artes, história e português;
b) Planos de ensino fundamental da escola municipal do primeiro e segundo segmento da EJA, com foco nas mesmas disciplinas;

c) Planos de ensino da escola estadual do primeiro a nono ano com foco nas disciplinas de história, artes e português;
d) Planos de ensino do ensino fundamental e médio da EJA da escola estadual, focando nas mesmas disciplinas.

3.3.1 Planos da Escola Municipal: simulacros do PPP

Tomando por base o projeto político pedagógico da instituição escolar municipal, essa dispõe de 943 (novecentos e quarenta e três) discentes matriculados, dispostos num prédio de dois pavimentos, com treze salas de aula, somados a um anexo, onde funciona uma sala de aula. Esse número de discentes encontra-se assim distribuídos:

a) Quatro turmas de primeira série, quatro turmas de segunda, três de terceira, três de quarta ano no período vespertino;
b) Duas turmas de quarta série, quatro de quinta série, quatro de sexta série, duas de sétima série e duas de oitava série no horário matutino;
c) Uma turma chamada inicial I, ano 1, uma turma inicial I, ano 2, uma turma inicial II, duas turmas intermediárias (uma A e outra B), duas turmas conclusivas (A e B), no turno noturno.

Nossa cartografia se deu por meio de visita institucional, num diálogo junto às equipes pedagógicas, sendo solicitado os planos de ensino dos professores. Antes de apresentarmos tais processualidades, é válido destacar que:

> [...] documentos de arquivo, os documentos 'produzidos e/ou acumulados organicamente no decorrer das atividades de uma pessoa, família, instituição pública ou privada' [...]. Os documentos são criados uns após os outros, em decorrência das necessidades sociais e legais da sociedade e do próprio desenvolvimento da vida pessoal ou institucional. Por essa razão, o documento arquivístico contém informações de natureza administrativa ou técnica e tem como característica marcante a originalidade, ou seja, não tem importância em si mesmo, mas no conjunto de documentos do qual faz parte (SILVA, RIEDLING E CALDERON, 2016).

Os planos de curso nada mais são que documentos institucionais que devem ser arquivados e armazenados de modo acurado, prevenindo extravios que venham se consubstanciar em ausência de uma proposta profissional docente para o/ a estudante.

A ausência de um arquivo próprio da equipe pedagógica do turno matutino fez com que de forma sub-reptícia fosse oferecido documentos referentes ao ensino fundamental séries finais de 2014 e 2013. Ao serem avisados pelo pesquisador do equívoco, disfarçavam em outros afazeres, sem conseguir fornecer os documentos em questão. Embora não estejam dentro dos mesmos critérios que os demais, há que se comentar que o planejamento dos professores para o dia 20 de novembro de 2014 não era focado no dia da Consciência Negra, mas do ***trânsito***, refutando, de modo veemente, as prerrogativas legais previstas no Art. 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No turno vespertino foram enviados por correio eletrônico 12 (doze) planos, sendo dois do primeiro ano, três do segundo ano, cinco do terceiro ano, um do quarto e um do quinto, estando estes fragmentados em trimestres. No tocante ao ensino noturno, a pedagoga selecionou três projetos em um pen drive, solicitando aos professores de arte e história que disponibilizasse seus planos ao pesquisador.

Os planejamentos se dão tanto por área, quanto por série. Dito de outra forma, no ensino fundamental, nas series iniciais, o planejamento se dá entre os professores da mesma série, estando estes em diferentes turmas, atendendo diferentes áreas. No ensino fundamental séries finais, os professores se reúnem por áreas de conhecimento.

Portanto, tomamos um planejamento por área e um plano de cada professor das séries iniciais do ensino fundamental, com foco nas disciplinas arte, história e português. Embora as Diretrizes Nacionais Curriculares Para a Educação das Relações Étnico Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana já tragam um diálogo entre todas as disciplinas, em face do Artigo 26A da LDB, fizemos opção pelos conteúdos dessas disciplinas.

Encetamos nossa cartografia pela turma de primeiro ano. Os conteúdos parecem se repetir entre o primeiro e terceiro trimestre. Descritos de modo generalizado, apresentam poucas variações, a exemplo do primeiro trimestre que inclui, em todos os planejamentos, a apresentação e ambientação da escola. Os demais constam de conteúdos, tais como: Leitura, escrita e produção de textos. Inexistem nos planejamentos os conteúdos dos textos utilizados para leitura e escrita, também não mencionam os tipos de jogos, tampouco aparecem referências dos livros de literatura.

A única referência que aparece é o livro didático. Este apresenta um formato atraente (colorido, com figuras diversas) em sua capa, mas os textos ainda não traduzem uma contundência com a prevalência do eurocentrismo, reforçando a história dos heróis e contos de fadas referentes a histórias euronorteamericanas, se esvaindo aqui toda a perspectiva das Diretrizes Nacionais Curriculares Para a Educação das Relações Étnico Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Não aprofundaremos a análise dos livros didáticos neste trabalho, mas os estudos[93] já produzidos corroboram as informações aqui destacadas.

Ao cartografar os planos de Arte, não verificamos alterações muito consistentes de uma série para outra, por se tratar de docente que não se encontra cotidianamente com a turma, como o professor regente, seu planejamento de turma para turma parece o mesmo para o primeiro e segundo ano, com poucas variações no terceiro, quarto e quinto ano. Dito de outra forma: tudo que se vê no primeiro ano se repete no segundo, se repete no terceiro com algumas adaptações (incluindo aqui a obra de Portinari), copiando-se o conteúdo do terceiro no quarto ano, acrescendo ao quinto as cores primárias, secundárias e terciárias, bem como a obra de Salvador Dali (1904 – 1989), pintor espanhol surrealista do século XX. A arte afro-brasileira e indígena não aparecem nos conteúdos.

Em história, no primeiro trimestre, não se forjou qualquer comentário ao dia 19 de março, quando se comemora a Insurreição de Queimado, há ênfase ao indígena, mormente no dia 19 de abril. A escravidão, em história do Brasil, é tema específico dos planejamentos, parecendo reforçar a condição do afrodescendente na condição de subserviência construída pela oligarquia nacional e portuguesa.

Só no terceiro trimestre que será trabalhado o dia 20 de novembro junto ao primeiro ano, que, apesar de não aparecer no contexto do calendário escolar, emerge nos conteúdos de história, como indícios de vicissitudes docentes no contexto de sala de aula. O quadro 14 corrobora essa informação.

	COMPONENTE CURRICULAR: HISTÓRIA		
OBJETIVOS	**CONTEÚDOS**	**METODOLOGIA**	**AVALIAÇÃO**

[93] Dentre os diversos trabalhos já produzidos, sugerimos a dissertação de JESUS, F.S. de. **O negro no livro didático.** Disponível em: Disponível em: http://dippg.cefetrj.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=82&Itemid=23. Acessado em 29/02/2016.

- Identificar as semelhanças e diferenças dos grupos humanos, suas relações históricas e de organização com o meio no qual está inserido; - Identificar e participar das datas importantes da família, da escola e da comunidade, evidenciando hábitos e atitudes de bom ajustamento sociais; - Entender o tempo presente e diferentes tempos.	-Comunidade; - Percepção e valorização de diferentes grupos familiares e de diversos costumes, como a alimentação, tipo de trabalho, forma de lazer. -Valorização da diversidade dos grupos sociais em relação a etnia. - Datas comemorativas: Independência do Brasil (07 de setembro) Inicio da primavera (21 de setembro); Dia da árvore (21 de setembro); Dia das crianças (12 de outubro); Dia do professor (15 de outubro); Dia da bandeira (19 de novembro); Dia da consciência negra (20 de novembro); Dia de ação de graças (28 de novembro); Dia da família (8 de dezembro); Inicio do verão (22 de dezembro); Natal (25 de dezembro). - Ontem/hoje/amanhã. - Como se vivia no tempo de nossos pais e avós quando crianças. - Hábitos e costumes de antigamente.	-Sequências didáticas; -Projetos; - Jogos; - Músicas; - Pesquisa e exposição de fotos e objetos.	- Observação do desenvolvimento das atividades diárias; - Avaliações diagnósticas periódicas; - Relatórios descritivos; - Ficha avaliativa.

Quadro 14. Fonte: Plano de curso de primeira série do ensino fundamental.

O que se nota no contexto do planejamento é que os indícios de vicissitudes é resultado de uma Legislação que imprime exigibilidade de discussão dos temas. O que chama atenção é como estes temas são discutidos em sala de aula. A figura 4 demonstra como isso tem sido propalado em sala de aula:

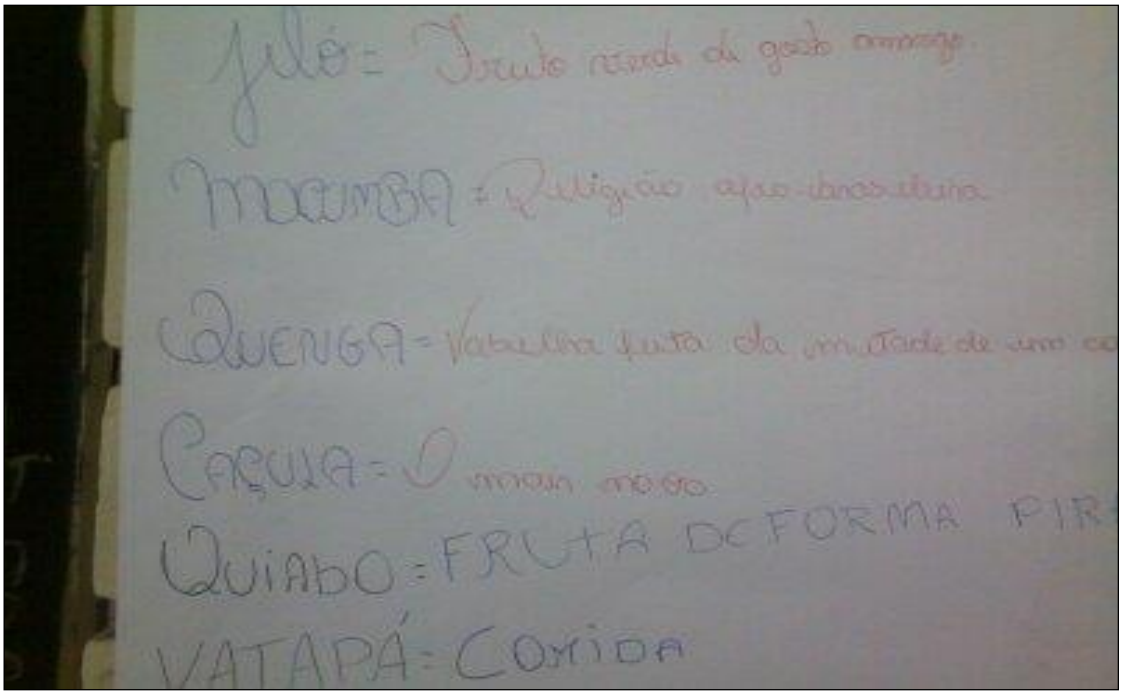


Figura 4. Fonte: Mural da Escola Municipal.

Observe que "*macumba*[94]", escrita abaixo de "*jiló*" e acima de "*quenga*", aparece como "*religião afro-brasileira*", o detalhe é que essas palavras apareciam no mural como oriundas dos africanos, trazidas pelos "*escravos*" para o Brasil. A emergência da Lei 10.639/2003 é indício da importância de ultrapassarmos essas questões. Há que se ressaltar que tais instituições participaram do processo de formação docente na área, não obstante, o que se verifica é outra processualidade na qual a práxis docente se fixa na formação de uma subjetividade que se contunde com as prerrogativas da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008.

Quando adentramos os planos do terceiro e quarto ano, estes já apresentam uma história local mais aprofundada, com foco na historiografia serrana, abordando a

[94] Buscamos o conceito de "macumba": segundo o Dicionário Houaiss, da Língua Portuguesa.
s.f. [...] antigo instrumento de percussão de origem africana, espécie de canzá que consistia num tubo de taquara com cortes transversais, onde se friccionavam que era outrora us. Em terreiros de culto afro-brasileiros. 2. Rel designação genérica dos cultos afro-brasileiros originários do nagô que receberam influência de outras religiões africanas (ex. Angola e Congo) e tb. Ameríndias, católicas e ocultistas. 3 Rel. o ritual celebrado nesses cultos. 4. P. ext. designação leiga dos cultos afro-brasileiros [...] quando supostamente praticam magia negra [...] origcontrv; Cacciatore sugere o quimb.. ma 'o que assusta'+Kumba soar [...]"
(HOUAISS e SALLES, 2001, p. 2.970). Sugerimos ainda para leitura: Negrão (2002), Bastos (1979), entre outros.

insurreição de Queimado; o segundo trimestre também apresenta algumas datas comemorativas referentes a festas na Serra, com feriados típicos da região, num viés mais cristão católico, que uma discussão focada na diversidade religiosa, que vai além do cristianismo. O terceiro trimestre também trata o dia 20 de novembro.

Num diálogo com a pedagoga da noite, a situação não é tão diferente, algo implícito nas assertivas era o fato de que os planos de curso não eram disponibilizados, tampouco cobrados. Foi entregue um conjunto de livros didáticos específicos da EJA, dos quais os docentes se programavam para dar as suas aulas. Essa situação explica o fato de no dia 20 de novembro a escola encontrar-se em aula normal, sem qualquer reflexão sobre o tema, como demonstra a figura 5.



Figura 6. Fonte: Visita institucional realizada no dia 20/11/2015.

É válido destacar que, apesar de não termos objetivo de uma análise mais acurada dos livros didáticos, passamos a uma busca junto às coleções, podendo identificar:

a) O ensino fundamental não possui uma coleção de livros unificados, sendo uma coleção que vai do primeiro ao terceiro ano e uma para quarto e quinto ano, e uma coleção específica que segue do sexto ano até ao nono ano;
b) Os livros de EJA apresentam uma só coleção, numa encadernação única que envolve língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, arte, língua

estrangeira, com espanhol e inglês, fragmentados entre os sexto, sétimo, oitavo e nono ano;

c) A questão étnico-racial é tratada de maneira incipiente, cabendo aqui destacar os chamados “contos de fada”, que aparecem principalmente nas séries iniciais, não tangenciando quaisquer elementos que venham consubstanciados a perspectiva afro-brasileira, ao contrário, quando acontecem, se inserem como questões folclóricas, com destaque ao “saci Pererê” da obra de Monteiro Lobato (1882 – 1948);

d) O material de EJA, do ensino fundamental, da Editora Moderna, adotado pela instituição, parece seguir a proposta curricular municipal e estadual, com isso, o quinto ano trabalha inicialmente a questão de identidade, a história do “cotidiano”, história da alimentação, “os sabores da África” (onde focam a escravidão) e alimentação como direito (chegando a tocar no “neocolonialismo”, com ênfase na colonização africana do século XX), sem tangenciar a Ásia, que passou pela mesma situação; o sétimo ano trabalha as cidades e habitações, com ênfase nos índios, retomando a escravidão de africanos no Brasil, passando para modernização das cidades, trazendo para querela a vinda da família real portuguesa para colônia brasileira, avançando para saúde, deslocando-se para pré história, assim como a saúde no Brasil colônia; o oitavo ano estuda as origens do Estado brasileiro a partir da vinda da família real portuguesa, avançando para Brasil Império e República, seguindo com a democracia e os anos de chumbo (1964 – 1985); é no volume referente ao nono ano que a história dos quilombos comparece em história, demonstrando os quilombos como resistência, assim como a cultura afrobrasileira, sendo nessa etapa enfatizada a ideia de “trabalho na história do Brasil”, adentrando questões do meio ambiente, a revolução industrial, a bipolarização mundial, entre outros.

Até os discentes entenderem as resistências, a condição escravocrata já formou a subjetividade, antes disso, há uma persistência em pontuar a escravidão, talvez como forma de projetar em jovens e adultos afrodescendentes um ideal de sociedade no qual a subserviência é de suma importância a este grupo. Democratizar é tornar caucasoides heróis. Os discentes só têm acesso a esse material durante a aula, não tendo autorização para deslocamentos, com isso, o campo de estudos limitase a instituição escolar. O aparecimento de uma história de “resistência” aponta indícios de

cumprimento da Lei 10.639/2003, bem como o Art. 26A da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Vejamos, então, como se dá o planejamento no âmbito da instituição de ensino médio.

3.3.2 Escola Estadual e Planejamentos: pensar o ensino unitário, numa instituição de cursos diversos

Pelo projeto político pedagógico da instituição estadual, a escola dispõe de: Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), Educação de Jovens e adultos (ensino fundamental e ensino médio) e ensino técnico. O turno matutino (07h – 12h) funciona com ensino fundamental nas séries finais (6º ao 9º ano), o turno vespertino com as séries iniciais (1º ao 5º ano), à noite com Educação de Jovens e Adultos e Ensino Técnico. Apesar de termos duas pedagogas pela manhã, duas à tarde e uma a noite, inexistiam quaisquer interações entre as profissionais.

Tal assertiva nos provoca a pensar a formação inicial dos pedagogos e das pedagogas, cujo trabalho vai além da dimensão da sala de aula, consoante Libâneo a Resolução nº 01, de 15 de maio de 2006, que trata da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia apresenta imprecisões conceituais, haja vista que, além da docência "[...] afirma que 'o curso de pedagogia [...] propiciará o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas' [...] pedagogia [...] como objeto [...] atividades educativas" (LIBÂNEO, 2006, p. 222). Assim, apesar da acusação de imprecisão feita pelo autor, a Resolução dispõe sobre a responsabilidade do pedagogo:

> Art. 9. [...]
>
> e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica (BRASIL, 2006).

Por essa assertiva, Pereira e Czernisz (2016) apontam a função articuladora destes profissionais, "o pedagogo precisa assumir-se enquanto profissional que compreende mais profundamente as implicações do processo educativo, numa perspectiva dialética" (PEREIRA e CZERNISC, 2016, p. 06), numa visão de verdade que

não se encontra nem em poder do professor, nem em poder do discente, nem em poder do diretor, nem da família, nem da comunidade, mas algo que compareça como coletivo, alhures, na perspectiva da promoção dos sujeitos, sejam discentes, docentes, família, comunidade e equipe administrativa, num viés de instituição escolar enquanto espaço de formação.

Portanto, uma das funções de um pedagogo, ou uma pedagoga, está ligado a atinar para que os planejamentos não se façam de maneira aleatória, numa perspectivas que venham consubstanciar uma práxis voltada para emancipação social, dentro das processualidades que favoreçam novas subjetividades.

Portanto, há que se pensar um planejamento que ultrapasse os preconceitos, que vá além de uma práxis herbartiana[95], numa política educacional de promoção dos sujeitos. Sendo assim, o projeto político pedagógico apresenta a existência de três turmas de oitava série (nono ano), quatro sétimas séries (oitavo ano), quatro sextas séries (sétimo ano), quatro quintas séries (sexto ano). Essa situação explica a existência de diferentes professores de português, de história, de artes e outras disciplinas presentes no currículo. Portanto, ao dialogar com a pedagoga, essa nos passou fotocópias de planejamentos das áreas de arte, história e português.

A pasta entregue dispunha de planos de arte, história e língua portuguesa. Em Arte, primeira disciplina a ser analisada, havia dois planos referentes ao ano de 2014, detectando três referentes a 2015, envolvendo os conteúdos e processualidades descritas no quadro 15.

PLANO DE CURSO ARTE		
CONTEÚDO	**SÉRIE**	**TRIMESTRE**
Arte Islâmica Arte cristã primitiva Arte Românica Arte Bizantina Arte gótica	6º e 7º ano	Primeiro
Renascimento Barroco	6º e 7º ano	Segundo
Rococó Neoclassicismo		
Romantismo Realismo	6º e 7º ano	Terceiro

[95] O Quadro 2 apresenta as diferentes correntes pedagógicas, comparecendo ali o pensamento de Herbart.

Art Nouveau Fotografia Impressionismo Simbolismo Pós impressionismo Pontilhismo	8º ano	Primeiro
Elementos de Linguagem visual arte abstrata, Movimentos artísticos (cubismo, expressionismo). Arte rupestre Arte egípicia Arte grega Arte africana	8º ano.	Segundo
Música, poesia, arte brasileira, fotografia. Movimentos artísticos (renascimento, barroco, desenhos, pintura, colagem, paisagem, retrato, observação).	8º ano	Terceiro

Quadro 15. Fonte: Planejamentos arquivados na instituição.

Temos, assim, dois planejamentos para sexta série (sétimo ano) e dois para sétima série (oitavo ano). É válido destacar que se trata de professores diferentes, que planejam diferentes conteúdos para mesmas séries, em que um, entre o primeiro e terceiro trimestre apresenta arte mulçumana como se tivesse aproximando de um conteúdo africano, enquanto outro planejamento explicita no segundo trimestre a arte africana. No primeiro plano percebemos a disponibilidade de uma “arte cristã”, num outro planejamento a arte egípcia.

O que nos surpreende é que, em pleno terceiro trimestre, em que emerge o mês da consciência negra, não há qualquer planejamento sobre o Dia Nacional da Consciência Negra, além disso, considerando a práxis do pedagogo na instituição escolar, em que medida estes planejamentos não são orientados, haja vista o distanciamento de seus conteúdos, mormente quando trata de arte musical e arte visual?

Algo que podemos afirmar é que há indícios de vicissitudes, mas, será que o problema da questão racial é uma questão individual docente, não coletiva? Tangencia ou não a práxis pedagógica institucional? Serão os planos de aula vistos apenas como uma práxis burocrática que não demanda questionamentos, bastando arquivamentos destes?

Em se tratando do 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:

> A Resolução CNE/CP Nº 01/2004, no Artigo 3º, § 2º, estabelece que 'as coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento dos estudos para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, recomenda que os sistemas e as instituições de ensino orientem os coordenadores pedagógicos para aplica-los no âmbito escolar.
> Dessa forma, as ações essenciais das coordenações pedagógicas são:
> a) [...]
> b) Colaborar para que os planejamentos de curso incluam conteúdos e atividades adequadas para a educação das relações étnico-raciais para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana de acordo com cada etapa e modalidade de ensino;
> c) Promover junto aos docentes reuniões pedagógicas a fim de orientar para a necessidade de constante combate ao racismo, ao preconceito racial e a discriminação racial, elaborando estratégias de intervenção e educação;
> d) Estimular a interdisciplinaridade para a disseminação da temática no âmbito escolar, construindo [...] processos educativos que posam culminar seus resultados na Semana da Consciência Negra e/ou no período que compreende o Dia Nacional da Consciência Negra, 20 de novembro [...] (BRASIL, 2013, p. 41)

O turno da tarde funciona o ensino fundamental nas séries iniciais (1º ao 5º ano). A disciplina de Arte e Educação Física são as únicas que apresentam professores distintos em relação a outras disciplinas, como: português, matemática, história, geografia. Para estas um só professor, com formação em pedagogia, é que lecionam estas matérias. Dentre os conteúdos de Arte, destacam-se:

a) Para o primeiro e segundo ano, cores frias em paisagem, experiências com papel celofane, telas em cores frias, obras de Luciana Martins (poetiza maranhense), criação de desenhos a partir das linhas, obras de Tassila do Amaral (1886 – 1973) que teve grande destaque no movimento modernista brasileiro, policromia, confecção de pedra com painel;
b) Para o terceiro e quarto ano, todo esse conteúdo se repete, acrescendo a figura fundo, proporção corpo, articulações, vídeos, criação de camisas, Cândido Portinari;
c) O conteúdo final do quarto ano é repetido no quinto, acrescendo recorte e colagem.

Até então, não há quaisquer conteúdos referentes à questão étnico-racial explicitamente destacado nos planos, não obstante, podemos "suspeitar" de estarem implícitos, principalmente, nos conteúdos sobre cinema e Semana de Arte Moderna.

Ao ser solicitado à pedagoga do turno noturno os planos de curso, esta buscou junto aos professores, haja vista inexistir quaisquer arquivos sobre planos em seu poder. Nessa medida, apenas a professora de história apresentou seu plano, tanto arte, como português, destacaram seguir o livro didático[103].

Dentre os conteúdos de artes podemos destacar: Artes, artistas e obras de arte; Arte presente em todas as culturas; Leituras, interpretações e sentidos; Brasil: dos acadêmicos aos modernos; Categorias da arte: primitiva e erudita; Arte popular.

O livro está fragmentado em três etapas:

a) Na primeira a arte aparece em dois tópicos apresentando o conceito de arte, partindo das pinturas rupestres e da cultura indígena. O segundo tópico traz o conceito de arte vinculado à "identidade cultural", tocando a questão africana.
b) A segunda etapa do livro traz um terceiro tópico, em que reflete a leitura da arte, organizando-se a partir de uma teoria específica (o Barroco), chegando ao modernismo;
c) Na etapa 3 trata a arte concreta, tocando a diversidade.

Se estes conteúdos foram efetivamente ministrados no âmbito de sala de aula, vemos indícios de reais vicissitudes endossados nos livros didáticos e efetivados pelo (pela) docente, a partir de seu plano e de sua aula na EJA.

Em se tratando de português, a ênfase recai sobre a leitura e escrita nos primeiros cinco anos do ensino fundamental; os anos finais vão explorar de modo mais exaustivo a gramática; somente no ensino médio que a prioridade será para literatura. O primeiro e segundo ano tem assuntos bem próximos, trazendo no primeiro trimestre discussão sobre vogais e consoantes, com forte investimento em leitura e escrita, destacando-se textos relativos a fábulas (Peter Pan) e datas comemorativas (dia Internacional da Mulher, páscoa, dia do índio e carnaval), além de assuntos específicos sobre "criança" e "família".

[103] Em se tratando de EJA, o livro utilizado tem a seguinte referência: ALMEIDA, Neide Aparecida [ett all]. Linguagens e culturas: linguagem e códigos: ensino médio: educação de jovens e adultos. 1.ed. São Paulo: Global, 2015.
[103]. O volume analisado refere-se à Arte, Português, Língua Estrangeira.

Alguns assuntos são alusivos ao terceiro e segundo ano. No segundo trimestre se discute assuntos como frases, períodos e pontuações, insistindo na produção de textos e leitura de textos diversos. Articulando a tal processo, trabalham a história de vida, assim como datas comemorativas, como “dia do soldado” e “dia do estudante”, vinculando o conhecimento da escola. Incluem nessa dinâmica o que chamam de “valores sociais”, com projeto específico sobre o tema. O terceiro trimestre, apesar de uma atividade específica no dia Nacional da Consciência Negra, foi planejada uma atividade totalmente adversa: ***Trânsito.***

Quarto e quinto anos têm no seu constructo planejamento mais voltado à questão gramatical, envolve ainda datas comemorativas (que inclui todo turno, uma vez que alude-se principalmente o “dia das crianças”), há exaustivo investimento em textos, mormente com uso de livros didáticos, cuja perspectiva ainda encontra-se distanciado de uma práxis focada no combate ao racismo. Até o quinto ano não vimos quaisquer perspectivas, em língua portuguesa, alusiva à questão étnico-racial. Adentrando os planos das séries finais, percebemos forte vínculo docente ao livro didático e neste encontramos essa querela.

A figura 6, referente a página 81 do livro didático em questão, ilustra o trato ao assunto referente ao afrodescendente:



Figura 7. Fonte: Livro didático da Escola Estadual. Figura 6. Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. Português, linguagens. São Paulo: Saraiva, 2012.

A edição do livro é posterior a promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. No exercício proposto pelos autores, a atividade sugerida apresenta a figura de um "negro" com características que vituperam a imagem afrodescendente, denotando um "ser" que vive na "imundície" e no "desconforto", como se fosse uma opção ou por livre e espontânea vontade, desconsiderando toda desigualdade social existente em nossa história, apresentando-se uma atividade fragmentada em três questões: a primeira solicita ao discente que conte as frases do segundo quadro; a segunda questiona quantas orações; a terceira, talvez a mais pérfida, questiona a "graça" da história.

Será que um discente, na condição de afrodescendente, consegue ver graça na tirinha? Será que viver entre "ratos" é "natural" para negros? Há indícios de cumprimento da *mens legis*? Como falar de "consciência negra" existindo reforço da instituição escolar em "ridicularizar" a imagem do negro nos livros didáticos adotados pela escola, que funcionam com verdadeiras "fontes" de referência para os planos de aula e de curso dos professores?

As séries finais não dispõem de um único professor, mas vários, em razão da carga horária da disciplina. Por essa razão, selecionamos apenas um planejamento por série, independente do regente de classe. Para o sexto detectamos os seguintes conteúdos: fonemas e letras, dígrafos, encontros vocálicos e consonantais, separação silábica, classificação de palavras, pontuação, frases, cartas, relatos de experiências, fábulas, crônicas, provérbios, bilhetes, diários, verbetes de dicionários, verbos, estrutura de orações, concordância verbal, tempos verbais, advérbios, locução adverbial, preposição, conjunção, gêneros textuais, tiras, cartuns, piadas. Esse conteúdo não apresenta quaisquer referências à questão étnico racial, salvo a sugestão do livro didático ilustrada na figura 6.

O segundo trimestre enfatiza a leitura e interpretação de texto, com produção de textos a partir de poemas, poesias de cordéis, convite, correio eletrônico, música, lendas urbanas e folclore brasileiro. Segue com ortografia, sinônimo, antônimo, homônimo, parônimo, artigos, substantivos, sinais de pontuação, sintaxe, figuras de linguagem. Neste plano há uma tentativa de aproximação da cultura brasileira, assim como as tradições capixabas, contrapondo a essa habilidade, não dispõe nas referências quaisquer autores voltados ao contexto local para discutir os textos que propõe no plano.

É no terceiro trimestre que comparece como parte do conteúdo “reconhecimento de palavras originárias de dialetos africanos na língua portuguesa falada no Brasil”, associando a isto leitura e produção textual, localização de informações implícitas e explícitas no texto, predicação verbal, verbo de ligação, adjunto adverbial e nominal, adjetivos, pronomes, locução adjetiva, artigos, ortografia, não aparecendo quaisquer bibliografias sobre os temas propostos.

Nenhum dos planos dispõe de referências bibliográficas, ficando complicado saber quais os recursos utilizados para desenvolvimento da metodologia. Seguindo para sétima série, detectamos um plano que inicia com produção de textos, avança com gêneros textuais e intertextualidade, seguindo com verbos, ortografia, retomando a leitura e produção de textos no segundo trimestre, trazendo análise sintática para o contexto do plano, avançando para o terceiro trimestre com leitura, interpretação de texto, gêneros textuais, aposto, vocativo, pontuação, conjunção, período simples e composto e ortografia. O plano não traz qualquer menção ao Dia Nacional da

Consciência Negra, apresentando dois projetos chamados “interdisciplinares”: Conscientização sobre escassez de água e projeto carnaval (este último poderia ser indício de aplicabilidade da Lei 10.639/2003).

A oitava série (nono ano) apresenta um planejamento não diferente dos demais, enceta-se com leitura, produção e interpretação de textos, prossegue com gêneros textuais, intertextualidade, semântica, polissemia e ambiguidade, período composto por coordenação, figuras de linguagem. O segundo trimestre avança com período composto por subordinação, concordância e regência (não destacando se são nominais, ou verbais), pontuação, resenhas, resumos, síntese, produção textual, sintaxe de regência nominal e verbal.

O terceiro trimestre enceta com reflexão sobre produção de tecnologia e pós modernidade, envolvendo o computador, internet e alterações provocadas na vida das pessoas, segue com texto dissertativo, destacando cartas, elementos constituintes do texto, coesão, coerência, sinais de pontuação. Inexistem quaisquer indícios de discussões sobre a questão étnico-racial, além disso, não há quaisquer referências bibliográficas sobre os temas traçados. Segue os mesmos projetos supracitados: escassez de água [96] e carnaval. Analisando os conteúdos de todas as turmas, verificamos a ausência de diálogo com o projeto político pedagógico institucional.

O turno noturno não apresentou planos de curso, em diálogo com o pesquisador destacaram que seguem a apostila da EJA, a qual, em termos de proposta, já oferece uma discussão mais reflexiva, como apresentada em Arte. É válido destacar que há uma apostila de “linguagens”, que envolve português, língua estrangeira e Arte. Passemos para os planos de história.

[96] Em face da existência de gestões conservadoras no estado do Espírito Santo, algo que vem contribuindo para expansão da seca no norte do estado é o avanço da plantação de eucaliptos, a partir de acordos entre agricultores e a empresa Fibria (disponível em: http://www.fibria.com.br/institucional/quem-somos/), ocorre a motivação de substituição da produção de alimentos pela lavoura de eucaliptos em diversas áreas, incluindo regiões de nascente. Como parte do acordo, o Governo do Estado atribui a culpa da falta de água ao desperdício, sem levar em conta outros fatores antropogênicos, cujos efeitos deletérios é a destruição dos lençóis fluviais existentes no território espírito-santense. Reproduz-se, assim, o discurso empresarial, em detrimento de uma outra mentalidade voltada a preservação e a manutenção da mata nativa.

Como já mencionado anteriormente, os professores de ensino fundamental das séries iniciais não são formados em áreas específicas, tais como história[97], geografia, sociologia, filosofia, etc, a formação inicial é em pedagogia, atuando de maneira genérica, lecionando também essa disciplina, o que talvez explique a pouca ou ausência de compreensão das vicissitudes inerentes a essa matéria ao longo dos anos. Com isso, entre o primeiro e quinto ano, os planejamentos se estruturam a partir de: datas comemorativas; história dos heróis; conhecimento da "família", de si e da comunidade; conhecimento da "escola", não aprofundando na história dessas instituições.

A história do Brasil ainda traz indícios de uma mentalidade positivista, fadada ao conhecimento de fatos e datas específicas, com foco no Espirito Santo. Ao trazer a história do estado, olvidam a Insurreição de Queimado, quase que imitando a diretriz curricular municipal.

O primeiro e o segundo ano salientam a questão da produção de textos. A história perpassa pelo estudo das instituições (família, identidade pessoal e coletiva, comunidade e escola), assim como as datas comemorativas. Não pontuam a Insurreição de Queimados. O terceiro, quarto e quinto ano vão focar a concepção de "tempo histórico", avançando para concepção de história, descrição de fontes, retomando as concepções identitárias do estudante, apresentando noções de "rua", "bairro", "cidade", "estado" e "país". Partem para os meios de comunicação e retomam a história pelo viés das datas comemorativas. Ao tratar do que chama de "mundo plural", traz o subtema "patrimônio da humanidade", abrindo margem para o professor pontuar a história local.

Passando para o ensino fundamental séries finais (6º ao 9º ano – antiga quinta, sexta, sétima e oitava série), é válido destacar que o número de turmas faculta uma diversidade de professores formados em história. Com isso, para o quinto ano é apresentado o seguinte conteúdo: conceito de história, fontes históricas, origem do ser humano, primeiros povoadores da terra, pré história brasileira no primeiro trimestre.

Para o segundo trimestre, o plano apresenta as civilizações do modo de produção asiático resumidos a Egito, Mesopotâmia e Hebreus, seguindo para o terceiro

[97] O livro didático utilizado para os cinco primeiros anos da segunda etapa do ensino básico apresenta a seguinte referência: LUCCI, E.A. e BRANCO, A.L. **Coleção plural**:1º, 2º, 3º e 4º anos Ensino Fundamental – História. São Paulo: Saraiva, 2011.

trimestre com as civilizações consideradas clássicas (Grécia e Roma), adentrando a Idade Média. Não aponta referências para o conteúdo, mas dispõe no que chama “campo das diversidades” do Dia Nacional da Consciência Negra, tocando a história da Serra a partir da Insurreição de Queimado, com projeto específico a partir de músicas, paródias, entre outros.

A sexta série (sétimo ano) tem plano com o seguinte conteúdo: primeiro trimestre, enfoca o islamismo, a Europa medieval, feudalismo, fortalecimento da igreja católica, arte medieval, imaginário sobre Idade Média, formação dos estados nacionais, estado moderno europeu, renascimento e as grandes navegações.

O segundo trimestre apresenta o seguinte conteúdo: povos da Europa na visão dos nativos, povos da América na visão dos europeus (astecas, maias e incas), diversidade cultural, povos indígenas no Brasil e no Espírito Santo, Missões Jesuísticas e indígenas, impactos da colonização portuguesa para povos indígenas, escravização indígena e suas formas de resistência.

O terceiro trimestre apresenta a produção açucareira, contribuição das matizes indígenas e africana e europeia na sociedade colonial, história dos povos africanos trazidos para América, tráfico e escravização negra, reforma protestante, conflitos e revoltas no período colonial brasileiro.

Em se tratando do conteúdo da sétima série (oitavo ano), merece destaque: Revisão sobre período açucareiro, interiorização da colonização, jesuítas, entradas e bandeiras, Mineração, Espírito Santo na rota do ouro, Revolução Industrial, Absolutismo, Iluminismo, Formação dos Estados Unidos. O segundo trimestre apresenta a história do Espírito Santo e a chegada da família real no século XIX, período regencial. O terceiro e último trimestre apresenta primeiro e segundo Reinado, guerra do Paraguai, conflitos sociais no Brasil e no Espírito Santo, Primeira e Segunda Guerra Mundial, política brasileira contemporânea. Em âmbito de projeto interdisciplinar, também traz o Dia Nacional da Consciência Negra. Não foram disponibilizados planos da oitava série (nono ano).

É crucial pensar como as questões afrodescendentes vêm sendo discutidas no âmbito de sala de aula, haja vista que a discussão sobre África ainda é mínima diante dos eventos europeus, com supremacia maior até mesmo que a história local, regional,

estatal e nacional. Parece que os indícios de vicissitudes se direcionam muito mais para emergência de uma aplicabilidade da Lei 10.639/2003, que para vicissitudes institucionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS. OU À GUISA DE REFLEXÕES CONCLUDENTES?

Não pensamos uma “conclusão”, tampouco em “finalizar” esta dissertação por aqui. Isto se explica pelo fato de ser a instituição escolar um espaço profícuo para reflexões intermináveis, mormente frente aos aspectos étnico-raciais, cuja temática vem recheada de diversidades.

Embasamo-nos no seguinte problema: em que medida há presença de indícios de vicissitudes institucionais, seja no planejamento gerencial, seja no planejamento pedagógico - curricular e docente, que funcionem como mola propulsora de práticas fundadas no combate a prática do racismo, bem como a aplicabilidade, sedimentação e exequibilidade de políticas afirmativas, trazendo para a escola discussões fundadas na perspectiva da convivência na diversidade com respeito, tolerância e aceitação das diferenças, sejam elas culturais, sociais, religiosas, de gênero, entre outras?

Antes de adentrarmos com uma proposta a essa inquirição, fez-se indispensável entender que o modelo institucional escolar ainda parece apegado a uma perspectiva mecânica, tecnicista, eurocêntrica, sem atinar para a diversidade que cerceia as relações sociais intra e extra institucionais. Os indícios de vicissitudes ocorrem na medida que se exige da escola uma organização planejada de suas ações, fazendo soçobrar propostas que tangenciam as exigências da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008.

Este estudo mostra que as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 são os próprios indícios de vicissitudes, por elas o Estado tem que rever sua postura, seja em âmbito federal, seja em âmbito estadual, seja em âmbito municipal. Estas instâncias já vem se mobilizando para formar docentes, e o estudo exploratório (disponível na introdução) já aponta indícios de sua ocorrência. Para além dessa situação, os projetos políticos pedagógicos e os calendários dão conta dessa situação, oportunizando formação continuada para estes profissionais. Respaldados na perspectiva “democrática”, o profissional do magistério já vem sendo contemplado com formação, seja inicial seja a continuada, o que não é óbice para uma atuação voltado à diversidade.

Além de indício de vicissitude, a Lei 10.639/2003 se consubstancia a uma luta travada pelo movimento negro, este, em sua trajetória histórica, demonstrarou grande resistência aos ditames forjados no preconceito, tacitamente recônditos pelo viés da "democracia racial". A Lei 10.639/2003 vem como indício e, paralelamente, panaceia, no sentido de um corroborar as metamorfoses sociais, forjadas dentro de um parâmetro no qual a cultura caucasoide se destacou, sendo compulsório agora equalizar as relações étnico-raciais, facultando ao discente um outro olhar à cultura e a história africana.

Mas, nesse contexto, há que se erguer nova bandeira e contestar as ações "rebeldes" que insistem, de modo virulento, em promover a hegemonia eurocêntrica, mormente frente aos documentos que se engendram hipocritamente[98] nas relações institucionais escolares, cumprindo de maneira mórbida a legislação, enfatizando a "discriminação", em detrimento das conquistas e das existências africanas.

Com isso, antes de se exigir da categoria docente o cumprimento da legislação, há que se acompanhar passo a passo a construção política dos currículos, dos projetos políticos pedagógicos, dos planos de aula, dos calendários, aviltando qualquer possibilidade de exclusão, fazendo valer os interesses de discentes afrodescendentes como cidadãos, reprimindo toda forma de subordinação e subserviência que estes documentos possam conter. Há indícios de vicissitudes no comportamento docente, contudo, a perspectiva da democracia racial ainda encontrase enraizada, o que exige do movimento negro novas formas de resistência, perpassando pela via jurídica.

A proposta neoliberal vem atingindo de modo veemente a educação, a perspectiva de eficácia e eficiência do Estado vem acompanhada pelo pensamento de minimização de custos, se efetiva com um mínimo de profissionais. Isso se concretiza com ausência de concursos, com ênfase na contratação, não criando vínculos entre profissionais, comunidade, discente e instituição escolar.

Tal fato atinge também a formação, isto porque o docente que passa por ela não cumpre o papel de multiplicador, concomitantemente a proposta se esvai no contexto institucional, ficando olvidada, a ponto de se cumprir a Legislação a revelia, sem atinar

[98] Este termo é oriundo do teatro grego. Na Grécia antiga os atores se utilizavam de máscaras, neste sentido, hipócrita seria o que se utilizava de poucas máscaras, no sentido de fingir ser outra pessoa, onde hipo = pouca e Kratos = máscaras, ou *hypokhrinesthai,* que é traduzida por fingimento, como ator/ atriz (disponível em: http://www.dicionarioetimologico.com.br/hipocrita/. Acessado em 20/02/2016).

para as nuances que norteiam essa categoria; a África fica priorizada apenas no 20 de novembro, a arte africana quase não aparece (como visto nos planejamentos), a literatura, então, se perde em fábulas eurocêntricas.

Apesar da evidência de vicissitude, a Lei 10.639/2003 não se institui enquanto principal, ela altera algo macro, o que lhe tira o privilégio de se sobrepor a Lei 9.394/96. Com isso, num estado gerido por governos conservadores como o Espírito Santo, a discricionariedade se sobrepõe às políticas afirmativas, portanto, um currículo estatal que altera o conhecimento da história, não orienta a prática de leitura e escrita e limita a arte no contexto do ensino aprendizagem tendem a marcar vicissitudes, o que não significa promoção de novas subjetivações, a morbidade do preconceito tende a se sobrepor a perspectiva de novos desejos, a promoção de outras subjetividades tende a não ocorrer, ou pelo menos não subsistir frente a “resistência” liberal burguesa de homogeneização em detrimento da heterogeneidade.

Cartografar indícios de vicissitudes foi fundamental para se entender o que se passa nos bastidores do teatro institucional escolar. Pensar os documentos de maneira generalizada implicaria numa perspectiva estática, não obstante, partindo da concepção democrática que subjaz as relações institucionais no plano Legal e documental, faculta-nos entender que os currículos (nacional, estadual e municipal), as propostas pedagógicas institucionais, planos de ensino, calendários, entre outros, se instituem como flexíveis, mormente por se tratar de espaços propícios a interação comunitária, tal cartografia se explica pelo fato de pensar que novas perspectivas podem ser pensadas para tais documentos, fazendo soçobrar novos espaços reflexivos frente à condição afrodescendente no Brasil.

Se há indícios de vicissitudes, é indispensável se ostentar de modo mais amplo, isto porque os indícios forjados na “democracia racial” promoveram muito mais a exclusão que a inclusão. A Lei 10.639/ 2003 é forte indício que essas feridas não estão cicatrizadas, enquanto política afirmativa deve estar consubstanciada na prática documental, isso significa fazer a África aparecer na disciplina de história, seja no modo de produção asiático, seja na Idade Média, seja em outros contextos dos quais o continente desponte como (p)arte integrante do mundo, promovendo novas subjetivações, novos desejos, favorecendo “outros avatares”, consubstanciados em práticas forjadas no contexto da diversidade, em que “feio” e “belo” possa ser uma questão de “escolha”, não de imposição.

Para isso a arte tem que contemplar outros “olhares”, cumprir a Lei 10.639/2003 implicaria ostentar outras formas artísticas, sem se limitar a “obras” específicas, mas a produção de uma nova ética, num devir da estética, por este viés a arte africana comparecerá com novos “significados”; o primeiro deles é existir para discentes brasileiros, espírito-santenses e serranos, ainda atrelados a uma arte eurocêntrica, ainda presente na educação brasileira.

O movimento cartográfico indiciário demonstra o desafio de a instituição escolar lidar com o movimento, entender-se como processual. A forma hierárquica que a escola insiste em permanecer faculta a essa organização a se colocar na condição de dependente, sem autonomia, respaldando a ação de um estado conservador em driblar os preceitos da legislação, facultando ao profissional de educação a reprodução dessa realidade, muitas vezes se identificando com ela.

Daí o discente, a família e a comunidade entrarem como “inimigos”, competindo entre si quem educa quem. Nesse jogo os mais vulneráveis ficam de fora, a resistência se dá de outras maneiras, parecendo uma guerra chamada pelo marxismo de “luta de classes”, em que, nas contradições, as subjetividades formadas acabam se limitando a aspectos morais, sem se atinar para a diversidade e laicidade estatal.

Percebemos que, historicamente, a comunidade não integra, de modo efetivo, a construção dos documentos oficiais que norteiam a educação, tanto o currículo estadual, como o municipal, assim como os planos de aula e os projetos políticos pedagógicos são apresentados, aventando-se para população que, tacitamente, é obrigada a aceitar a construção tecnocrática. Com isso, os indícios de vicissitudes comparecem de modo ínfimo, com poucas alterações, deixando prevalecer o eurocentrismo, em detrimento da heterogeneidade, propalando-se um mesmo desejo, disseminando-se a desigualdade, forjando ambiguidades no processo de cumprimento e aplicação da Lei.

Essa perspectiva nos leva a uma processualidade em que a subjetividade é assimilada num viés individual, não coletivo. A instituição, enquanto um “todo”, se assimila de modo fragmentado e auto suficiente, não pelo aspecto diverso que a constitui, favorecendo cerceamentos das quais o menino e a menina afrodescendentes se engendram como mais fragilizados nessa relação, assimilando a cultura eurocêntrica e abominando a sua própria cultura, ou mesmo ficando de fora de um contexto do qual sua origem não integra.

A perspectiva cartográfica indiciária vem demonstrar que, do ponto de vista da morbidade racial, se a Lei aponta para indícios de vicissitudes, também direciona para novos olhares dos quais é indispensável salientar:

a) Necessidade de interagir com os documentos oficiais que cerceiam a instituição escolar, no sentido de garantir a formação de novas subjetividades, produzindo novos desejos, promovendo outras vicissitudes nos agenciamentos sociais que se instauram em nossa sociedade;
b) Importância de transpor às idiossincrasias neoliberais burguesas para além da democracia grega, fomentando novos desejos, promovendo a inclusão social;
c) As formações, de um ponto de vista da subjetivação, só funcionarão efetivamente quando os aspectos éticos vierem acompanhados de um devir estético, valorizando a individualidade, associada à coletividade, não no viés de culpabilização dos sujeitos que interagem nos agenciamentos institucionais, mas na perspectiva da transformação social, engendradas na diversidade;
d) Pensar a África no contexto da diversidade é oportunizar ao discente novas subjetivações, é elevar o(a) estudante a condição de um (uma) artista polissêmico (polissêmica), não no viés de uma emulação (negros x brancos), mas na perspectiva de uma verdadeira “democracia”, em que o idílico e o estético se consubstanciem na diversidade, com sua história, com suas resistências, com conquistas e derrotas que se forjaram ao longo do tempo na solidificação de uma sociedade justa.

É indispensável ampliar as marcas de vicissitudes nas práticas sociais e institucionais encetadas pela Lei 10.639/2003. Como possíveis cartógrafos, entendemos que tal processualidade se dará na medida em que os movimentos sociais de representação afrodescendente cooptarem novos protagonistas para esta empreitada. Em se tratando de Serra – ES, o CONEGRO passa a ter esse papel, encetando pelas suas reuniões e deliberações, avançando para um olhar mais acurado do sistema municipal de ensino, culminando com participação efetiva junto a essas instâncias.

Tal cooptação não pode ser forjada dentro de um interesse unilateral capitalístico, mas engendrado em relações consubstanciadas numa visão de conjunto, interagindo com grupos, na perspectiva de afirmar direitos e protestar contra os algozes ditames de uma “democracia racial” que privilegia o eurocentrismo, em detrimento da diversidade, os donos dos meios de produção, em detrimento dos que demandam vender sua força

de trabalho, o masculino sobre o feminino, o normal sobre o patológico, o adulto sobre a criança, a instituição sobre o instituído.

Para tanto, é indispensável nos cercarmos de todas as informações necessárias para enfrentamento a desigualdade, retomando à sociedade primitiva, não em seus aspectos tecnológicos, mas na emergência de um devir em que a subjetividade se relacione com a diversidade, indo além da padronização, na perspectiva de novos agenciamentos consubstanciados em novas práticas sociais, novas posturas, para além da filantropia, na direção de uma real cidadania.

O que fica para refletirmos é: cientes do protagonismo do movimento negro frente a promulgação da Lei 10.639/2003, sabendo das processualidades que norteiam as alterações documentais em âmbito institucional escolar, pensando o gerenciamento escolar como possibilidade de vicissitudes, como ir além dos indícios, na direção de uma verdadeira metamorfose? As políticas públicas de educação dão conta de uma proposta que norteie essa possibilidade, num viés de política afirmativa consubstanciada a lei 10.639/2003? A resposta está em novas reflexões, outros estudos, em intervenções dos movimentos sociais que façam soçobrar o cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 como reais políticas afirmativas no contexto nacional, estadual, municipal e local.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Bernadette Siqueira. **História da Filosofia**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

AGUIAR, FERNANDO JOSE FERREIRA.**A história da África entre embates e dilemas:** caminhos e descaminhos para implementação e aplicabilidade da Lei 10.639/2003 na experiência escolar da rede pública estadual em Sergipe. 2012. 288p. Tese (Doutorado em Educação) – Fundação UFS – São Cristóvão, 2012.

ALVES, CARMEM DOLORES. **A implementação da lei 10.639/2003 nas escolas da rede municipal do recife e o papel da gestão escolar entre a formulação e as práticas:** impasse e perspectiva. 2011 195 f. Dissertação (mestrado acadêmico em educação), Universidade federal de Pernambuco , RECIFE, UFPE, 2011.

AMORIM, ROSEANE MARIA DE. **as práticas curriculares cotidianas:** um estudo da educação das relações étnico-raciais em escola da rede municipal de ensino do Recife. 2011 305 f. Tese (Doutorado em educação). Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco ,Recife, UFPE, 2011.

ARAÚJO, Francisco Wescley. **A construção de identidades etnicorraciais dentro da metodologia proposta pelo Teatro do Oprimido, de Augusto Boal**. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico- Raciais) Programa Pós Graduação em Relações Étnico Raciais – CEFET, Rio de Janeiro, 2014.

ÀRIES, Phillipe. **História social da família e da criança**. 2.ed. Rio de Janeiro: LCT, 2.000.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação:** rumo a sociedade aprendente**.** 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BAPTISTA, Maria Luiza Cardinale. **A cartografia de processos de escrita:** uma experiência com a metodologia da sensibilidade. Disponível em:www.pazza.com.br. Acessado em 15/03/2016.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de. **A transformação do cotidiano:** vias de formação do educador: a experiência da administração de Vitória/ES (1989 – 1992).Vitória: EDUFES, 1997.

_____. **Formação de professores e os desafios para a (re)invenção da escola**. Carlos Eduardo (Org.). Cotidiano escolar, formação de professores (as)e currículo. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008, p.68 – 93.

BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia.** 15. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

BASTOS, Abguar. **Os cultos mágico-religiosos no Brasil:** Xangô, Candomblé, Pará, Macumba, Cambinda, Umbanda, Quimbanda, Catimbó, Linha de Mesa, Babaçuê, Tambor de Mina, Pajelança, Toré, Cabula. São Paulo: HUCITEC, 1979.

BAUDRILLARD, Jean. **A Troca Simbólica e a Morte**. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

BISPO, Sueli; SOUZA, Edileuza Penha. **Resistência Negra na Grande Vitória:** dos quilombos ao movimento negro. Vitória: multiplicidade, 2006.

BOA MORTE, Teodorico. **Insurreição do Queimado em poesia e cordel.** Serra: Luzes, 2013.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Orientações curriculares para o Ensino Médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, SEB, 2006.

_____. **Lei 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Ministério Público Federal, 2009.

_____. **Lei 9.131 de 24 de novembro de 1995.** Dispõe sobre alteração da Lei 4.024 de 20 dezembro de 1961e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm. Acessado em 10/04/2015.

_____. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2004.

_____. **Lei 10.639 de 08 de janeiro de 2003**. Dispõe sobre alteração do Art. 26 da Lei 9.394/96 e dá outras providências. Disponível em:http://www.seppir.gov.br/publicacoes/pnpir.pdf. Acessado em: 10/04/2015.

_____. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Dispõe sobre alteração do Artigo 26 da Lei 9.394/96 e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acessado em 10/04/2015.

_____. **I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial:** Estado e Sociedade Promovendo a Igualdade Racial. Brasília: SEPPIR, 2005.

_____. **Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial**. Disponível em: http://www.seppir.gov.br/publicacoes/pnpir.pdf. Acessado em: 10/04/2015.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico raciais para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

_____. **Decreto 4.886 de 20 de novembro de 2003**. Dispõe sobre a Política Nacional de promoção da Igualdade Racial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4886.htm. Acessado em 10/01/2016.

_____. **Decreto 6.872 de 04 de junho de 2009**. Dispõe sobre aprovação do Plano Nacional de Igualdade Racial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6872.htm. Acessado em 11/01/2016.

_____. **Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, CEB, DISEI, 2013.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASLAVSKY, Berta. **O meio e o professor do ponto de vista de diversas perspectivas da alfabetização inicial.** In: SERBINO, Raquel Volpato, ettalli (Orgs.) Formação de professores. São Paulo: UNESP, 1998.

BRAUDEL, FERNAND. **Dinâmica do capitalismo.** Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

BUZO, Luzia. **Caderno Temático: Conselho de Classe preventivo participativo. Colégio Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira**. Paraná: Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: http://www. Diaadiaeducacao .pr.gov.br/ portals/pde/ arquivos/2198-6.pdf. Acessado em 01/01/2016.

CAETANO, Altair. **10 anos de promulgação da Lei nº 10.639/03: seus reflexos em uma comunidade escolar da periferia**. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico - Raciais) – CEFET, Rio de Janeiro, 2014. 11

CAVÉQUIA, Marcia Paganini. **Letramento e alfabetização:** A escola é nossa. 3º ano. São Paulo: Scipione, 2011.

_____. **Letramento e alfabetização:** A escola é nossa. 2º ano. São Paulo: Scipione, 2011.

_____. **Letramento e alfabetização:** A escola é nossa. 1º ano. São Paulo: Scipione, 2011.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza C. **Português Linguagens.** 9º ano. 7.ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. **Português Linguagens.** 8º ano. 7.ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. **Português Linguagens. 7º** ano. 7.ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. **Português Linguagens. 6º** ano. 7.ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano. Artes de fazer.** Petrópolis: vozes, 2002

COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, Maria Aparecida A. **Preconceitos no cotidiano escolar:** ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

CONNEL, R.W. **Pobreza e Educação.** In: GENTILI, Pablo. Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 11 – 42.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Espírito Santo). **Resolução nº 3.777 de 08 de maio de 2014**. Disponível em: http://www. cee.es. gov.br/download/res 3777 publicada.pdf. Acessado em 07/02/2016.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Espírito Santo). **Resolução nº 2.386 de 26 de julho de 2010**. Aprova a oferta de curso técnico em Administração, Eixo tecnológico Gestão e Negócios na EEEFM [...]. Disponível em: http://www. cee.es.gov. br/download/res2386.pdf. Acessado em 10/01/2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Câmara de Educação Básica. Resolução nº 07 de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acessado em 20/12/2015.

_____. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 02 de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: http:// portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864rceb00 2-12&Itemid=30192. Acessado em 20/01/2016.

_____. Câmara Ensino Superior. **Resolução CNE/CP Nº 01 de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acessado em 08/01/2016.

CORTI, Ana Paula (ettall). **Tempo, espaço e cultura: ciências humanas, ensino médio, Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Global, 2013.

COSTA, JUNIA SILVA DA. **Implementar ou representar:** o desafio de uma política – a Lei n° 10639/2003 no contexto da rede pública municipal de ensino de Petrópolis. 2011. 114 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em educação) Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis: UCP, 2011.

COSTA, Candida Soares da. **Educação Para As Relações Etnicorraciais:** História E Cultura afro-brasileira e Africana No Currículo Do Ensino Médio Niterói-RJ. 2011 212 F. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

COUTINHO, Dora Ciryno Leal. **A implementação da Lei nº 10.639/03 nas aulas de educação física escolar no município do Rio de Janeiro:** perspectivas e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico_Raciais) – Programa de Pós Graduação em Relações Étnico Raciais. CEFET, Rio de Janeiro, 2014

CRUZ, Eliane de Almeida Souza e. **Currículo Mínimo de História da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro: quais são os espaços da história da África e do negro?** (Lei nº 10.639/03). Dissertação (Mestrado em Relações Étnico_Raciais) – CEFET, Rio de Janeiro, 2014.

CUNHA JR., Henrique. **Textos para o movimento negro**. São Paulo: EDICON, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Pós- Scriptum sobre a sociedade de controle**: em conversações**.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti Édipo:** capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 2001.

DISCRICIONARIEDADE. In: Dicionário Online de Direito Administrativo. Disponível em: http://direitoadm.com.br/dicionario/. Acessado em 15/01/2015.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. Direito Administrativo. 27.ed. São Paulo: Atlas, 2014.

DOMINGUES, PETRONIO. **Movimento negro brasileiro:** alguns apontamentos históricos.Programa de Pós Graduação em História da UFES, 2008. p.101-122.

EJA Moderna. **Educação de jovens e Adultos**. 6º ano. São Paulo; Moderna, 2013.

_____. **Educação de jovens e Adultos**. 7º ano. São Paulo; Moderna, 2013.

_____. **Educação de jovens e Adultos**. 8º ano. São Paulo; Moderna, 2013.

_____. **Educação de jovens e Adultos**. 9º ano. São Paulo; Moderna, 2013.

ERIBON, Didier. **Michel Foucault:** uma biografia. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

ESPÍRITO SANTO. **Currículo Básico Escola Estadual**. Vitória: SEDU, 2009. Disponível em: http://www.educacao. es.gov.br/download/SEDU Curriculo Basico Escola Estadual.pdf. Acessado em 05/11/2015.

_____. **Proposta Pedagógica da EEEFM [...]**. Disponível *in mímeo.*

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes:** no limiar de uma nova era. 3.ed. São Paulo: Atica, 1978.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas.** In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). Cotidiano escolar, formação de professores (as)e currículo. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 15 – 42.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo. **Gênero, etnia e movimentos sociais na história da educação**. Revista Brasileira de História da Educação, v. 13, p. 249-255, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Graal, 2002.

_____. **Arqueologia do Saber**. 8. ed. São Paulo: Forense Universitária, 1984.

_____. **A Ordem do Discurso**. 4. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

_____. **A verdade e as formas jurídicas.** 4.ed. Rio de Janeiro: Nau editora, 2002.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. **Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 44, n. 153, p. 648669, Sept. 2014 . Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo. php?script=sci_ arttext&pid=S0100-15742014000300009&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 05/12/2015. http://dx.doi.org/10.1590/198053142768.

GALLO, Silvio. **Transversalidade e educação:** pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). O sentido da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 17 – 41.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo.** 12.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GARCIA, Maria Manuela Alves. A pedagogia como dispositivo de subjetivações (leituras, reflexões e desafios.In: SILVA, Ainda Maria Monteiro, *ettall*(Orgs.). **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006, p. 103 – 120.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**.**Educ. Soc.**, Campinas , v. 31, n. 113, p. 1355-1379, Dec. 2010 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302010000400016&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 01/02/2016. .

GENTILI, Pablo. **Adeus a escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado, o destino da educação das maiorias.** In: GENTILI, Pablo. Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1998

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de Método na construção da pesquisa em Educação.** 2. ed**.**São Pulo: Cortez, 2011.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira.** São Paulo: Manole, 2003.

_____. O que é filosofia da educação: uma discussão metafilosófica**.** In: GHIRADELLI Jr., P (Org.). **O que é filosofia da educação?** 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história: 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

_____. **História e Cultura: conversa com Carlo Ginzburg. Estudos históricos**, Rio de Janeiro, vol. 3, n. 6, p. 254-265. Entrevista concedida a Revista História e Cultura pelo historiador Carlo Ginzburg. Disponível em: http://nei.ufes.br/sites/nei. ufes.br/ files/ Hist%C3%B3ria%20e%20cultura_Conversa%20com%20Ginzburg.pdf. Acessado em 01/02/2016.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

GOMES, Nilma Limo; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O Desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Limo; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (Orgs.) **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** São Paulo: autêntica, 2007. p.10-24.

GOMES JÚNIOR, Jorge Luiz. **A magia do contar e recontar histórias ancestrais na literatura infantil e juvenil brasileira: recriando valores**. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) – CEFET, Rio de Janeiro, 2014.

GOMEZ, A. I. P. As funções sociais da escola: da reprodução a reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J.GIMENO; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. Ed. São Paulo: Artmed, 2007, p. 13 – 26.

_____ **A aprendizagem escolar: da didática operatória á reconstrução da cultura em sala de aula**. In: In: SACRISTÁN, J.GIMENO; GÓMEZ, A. I. P. Compreender e transformar o ensino. 4. Ed. São Paulo: Artmed, 2007, p.53 – 65.

_____ **Ensino para a compreensão**. In: In: SACRISTÁN, J.GIMENO; GÓMEZ, A. I. P. Compreender e transformar o ensino. 4. Ed. São Paulo: Artmed, 2007, p.67 – 97.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Sueli. **Micropolítica:** Cartografias do desejo. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GUATTARI, **Caosmose:** um novo paradigma estético. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

_____. **As três ecolologias.** 11.ed. Campinas: Papirus, 2001.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Língua portuguesa: Ensino fundamental. 5º ano, projeto descobrir.** 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

_____. **Língua portuguesa: Ensino fundamental. 4º ano, projeto descobrir**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes raças e democracia.** São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. **Racismo e antirracismo no Brasil.** 3.ed. São Paulo: 34, 2009.

HADDAD, Clara (*ettall)*. **Linguagens e códigos:** ensino médio, educação de jovens e adultos. São Paulo: Global, 2013.

HOBSBAWN, Eric. **Globalização, democracia e terrorismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HOLANDA, Francisco Uribam Xavier de. **Do liberalismo ao neoliberalismo:** o itinerário de uma cosmovisão impenitente. 2.ed. Porto Alegre: EDPURCRS, 2001.

HOUAISS, Antonio; SALLES, Mauro Villar. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUNT, E. K. **História do pensamento econômico:** uma perspectiva crítica**.** 7. ed. Rio de Janeiro: Campos, 1981.

IAMAMOTO, Marilda. **O serviço social na contemporaneidade:** trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Espírito Santo. **Portaria 1.026 de 21 de agosto de 2009**. Cria o Núcleo de Estudos Afrobrasileiros no Campus Vitória. Disponível em: https://servicos.ibama.gov.br/phocadownload/ manual /in%2 0ibama%2 0n%205%20de%2025%2003%202009%20ada%20revoga%20in%2076%20de%2031 %2010%202005.pdf. Acessado em 30/04/2015.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e a desigualdade; o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial**. 2.ed. Brasília: 2008.

JESUS, Fernando Santos de. **O negro no livro paradidático**. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico_Raciais) – CEFET, Rio de Janeiro, 2013.

KASTRUP, Virginia. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo.** In: Psicologia & Sociedade, 19 (1)15-22, jan./abr., 2007.

KISIL, Rosana. **Elaboração de projetos e propostas para organizações de sociedade civil**. São Paulo: USP, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: um adeus a pedagogia e aos pedagogos? In: SILVA, Ainda Maria Monteiro, *ettall*(Orgs.). **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006, p. 213, 242.

_____. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 4.ed. Goiânia: Alternativa, 2003.

LIMA, Denise Maria Soares. **Recepção e Aplicação da Lei 10.639/2003:** da Publicação a Prática. 2012 131 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Católica De Brasília , BRASÍLIA: UCB, 2012.

LINHARES, Célia. **Pedagogias, subjetivações e experiências instituintes.** In: In: SILVA, Ainda Maria Monteiro, *ettall*(Orgs.). Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006, p.

LOURAU, René. **Analista institucional em tempo integral.** São Paulo: Hucitec, 2004.

LUCCI, ElianAlabi; BRANCO, Anselmo Lázaro. **Coleção Plural:** História. 3º ano. São Paulo: Saraiva, 2011.

_____. **Coleção Plural:** História. 4º ano. São Paulo: Saraiva, 2011.

_____. **Coleção Plural:** História. 5º ano. São Paulo: Saraiva, 2011.

_____. **Coleção Plural:** História. 1º ano. São Paulo: Saraiva, 2011.

_____. **Coleção Plural:** História. 2º ano. São Paulo: Saraiva, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. A aula como atos de sujeito do currículo e acontecimento multirreferencial. In: In: SILVA, Ainda Maria Monteiro, *ettall*(Orgs.). **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social.** Recife: ENDIPE, 2006, p. 59 – 68.

MALUF, Sahid. **Teoria Geral do Estado.** 17.ed. São Paulo: Sugestões Literárias, 1986.

MANSUR, Thiago Sandrini; MACHADO, Leila Aparecida Domingues. Problematizando a noção de "vítima" de violência. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte , v. 26, n. spe, p. 183192, 2014 . Disponível em <http://www.scielo. br/scielo.php?script=sci_ arttext&pid = S0102-71822014000500019&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 02 DE jan . 2016. http:// dx.doi.org/10.1590/S0102-71822014000500019.

MARQUES, Maria Cristina. **Lendas de Exu sob os holofotes da educação**. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) – CEFET, Rio de Janeiro, 2014

MARSHALL, T. H. A. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

MELLO, Mônica Ribeiro. **A formação inicial de professores no curso de pedagogia presencial e as tecnologias presentes no cotidiano escolar: criando possibilidades facilitadoras no processo de escolarização de alunos com**

necessidades especiais. 2005.177p. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2005.

MERTON, Robert K. **Social theory and social structure**. Nova Iorque: The Free Press, 1968.

MINTO, Cesar Augusto. As leis e a formação dos professores. In: SERBINO, Raquel Volpato (ett all) Org. **Formação de professores.** São Paulo: UNESP, 1998,p. 175 – 184.

MOREIRA, Daniele Fernanda Feliz. **Educação e texto literário: inscrições afro ‗ brasileiras na literatura**. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico‗Raciais) – CEFET, Rio de Janeiro, 2014.

MOREIRA, Marcio de Araújo. **Análise do impacto da Lei 10.630/2003 no Exame Nacional do Ensino Médio entre 1998 e 2013**. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico‗Raciais) – CEFET, Rio de Janeiro, 2015

MOREIRA, Herivelto; Caleffe, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos:** organização e apresentação. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. _____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. 3. Ed. São Paulo: Autêntica, 2001.

NASCIMENTO, Carlos Roberto. **Da mídia fílmica para o mundo do trabalho: as relações etnicorraciais na formação do(a) técnico(a) em administração**. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico‗Raciais) Programa de Pós Graduação em Relações Étnico Raciais - CEFET, Rio de Janeiro, 2013

NEGRÃO, Lisias Nogueira. **Entre a cruz e a encruzilhada.** 8.ed. São Paulo: EDUSP, 2002.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1992.

NOVAIS, LUCIANE APARECIDA. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - Campus Colorado do Oeste e seu Trabalho nas questões Étnicos-Raciais no Âmbitoda Lei 10.639/2003.** 2011 199 f. Dissertação (MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO AGRÍCOLA). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2011.

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Cosmovisão Africana no Brasil:** elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: LCR, 2003.

OLIVEIRA, Adriano. **Análise de conjuntura: conceitos e aplicações. In: Revista Em Debate, Belo Horizonte**, v. 6, n.1, p. 24 – 35. Disponível em: http://www. Opiniaopublica.ufmg.br/emdebate/Mar_14_Dossie_Adriano%202.pdf. Acessado em 01/01/2016.

PAULA, ALINE BATISTA DE. **Construindo Discursos que Constroem Sujeitos?** Uma Discussão Sobre A Contribuição da Lei 10.639/2003 e seu Corolário Para A Afirmação De Uma Identidade Racial Positiva No Brasil. 2011 111 f. Dissertação (MESTRADO ACADÊMICO em SERVIÇO SOCIAL). PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO , RIO DE JANEIRO: PUC, 2011.

PEREIRA, Amilcar Araujo. O Atlântico Negro e a constituição do movimento negro no Brasil. In: **Perseu**, v. 1, Ano 1, Vila Mariana, Fundação Perseu, 2007.

PEREIRA, Lucia C.; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. **O trabalho do pedagogo na escola pública**: frente à avaliação, ao ensino noturno e a educação profissional. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes pde/md_lucia_cavichioli_pereira.pdf. Acessado em 15/02/2016.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral.** 23.ed. São Paulo: Ática, 2004.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** 18.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RESENDE, Rosi Marina. **Traços culturais e práticas pedagógicas em instituições de ensino médio a partir da perspectiva da Lei 10.639/2003**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) – CEFET, Rio de Janeiro, 2015

RIEDLINGER, Marcia Aparecida; SILVA, Claudecir Almeida; CALDERON, Vilmara. **A gestão da documentação escolar:** o caso do Colégio Marcelino Champagnat.

Disponível em: http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/File/ anais/painel educacao/analise_da_gestao_de_documentacao.pdf. Acessado em 09/02/2016.

RODRIGUES, Marcia B. F**. Razão e sensibilidade: reflexões em torno do método indiciário**. In: Revista de História da UFES. N. 17. P. 213 – 221. Disponível em: http:// nei.ufes.br/sites/nei.ufes.br/files/RODRIGUES,%20M%C3%A1rcia%20B.F.%20Raz%C 3%A3o%20e%20Sensibilidade.pdf. Acessado em 09/01/2016.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

_____**.** Cidadania e alteridade**:** o psicólogo, o homem da ética e a reinvenção da democracia. In: SPINK, Mary Jane P. **A cidadania em construção**. São Paulo: Cortez, 1994.

ROSA, Barbara da Silva. **A influência dos fóruns de educação e diversidade étnico-racial na implementação da política de promoção da igualdade racial.** 2012 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração). Universidade de Brasília , Brasília: UNB, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O que são os conteúdos do ensino. In: In: SACRISTÁN, J.GIMENO; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. Ed. São Paulo: Artmed, 2007, p. 149 – 195.

SANTIAGO, Eneida; YASUI, Silvio. De direito social a dispositivo de saúde: o trabalho na legislação de saúde vigente. **Rev. Psicol. Saúde**, Campo Grande , v. 5, n. 2, p. 81-91, dez. 2013 . Disponível em <http://pepsic. bvsalud.org/ scielo.php?script=sci_ arttext&pid=S2177-093X2013000200003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 07 jan. 2016.

SANTOS, Karla De Oliveira. **As relações étnico-raciais no livro didático da educação de jovens e adultos: implicações curriculares para uma sociedade multicultural.** 2011 122 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal de Alagoas , Maceió: UFAl, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **PDE:** Plano de Desenvolvimento da Educação – análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **Sistema de Educação:** subsídios para a Conferência Nacional de Educação. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae_dermevalsaviani.pdf. Acessado em 01/12/2016.

SERRA. **Serra em números**. Disponível em: http://app.serra.es.gov.br/info_ municipais/index.php?link=fontes. Acessado em: 10/04/2014.

_____. **Lei nº 4.432 de 04 de novembro de 2015**. Dispõe sobre a Política Municipal de Educação. Disponível em: http://legis.serra.es.gov.br/ normas/images/leis/html/ L44322 015.html. Acessado em 05/01/2016.

_____. **Orientação Curricular de educação infantil e ensino fundamental**: articulando saberes, tecendo diálogos. Serra: Abba, 2009.

_____. **Resolução CONEGRO 01/2008**. Dispõe sobre o Regimento Interno do Conselho Municipal do Negro. Disponível em: www.serra.es.gov.br. Acessado em: 30/03/2015.

. _____. **Lei nº 3167, de 11 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre a criação e organização do conselho municipal do negro - CONEGRO e dá outras providências. Disponível em: http://legis.serra.es. gov.br/normas/images/leis/html/L31672007.html. Acessado em: 30/03/2015.

_____. **Resolução CONEGRO 01 de 27 de novembro de 2010**. Dispõe sobre Regimento Interno do CONEGRO. Disponível em: file:///C:/Users/Paulo /Downloads /diario_oficial_2011-02-11_completo.pdf. Acessado em 18/04/2016.

_____. **Plano de ação do CONEGRO:** 2012. *In mímeo.*

_____. **Projeto Político Pedagógico da EMEF** [...]. Serra, ES: 2013, *Inmímeo.*

SILVA, Claudecir A.; RIEDLINGER, Marcia A.; CALDERON, Vilmara. R. **A gestão da documentação escolar**: o caso do Colégio Marcelino Champagnat. Disponível em: http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/File/anais/painel_educacao/analise_da _gestao_de_documentacao.pdf. Acessado em 01/12/2015.

SILVA, Sirlene Ribeiro Alves da. **Construções e identidades**: relações entre arte, memória e identidade na educação de jovens e adultos. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) – CEFET, Rio de Janeiro, 2014.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Síntese da coleção História Geral da África:** pré-história ao século XVI.Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013.

SIMONINI, Gizelda Costa Da Silva. **O estudo da história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental:** currículos, formação e prática docente 2011. 212 f. Tese (DOUTORADO Em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia: UFU, 2011.

SOUZA, Joao Carlos Pio de. **Currículo E Diversidade Étnico-Racial Na Materialidade Da Lei 10.639/2003 Em Duas Escolas Da Rede Municipal de Contagem.** 2011 146 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais , Belo Horizonte: PUC MINAS, 2011.

SUAREZ, Daniel. **O princípio da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública.** In: GENTILI, Pablo. Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 253 – 270.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo:** educação, competitividade cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Atica, 2001.

VAZ, Maria Luiza; PANAZZO, Silvia. **Jornadas.hist:** história. 6º ano. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. **Jornadas.hist:** história. 7º ano. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. **Jornadas.hist:** história. 8º ano. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. **Jornadas.hist:** história. 9º ano. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

VAZQUEZ, Adolpho. Filosofia da práxis. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto político Pedagógico da Escola**:** uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político Pedagógico da escola**: uma construção possível. 24.ed. São Paulo: Papirus, 2013, p. 09 - 26.

VIEIRA, Cecilia Maria. **Educação E Relações Étnico-Raciais: Diálogos E Silêncios Sobre A Implementaçãoda Lei 10.639/2003 no Município De Goiânia.** 2011 2012 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal De Goiás , Goiânia: UFG, 2011.

WEBER, Max. **Ciência e Política: duas vocações**. São Paulo: Cultrix, 2000.