CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA CAPITAL DO “OURO NEGRO”: ANÁLISE DO REGIMENTO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE MACAÉ.

SANDRA CRISTINA BRANDÃO

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.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Giorgi
Coorientador: Prof. Dr. Alexandre Castro

Rio de Janeiro
Fevereiro/2018

POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA CAPITAL DO “OURO NEGRO”: ANÁLISE DO REGIMENTO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE MACAÉ.

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.

Sandra Cristina Brandão

Banca Examinadora:

_____

Presidente, Professora Dra. Maria Cristina Giorgi (CEFET/RJ) – Orientadora

_____

Professor Dr. Alexandre Castro (CEFET/RJ) – Coorientador

_____

Professor Dr. Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues (UERJ)

_____

Professor Dr. Fabio Sampaio de Almeida (CEFET/RJ)

SUPLENTES

_____

Professora Dra. Poliana Coeli Costa Arantes (UERJ)

_____

Professora Dra. Luciana de Mesquita Silva (CEFET/RJ)

Rio de Janeiro
Fevereiro/2018

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

B817 Brandão, Sandra Cristina
Por uma educação antirracista na capital do “ouro negro” : análise do regimento escolar da educação básica de Macaé / Sandra Cristina Brandão.—2018.
78f. + anexos : il.color. ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2018.
Bibliografia : f. 76-78
Orientadora : Maria Cristina Giorgi
Coorientador : Alexandre Castro

1. Racismo. 2. Práticas pedagógicas. 3. Relações étnicorraciais e educação. 4. Racismo na educação. I. Giorgi, Maria Cristina (Orient.). II. Castro, Alexandre (Coorient.). III. Título.

CDD 305.8

DEDICATÓRIA

Ao meu Sagrado.

À minha religiosidade de matriz africana.

À minha Ancestralidade, que me sustenta, ampara, protege, ensina diariamente, ama incondicionalmente, fortalece e abençoa, a cada amanhecer, coloca em meu caminho “Seres iluminados” e ajuda para que eu me torne a cada dia um ser humano melhor.

Mojubá. Adupé!!!!

(apresento meu humilde respeito. Agradeço).

À minha mãe, Sra. Maria do Rosário Brandão.

Ao meu pai, Sr. Ailton José de Melo (in memorian).

AGRADECIMENTOS

Agradecer, para mim, significa dizer: sem vocês seria muito difícil chegar até aqui.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais do CEFET/RJ, pelos valiosos ensinamentos e trocas que me enriqueceram e ajudaram a transformar.

Aos bons companheiros de jornada, pessoas que me fortaleceram e com quem dividi angústias, dúvidas. Partilhei, debati e aprendi. Construí conhecimentos. Vocês se destacaram nessa jornada: Luana Arah, Aline Nascimento, Andreia Coutinho, Natasha Mendes, Ana Santos.

Aos Seres de Luz que reencontrei nesta vida e me ajudaram de maneira ímpar, desde o início desta jornada. Vocês se dedicaram, se preocuparam, me incentivaram, me acompanham, de uma forma divina. Minha amiga anjo Viviane Rodrigues e meu rico amigo e um monte de coisas, Elbert.

Aos professores Fábio Sampaio, um amigo, e Alexandre Castro, meu coorientador iluminado, que me apresentaram um universo que me encantou. Admiro muito vocês.

Reservo um espaço mais que especial para minha Orientadora, amiga, educadora, Ser de Luz, Maria Cristina Giorgi, uma mulher admirável e encantadora, que me presenteou com seus ensinamentos, não só cognitivos.

Ao “padrinho” um Ser divino, que foi um destaque especial, representando a força, acalanto e amizade Sagrada.

Ao sr, padrinho Ofun Tempola, que é muito mais que um Sacerdote, é um presente da ancestralidade.

Marcelo Moura, sem palavras…Gratidão.

Minha família é imprescindível na minha vida. Minha base. Dizer muito obrigada não expressa o que vocês representam e significam… Gratidão eterna... Marco Antônio, meu irmão amado, meu grande amigo. Fernanda, minha um Montão de Coisas Amada, cumplicidade e amor incondicional. Meu filho, meu amor, Caio Victor, que me acompanha desde sempre, aprendo e me reinvento com e por você. O amor sem dimensão de vocês, me fortaleceu, não encontro palavras para expressar o que sinto. Possibilitou na conclusão de mais esta etapa.

À minha Rainha, meu esteio, por quem luto, cresço e estou viva. Minha mãe, dona Maria Brandão. Minha Borboleta Mor.

À minha Ancestralidade, à minha Religiosidade de matriz africana, Energias que me alimentam, fortalecem, ensinam, incentivam e muitas outras coisas que ultrapassam meu conhecimento, até o momento.

Mojubá

Bogbo Osha

Bogbo Orisha

Bogbo Egun Ashebó, que me acompanha e me protege

Bogbo Egun Arae

Bogbo Ancestralidade

Modupé!

RESUMO

A sociedade brasileira está vivenciando uma conjuntura social, política e econômica que suscita a necessidade de ações para mudança da ordem instaurada. Destacamos neste estudo as relações étnico-raciais que se estabelecem e as desigualdades entre branca(o)s e não branca(o)s nos diversos setores sociais, com ênfase na população negra. Ao investigar a realidade de uma cidade do norte fluminense do Rio de Janeiro, no âmbito educacional, que tem uma população não branca de mais de 57%, de acordo com dados do Censo IBGE 2010, identificamos algumas questões de apagamento nas ações educativas realizadas nas unidades escolares, no que tange ao trabalho com as relações étnico-raciais. Sendo assim, nossa pesquisa intenta perceber de que forma o poder público de Macaé, através do Regimento Escolar da Educação Básica (2010), orienta as políticas educacionais da educação básica, no trabalho com as relações étnico-raciais, na perspectiva da educação antirracista, com ênfase na população negra, com base no que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira (DCERER) e demais legislações que regulamentam a educação para as relações étnico-raciais em nível nacional. Tendo como parâmetro os conceitos de linguagem de Bakthin (2014) e Rocha (2006, 2014), buscamos entender como os conteúdos dialogam com o racismo existente na sociedade. O referencial teórico metodológico utilizado para proceder as investigações foi a análise discursiva de base enunciativa e também os pressupostos da linguagem como intervenção nas práticas sociais e os enunciados como um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas. Nossa proposta busca, dentre outros aspectos, fazer uma análise linguística das marcas discursivas que este documento traz, na perspectiva da educação antirracista e emancipatória. A pesquisa tem como referencial teórico conceitos sobre práticas dialógicas orientados por Bakhtin (2014); sobre a influência da linguagem e seu papel na construção dos sujeitos, lemos Rocha (2006-2014) e Giorgi (2012), no tocante a exclusão e racialização, dialogamos com Munanga (2013) e Gomes (2001); e sobre educação antirracista e emancipatória, recorremos a Cavalleiro (2001) e Santos (2001). A análise de alguns trechos do Regimento possibilitou perceber que tais enunciados expressam marcas discursivas reprodutoras de uma educação centrada em princípios europeus, reforçando a generalização do estudo das questões sobre a diversidade cultural. Através do contraponto com o aporte teórico da pesquisa, bem como a descoberta da histórica predominância negra na cidade de Macaé, foi possível perceber a necessidade de a educação inserir no documento regulador e Projetos Políticos Pedagógicos da Educação Básica da Cidade, recursos didáticos-pedagógicos que produzam uma proposta educativa antirracista, inovadora e afirmativa.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. dialogismos. racismo. educação antirracista. Macaé

ABSTRACT

Brazilian society is experiencing a social, political and economic conjuncture that raises the need for actions to change the established order. We highlight in this study the established ethnic-racial relations and the inequalities between whites and nonwhites in the various social sectors, with an emphasis on the black population. In investigating the reality of a city in the north of Rio de Janeiro, in the educational sphere, which has a non-white population of more than 57%, according to IBGE 2010 Census data, we identified some erasing issues in educational actions carried out in with regard to working with ethnic-racial relations. Thus, our research tries to understand how the public power of Macaé, through the Basic Education School Rules (2010), guides the educational policies of basic education, work with ethnic-racial relations, from the perspective of antiracist education, with emphasis on the black population, based on what the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian History and Culture (DCERER) and other laws regulating education for ethnic-racial relations at the national level. Based on the Bakthin (2014) and Rocha (2006, 2014) concepts of language, we seek to understand how the contents interact with racism in society. The theoretical methodological reference used to carry out the investigations was the discursive analysis of enunciative basis and also the assumptions of language as an intervention in social practices and those enunciated as a complex of relations between socially organized people. Our proposal seeks, among other aspects, to make a linguistic analysis of the discursive marks that this document brings, from the perspective of antiracist and emancipatory education. The research has as theoretical reference concepts about dialogical practices oriented by Bakhtin (2014); on the influence of language and its role in the construction of subjects, we read Rocha (2006-2014) and Giorgi (2012), regarding exclusion and racialization, we dialogued with Munanga (2013) and Gomes (2001); and on antiracist and emancipatory education, we refer to Cavalleiro (2001) and Santos (2001). The analysis of some sections of the Rules of Procedure made it possible to perceive that these statements express discursive reproductive marks of an education centered in European principles, reinforcing the generalization of the study of the questions on the cultural diversity. Through the counterpoint with the theoretical contribution of the research, as well as the discovery of the historical black predominance in the city of Macaé, it was possible to perceive the need of education to insert in the regulatory document and Political Educational Projects of the Basic Education of the City, didactic-pedagogical resources that an innovative and affirmative educational proposal.

Palavras-chave: Pedagogical practices. dialogisms. racism. antiracist education. Macaé

SUMÁRIO

Apresentação		09
Introdução		18
1	**Contribuições teórico-metodológicas**	23
1.1	Racismo	24
1.2	A educação antirracista	30
1.3	Estudos da linguagem	37
2	**O território pesquisado**	42
2.1	A cidade do “ouro negro”	42
2.2	Macaé, uma cidade negra	46
2.2.1	As contribuições afrodescendentes na construção da sociedade macaense: processo histórico	48
2.3	Educação antirracista no contexto de macaé	52
3	**O documento regulamentador da educação básica de Macaé e o diálogo com a educação antirracista**	54
3.1	Educação e as relações étnico-raciais: as legislações vigentes	54
3.2	A estrutura do documento	60
Considerações Finais		72
Referências		75
Anexos		79

Apresentação

Desde a graduação em Pedagogia, com habilitação em Gestão Escolar, que aconteceu entre os anos de 2002 e 2006, o contexto da escola pública de educação básica, que atende às camadas mais carentes da população, me desperta interesse. No quarto período da graduação, a partir da disciplina de Desenvolvimento Interpessoal, que ressalta a importância do outro para o desenvolvimento de todos os aspectos inerentes à formação dos sujeitos, surgiu a inquietação sobre como se desenvolve o relacionamento entre professora(e)s e aluna(o)s, no contexto das escolas públicas. Comecei observando essa relação nas séries iniciais da educação básica, a partir das escolas onde desenvolvi os estágios docentes, como exigência da graduação.

Nesse período, tive a oportunidade de estagiar em três escolas, duas em bairros da Zona Norte (Irajá e Del Castilho) e uma no Centro do Rio de Janeiro, que têm em suas redondezas comunidades carentes.

Pude perceber que essas instituições apresentavam um público diversificado, sendo a maioria com pouco poder aquisitivo e fenotipicamente negra. Esse contexto foi o campo de observação para a pesquisa de minha monografia de graduação em Pedagogia e que continuou me despertando interesse, enquanto profissional de educação.

A graduação exigia estágio em todos os níveis da Educação Infantil e no 1º segmento do Ensino Fundamental. Foi na condição de estagiária no 1° ano do Ensino Fundamental (ainda com nomenclatura de Classe de Alfabetização), duas questões me chamaram atenção na relação estabelecida dentro de sala de aula: a forma como as professoras encaminhavam o dia a dia e suas práxis em sala de aula.

Tive acesso a espaços fora de sala de aula (horários de recreação e salas de leitura), onde professoras de outras turmas, diferentes das duas que observava, participavam desses momentos. Essas situações me possibilitaram observar que os discursos de determinadas profissionais apresentavam marcas de preconceito, em relação a algumas crianças; a meu ver, por estas viverem em situação de vulnerabilidade social e/ou algum membro de suas famílias estar em situação carcerária ou ter envolvimento com o crime, como exposto pelas profissionais em suas falas. Outras docentes dispensavam um tratamento apropriado à prática docente e tratavam todas as crianças da mesma forma, principalmente dentro de sala de aula.

As maneiras distintas como as professoras, que muitas vezes trabalhavam com o mesmo ano, dialogavam com os aluna(o)s e exerciam suas autoridades no desenvolvimento da tarefa docente – questão que, na minha percepção, influenciava o comportamento e processo de aprendizagem das crianças – me causaram inquietação. A partir de minha construção de conhecimentos na graduação, já entendia que o diálogo é de suma importância em todas as relações, sendo um aspecto fundamental entre professora(e)s e aluna(o)s.

Busquei, então, pesquisar sobre as relações de poder entre professora(e)s-aluna(o)s que se estabelecem em sala de aula, o que resultou na monografia intitulada "Autoridade x Autoritarismo – Reflexões sobre os limites entre o respeito e a liberdade em sala de aula", com o objetivo de pesquisar as concepções do que é estabelecer limites em sala de aula e qual a relação estabelecida entre professora(e)s e aluna(o)s neste contexto, de autoridade ou de autoritarismo.

O texto da monografia, dialogando com Bruno Aires (2005), Paulo Freire (1996, 1997), Lúcia Maria T. Furlani (2004), Ives de La Taille (1998) e Marli E. D. A e Menga Ludke (1986), foi desenvolvido a partir da experiência em um CIEP[1] que atendia a alunos da Educação Infantil ao 1° segmento do Ensino Fundamental, majoritariamente crianças carentes de bairros e comunidades próximas, como Santa Tereza, Saúde, Gamboa, Providência, algumas em vulnerabilidade social. A instituição se localiza na Rua do Lavradio, no Centro do Rio de Janeiro, numa área que ainda traz em sua arquitetura características do Rio de Janeiro do século XIX, com muitos casarões, alguns hoje servindo de abrigo e/ou moradia para famílias em situação de rua. A monografia teve como objetivos secundários investigar que concepções de educação tinham as profissionais que foram observadas, como elas analisavam a contribuição de suas práticas educativas na formação dos educandos e também de que forma entendiam a função da educação e a importância do papel do docente no processo.

Foram feitas entrevistas com as duas docentes. A partir das análises dos resultados, foi possível constatar que a concepção de educação e os preconceitos da(o)s educadora(e)s, em relação às realidades vivenciadas pela(o)s educanda(o)s, são aspectos norteadores e dos quais dependem os resultados da tarefa docente. O modo como a práxis é exercida, no que se refere à forma como a liberdade vivenciada, no ambiente escolar, pode interferir no processo de formação dos indivíduos.

[1] Centros Integrados de Educação Pública, modelo de escola estadual integral, criado no governo de Leonel Brizola no Estado do Rio de Janeiro, na década de 1980.

As observações no campo de pesquisa me fizeram perceber que o estabelecimento de limites na relação professora(e)s x aluna(o)s em sala de aula favorece o desenvolvimento da autonomia e o senso crítico na(o)s estudantes e esses limites são facilmente respeitados pela(o)s educanda(o)s, a partir do estabelecimento de acordos prévios e diálogos constantes. Quando são impostos numa relação de autoritarismo, a(o)s estudantes apresentam comportamentos agressivos e reativos à forma como são tratada(o)s.

Essa postura adotada pela(o) profissional de educação pode comprometer um dos papéis da educação, que é a formação emancipatória, entendendo que a relação professora(e)s/aluna(o)s pode influenciar diretamente o processo de aprendizagem dos indivíduos.

O estudo na graduação me possibilitou perceber alguns aspectos que julgo importantes no processo de ensino-aprendizagem. Posso destacar que, devido às constantes transformações sócio-políticas na contemporaneidade, é necessário um envolvimento por parte dos profissionais de educação com a tarefa docente. O trabalho da(o)s professora(e)s deve visar que a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel de sujeitos ativos, na mudança da ordem social estabelecida, seja um dos aspectos integrantes deste processo e que a escola exerça um de seus papéis, de instrumentos fundamental para o alcance destes pressupostos, tendo o educador consciência do seu papel de mediador e orientador neste contexto.

Ressalto a questão central do estudo, que é a análise da importância dos limites serem estabelecidos em sala de aula e o exercício da autoridade do professor, na perspectiva da construção crítica e autônoma dos sujeitos. Pude, com a pesquisa, entender que, quando x docente estabelece em sala de aula uma relação em que há a participação e entendimento por parte da(o)s aluna(o)s, a partir de diálogos constantes, da necessidade de se estabelecer e respeitar limites, para que o trabalho ocorra de maneira organizada, o respeito aos direitos e deveres de cada um passa a fazer parte do dia-a-dia do grupo, sem a necessidade de imposições constantes.

Seguindo meu caminhar, em dezembro de 2008, por questões pessoais, me mudei da Baixada Fluminense para Macaé, cidade do Norte Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. Em janeiro de 2009, fui convidada por um amigo –pedagogo, militante nas questões de igualdade racial, que fez parte do Movimento Negro na década de 80 e irmão na religião que professo, de matriz africana – para participar da organização de uma homenagem à Iyemonjá, Orixá ligada ao mar e cultuada nas manifestações religiosas afrodescendentes, que aconteceria no dia 02 de fevereiro.

A partir dessa homenagem, denominada “Presente às Águas”, surgiram algumas demandas com adolescentes e jovens que participaram da atividade, relacionadas às experiências de intolerância religiosa e racismo que haviam sofrido e com as quais não sabiam lidar. Meu amigo, que trabalhava no órgão de Igualdade Racial e eu, de forma voluntária, com a colaboração de outras pessoas, resolvemos oferecer uma oportunidade para trocas de experiências e debates. A cada encontro, que acontecia quinzenalmente, aos domingos, numa escola de música da cidade, um integrante traria um tema ou caso real para análise. Essa atividade teve êxito e durou dois anos. A partir dessas reuniões, passei a participar frequentemente de ações sobre as questões étnico-raciais, organizadas por ele.

No segundo semestre de 2009, conheci uma professora que coordenava a pós-graduação em Afrocartografias na faculdade da cidade de Macaé. Conversando sobre meu interesse em conhecer mais sobre a cultura africana, devido a minha necessidade de engajamento na questão étnico-racial e pelo fato de que a ação que desenvolvia com os jovens ser embasada somente pelos conceitos acadêmicos de Pedagogia e leituras particulares, fui convidada para participar como ouvinte do último semestre do curso. Esse foi meu primeiro contato acadêmico com a temática em questão. Nessa oportunidade, pude conhecer um pouco mais sobre a diversidade do continente africano em diferentes aspectos, tais como histórico, cultural e político, além de aprender sobre o processo de sequestro e escravização de algumas etnias.

Os trabalhos voluntários em que tinha a oportunidade de desenvolver o resgate e valorização da cultura afrodescendente e combate ao racismo continuaram após o curso. Em 2012, fui convidada para integrar a equipe que assumiria, no novo governo municipal, a Coordenadoria de Igualdade Racial, órgão da estrutura da Prefeitura fomentador de discussão acerca das questões que envolvem a população negra. A pasta tratava das demandas no que diz respeito à discriminação, racismo e preconceito, visando adotar políticas de ações afirmativas com objetivo de reduzir progressivamente as desigualdades e promover a ascensão socioeconômica da população negra. Como atribuições, o setor tinha responsabilidade de coordenar e acompanhar, na cidade, as políticas transversais de governo para promoção da igualdade racial e preservação e valorização da cultura.

O órgão tinha a função de trabalhar em parceria com outros setores da administração pública, como Educação, Saúde, Cultura, Desenvolvimento Social e Poder Legislativo da cidade. Seu papel também era de manter um diálogo constante com as esferas Estadual e Federal, promovendo a transversalidade do tema das

relações étnico-raciais nos diversos setores governamentais, servindo de fomentador e mediador na criação/execução de ações afirmativas e políticas públicas voltadas para a igualdade de oportunidades e combate ao racismo, trabalhando de forma intergovernamental, com ênfase na população negra.

Ao exercer as funções inerentes às atribuições de Coordenadora Pedagógica e de Projetos no Órgão de Igualdade Racial, entre os anos de 2013 e 2016, desenvolvi atividades em parceria com diversos setores da administração pública, no que tange à área da educação. Fui responsável por instrumentalizar e contribuir com os educadores, apresentando metodologias e estratégias adequadas ao contexto de cada escola, bem como sensibilizá-los para um olhar mais atencioso às relações étnico-raciais que se estabelecem no contexto social e escolar. A partir desta atuação, acabei presenciando alguns dilemas.

Diante do diálogo com profissionais da equipe gestora da rede escolar da cidade, que é formada por diretora(e)s, diretora(e)s adjunta(o)s, orientadora(e)s educacionais e orientadora(e)s pedagógica(o)s, com docentes e aluna(o)s no desempenho de minhas atribuições buscava trazer à tona os novos olhares das pesquisas mais atuais sobre a importância de se trabalhar, em todos os níveis educacionais, a influência da cultura africana e afro-brasileira no processo de formação de nossa sociedade e a necessidade da construção de uma imagem afirmativa e positiva de pessoas negras, como forma de combater o racismo e promover o respeito e a valorização da cultura afrodescendente.

Nas atividades realizadas com a(o)s educadora(e)s foi perceptível a presença de algumas dificuldades, para a aplicação da Lei 10.639/03, ainda vigente na época, referentes a métodos, técnicas e materiais de maneira multidisciplinar e contextualizada com a realidade vivenciada pela(o)s aluna(o)s da rede pública de Macaé, em sua maioria negra(o)s e pobres.

Penso que a direta relação com a(o)s gestora(e)s, para realização das atividades profissionais nas unidades educativas, e o fato de ter habilitação em gestão escolar, me possibilitaram perceber que, em algumas situações, a falta de atuação dessa(e)s profissionais como mediadora(e)s para agregar o corpo docente dentro de uma determinada perspectiva didático-pedagógica, por estarem voltada(o)s para outras demandas, ressaltou a importância e influência desta(e)s na orientação e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, assim como em demais aspectos que envolvem a tarefa educacional.

Pude observar, em algumas unidades escolares, que o trabalho com as relações étnico-raciais era realizado de maneira isolada por alguns professora(e)s e algumas vezes esta(e)s não tinham o apoio da gestão escolar, por preconceito ou desconhecimento da necessidade da inserção do conteúdo na grade curricular, em todos os níveis educacionais.

Sentindo a necessidade de me instrumentalizar para realizar as atividades com profissionais de educação, em 2013 iniciei uma Pós-Graduação em Educação e Relações Étnico-Raciais, cursada no PENESB-UFF Dentro da realidade vivenciada nas escolas visitadas, no tocante ao estudo das relações étnico-raciais, surgiu o objeto da pesquisa, que foi investigar sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pela equipe gestora, na orientação dos docentes, para o trabalho com as relações étnico-raciais na perspectiva da Lei 10.639/03.

O campo de observação foram as unidades educacionais de 1° segmento do Ensino Fundamental da cidade de Macaé, por entender ser importante que a temática étnico-racial deve ser trabalhada em todos os segmentos, desde o início do processo de formação na educação básica. Conforme preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) – que consideram a(o)s educanda(o)s do Ensino Fundamental como indivíduos que estão numa fase do processo de aprendizado em que devem ser capazes de compreender os conhecimentos transmitidos, fazendo uma direta relação e utilização em suas realidades, valorizando a diversidade histórica e cultural existente em nosso país, dentre outros aspectos – o estudo teve como recorte as unidades escolares do 1° segmento, pois entendo que a(o)s aluna(o)s desta fase educativa precisam absorver conhecimentos, para que possam ser capazes de iniciar o processo de compreensão e transformação de realidades.

Tal inquietação me levou, na pós-graduação, à procura de metodologias e técnicas para contribuir com o trabalho dos profissionais da equipe gestora no direcionamento da tarefa docente, buscando novas estratégias de trabalho com as relações étnico-raciais, adequadas à realidade educacional do município, sempre tendo como parâmetro a elaboração dessas metodologias a partir do “chão da escola”, ou seja, em sintonia com as experiências vivenciadas no ambiente escolar e das demandas oriundas de cada contexto.

A pesquisa teve como objetivo central perceber quais as práticas pedagógicas desenvolvidas pela equipe gestora na orientação da tarefa docente nas escolas de educação básica de Macaé, na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais. Entender como esses profissionais das unidades escolares atuam para

contribuir com a tarefa docente, bem como identificar de que forma o estudo poderia contribuir e facilitar a(o)s educadora(e)s na efetiva implementação do Art. 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 10.639/03, ainda vigente, através de instrumentos pedagógicos para aplicação, como planos de aulas que contemplem atividades que tratem da temática das relações étnico-raciais.

Ressalto que o estudo realizado na UFF teve como parâmetro apresentar propostas metodológicas atualizadas junto aos profissionais das equipes gestoras, possibilitando que fossem feitas as necessárias adequações, para que os conteúdos trabalhados pudessem dialogar com os pressupostos norteadores da citada legislação. Entendemos que, desta forma, a(o)s aluna(o)s podem utilizar os conhecimentos apresentados como instrumento para construir uma visão crítica de mundo, se enxergando como indivíduos autônomos e responsáveis no processo de aprendizagem e no modo de se relacionar com o mundo.

O trabalho foi organizado em duas etapas, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, tendo como metodologia a pesquisa-ação. A primeira ação se efetivou através da distribuição de um questionário contendo 16 perguntas, cada uma contendo três (03) alternativas de respostas (a-b-c), onde cada uma delas teria um valor atribuído (0-1-2), utilizando como parâmetro as orientações contidas nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCERER*. O somatório dos pontos obtidos através das respostas identificava uma determinada fase em que se encontrava a escola no trabalho com as relações étnico-raciais e diversidade cultural. O instrumento avaliativo foi distribuído para os gestores das unidades que atuam com o 1°segmento, com o objetivo de identificar referências positivas sobre o processo de implementação da Lei 10.639/03 nas escolas públicas de Macaé, assim como as necessidades apresentadas pela(o)s educadora(e)s no trabalho com a temática.

Em contraponto com a realidade que observava, percebi algumas divergências em relação a forma com o trabalho era desenvolvido na prática, pois, como relatado anteriormente, no meu dia-a-dia nas escolas identifiquei dificuldades e necessidades que não condiziam com os índices encontrados.

A partir da análise dos resultados e as contribuições teóricas de Oliveira (2015), foi elaborada a segunda etapa da pesquisa na qual, dentro das atividades desempenhadas no Órgão de Igualdade Racial, preparei e coordenei um Curso de Formação Continuada para os educadores, em parceria com a Secretaria de Educação da cidade, através da Coordenação de Formação Continuada. Foram oito

(08) encontros presenciais, em dois (02) turnos (manhã e tarde), com quatro horas (04) de duração cada um, realizados com profissionais (gestora(e)s e docentes) do grupo pesquisado.

A inserção nas unidades escolares, para realização das atividades inerentes às funções desenvolvidas no órgão governamental, e o contato com alguns profissionais que participavam do curso, me possibilitaram observar a falta de informações desta(e)s, em relação às questões que envolvem a situação de desigualdades sofridas pela(o)s negra(o)s em nossa sociedade. Ignoravam também a importância do papel da(o) profissional de educação, como mediador(a) e facilitador(a) na construção do conhecimento e busca de alternativas para transformação dessa realidade.

A partir das observações participantes realizadas nas unidades e em cada encontro do curso, tive a percepção de que alguns profissionais das escolas da rede municipal demonstram certo desconhecimento sobre as questões que envolvem a situação da(o) negra(o) na sociedade contemporânea, bem como a urgente necessidade de transformação dessas realidades e a relevância de seu papel como sujeito ativo, mediador(a) e facilitador(a) neste processo. A partir do trabalho com a equipe gestora (orientadora(e)s e coordenadora(e)s) na proposta, também foi possível perceber que esses profissionais, de fato, podem viabilizar e facilitar o envolvimento de toda(o)s a(o)s agentes do processo educativo (docentes, discentes e demais profissionais da comunidade escolar) no desenvolvimento das propostas pedagógicas, além de propiciar maior interação e colaboração entre o corpo docente e a comunidade escolar.

Dessa forma, concluí ser essencial a realização de um trabalho constante e intensivo junto aos profissionais da rede municipal de ensino, para a compreensão da necessidade e importância da formação continuada, a fim de executar a tarefa educativa de forma plena e em consonância com os pressupostos que a legitimam, nos documentos legais e literaturas.

Minha pesquisa resultou na inclusão do Curso de Educação e Relações Étnico-Raciais, na grade semestral de cursos de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação, dos anos de 2014 a 2016.

Estando dentro da Secretaria Municipal de Educação, meu olhar se voltou para um universo maior, no que tange a elaboração e organização das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nas unidades educacionais de educação básica. E como mãe de aluno da rede municipal de ensino de junho de 2009 a dezembro de

2015, nunca recebi nenhuma orientação de acesso a documentações que fossem disponibilizadas aos responsáveis, sobre as regulamentações da educação básica da Cidade. E as queixas do meu filho, que sempre recebeu direcionamentos sobre o seu pertencimento racial, me levam a busca de algumas respostas.

E assim as inquietações reiniciam...

No momento de finalização do curso de pós-graduação, com as orientações de amiga(o)s, tomei conhecimento do processo seletivo do Mestrado Cefet/RJ. Nessa oportunidade, nasce meu novo objeto de investigação. A partir dos conhecimentos acadêmicos de Educação e as experiências adquiridas no desenvolvimento das atividades na gestão municipal, entendendo e reconhecendo a importância das legislações para a elaboração, desenvolvimento e aplicação das ações e políticas afirmativas, surgiu o interesse em investigar como o poder público de Macaé direcionava as práticas pedagógicas, no trabalho com as relações étnico-raciais, para além dos aspectos históricos e culturais, para uma educação antirracista que leva em consideração as relações entre negra(o)s e branca(o)s na sociedade macaense, contexto de maioria populacional autodeclarada negra (censo IBGE 2010).

Então chego ao CEFET/RJ, no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais – PPRER, um curso interdisciplinar que ampliou meus conhecimentos quanto as possibilidades de estudos e conceitos teóricos, para o desenvolvimento de determinado tema. Desta forma, me apaixonei pela disciplina de análise do discurso e este foi o referencial teórico-metodológico desta pesquisa, análise discursiva de base enunciativa, a partir de pressupostos teóricos orientados por Bakhtin (2014); sobre a influência da linguagem e seu papel na construção dos sujeitos, lemos Rocha (2006-2014) e Giorgi (2012).

Introdução

As questões sociais identificadas quando analisamos a situação da(o) negra(o) na contemporaneidade têm fomentado estudos nas diversas áreas do conhecimento, em busca de alternativas e estratégias de alcance da equidade de oportunidades e combate às diversas formas de racismo praticados em relação a(o)s negra(o)s na sociedade brasileira.

As apreensões acadêmicas da graduação em Pedagogia, dos cursos de Extensão na Universidade de Macaé, Extensão/Pós Graduação PENESB/UFF e os resultados dos estudos por mim realizados, em contraponto com a realidade vivenciada nas atividades profissionais desenvolvidas nas escolas, comprovaram a necessidade de pesquisas que possam contribuir para as urgentes e necessárias transformações sociais, com relação ao como o abismo social entre branca(o)s e negra(o)s, que negam a valorização e respeito à história cultural de matriz africana e suas tradições religiosas, como fruto do racismo ainda vivenciado pela população negra no Brasil.

Nos dias de hoje, esses estudos nos possibilitam produzir conhecimentos que propiciam e viabilizam tais mudanças em nossa sociedade, a partir de uma demanda social que causa inquietações na(o)s pesquisadora(e)s, levando-a(o)s à busca de respostas que podem se configurar em estratégias para mudanças no cenário pesquisado. Entretanto, o indivíduo que se propõe a elaborar um estudo na perspectiva de um projeto de transformação, com objetivos que envolvam a temática discutida nesta proposta, deve ter a noção e entendimento de sua complexidade e de que é imprescindível a constante pesquisa de estudiosos que discutam a situação da(o)s negra(o)s na sociedade de forma crítica e contextualizada. Igualmente importante é conhecer e acompanhar as alterações feitas pelos governos nas legislações que regulamentam as atividades com o tema no ambiente educacional, como as Diretrizes Curriculares, que orientam a forma como o trabalho deve se desenvolver e descrevem os resultados que se espera.

Avaliamos que as modificações feitas na Lei 9394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, destacando as alterações no Art. 26A em 2016, “diluíram” a aplicação das ações afirmativas nas várias instâncias educacionais, ou seja, minimizaram o necessário trabalho com as relações étnico-raciais, com ênfase na população negra, maioria no Brasil, conforme estatísticas do CENSO IBGE 2010.

Acreditamos que a ausência de uma lei exclusiva que regulamente o estudo da história e cultura afrodescendente favorece a atuação do racismo estruturante que inviabiliza e enfraquece ações para as mudanças da forma como nossa sociedade age para manutenção de ações discriminatórias nos diversos espaços sociais, muitas vezes por desconhecer a imprescindível participação destes povos na formação do Brasil.

Na referida reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 10.639/03, que tratava especificamente da aplicação obrigatória dos conteúdos relativos à temática africana, foi substituída pela Lei 11.645/08, no artigo 26A, passando a ter a seguinte redação:

> 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.
>
> § 1° 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 suas contribuições nas áreas social, econômica, política pertinentes à história do Brasil

Embora tenham ocorrido alterações, a LDB ainda garante, assim como outros documentos regulamentadores instituídos, a obrigatoriedade legal do ensino de História da africana e afro-brasileira no currículo escolar brasileiro.

Ainda que não seja o tema central de nosso estudo, mas por estarmos debatendo um tema de educação, destacamos dentro do contexto das modificações ocorridas nas legislações educacionais, a reforma do Ensino Médio, retirando a obrigatoriedade do ensino de disciplinas como Filosofia e Sociologia, que têm em suas bases curriculares a discussão das questões sociais de maneira sistematizada e desenvolvimento o senso crítico sobre elas, bem como trabalha com valores como a ética, no sentido amplo, dentre outros aspectos.

Uma outra alteração significativa trata-se da nova Base Comum Curricular, que institui em nível nacional, os fundamentos de um novo currículo para a Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental), com transformações não só no conteúdo, mas também na oferta das disciplinas nesses níveis de ensino. Tais mudanças podem pressupor uma formação tradicionalista e tecnicista, afastando a autonomia e criticidade da construção de conhecimentos dos indivíduos.

As lutas dos movimentos sociais ao longo dos tempos culminaram na instituição de políticas de extrema importância para a garantia de direitos da população negra e demais grupos étnicos discriminados. Com o golpe político ocorrido no Brasil em 2016, houve prejuízo à continuidade de tais conquistas políticas. Destacamos, nesse contexto, o fim do Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos, que orientava as políticas para tais grupos e foi rebaixado ao terceiro escalão na instância governamental, em âmbito federal, fato que representa uma maior dificuldade de distribuição de recursos e, consequentemente, falta de incentivos para realização de ações afirmativas e manutenção dos órgãos em níveis estadual e municipal.

Ao fazer a relação entre as orientações dadas pelos documentos legais no âmbito educacional e as observações feitas dentro das unidades escolares, a percepção da falta de envolvimento de alguns profissionais responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem de ensino no acompanhamento e desenvolvimento de atividades voltadas para o trabalho com a temática étnico-racial e entendendo a importância de tais documentos instituídos pelos órgãos gestores da administração pública, em âmbito municipal, como orientadores e reguladores das práticas educativas a serem desenvolvidas nas unidades escolares, intento neste estudo investigar de que forma o Poder Público da cidade de Macaé orienta as práticas pedagógicas da educação básica, no trabalho com as relações étnico-raciais, na perspectiva da educação antirracista, tendo como parâmetro os conceitos de linguagem de Bakhtin (2014) e Rocha (2006, 2014).

O documento legal analisado será o Regimento Escolar da Rede Municipal de Ensino, aprovado em 2010 pelo Conselho Municipal de Educação e que altera o Regimento de 2007. Este documento deve estar disponível, na forma impressa, em todas as unidades escolares da cidade, com base no que preconizam as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCERER)* neste aspecto, na perspectiva da inserção da temática das relações étnico-raciais no conteúdo programático, buscando apreender como essas práticas são articuladas com a realidade do contexto da unidade escolar e dos alunos.

Acreditamos que nossa pesquisa possa contribuir para as discussões e adequações das práticas pedagógicas, no que tange ao trabalho com as relações étnico-raciais e no desenvolvimento da práxis educativa, com vistas a que se estabeleça a educação cidadã, propiciando uma convivência social, democrática e

equânime entre grupos distintos e que ganhem diferentes sentidos, de acordo com cada área do conhecimento - o que pode favorecer a desconstrução epistemológica dos princípios hegemônicos de alteridade baseados no etnocentrismo europeu, observados ainda nos dias de hoje.

Entendemos, portanto, a compreensão da diversidade étnico-racial e a valorização da interculturalidade brasileira como pontos de extrema importância para a transformação social, contribuindo para uma perspectiva educacional antirracista.

Desse modo, nossa pergunta de pesquisa passou a ser: De que forma o poder público de Macaé, através do Regimento Escolar 2010, orienta o trabalho com as relações étnico-raciais, com ênfase na população negra, na perspectiva da educação antirracista?

O questionamento nasce das observações e vivências experimentadas nas intervenções em unidades educacionais de Macaé, no que se refere ao trabalho de orientação e instrumentalização aos profissionais na inserção da temática das relações étnico-raciais nas atividades didático-pedagógica, voltadas para o combate ao racismo e as discriminações raciais, ocorridas dentro e fora do ambiente escolar, bem como a valorização da cultura afrodiaspórica.

Para que possamos conhecer como é organização escolar da cidade de Macaé, quanto a estrutura, funcionamento, planejamento curricular, dentre outros fatores, recorremos ao Regimento Escolar da Rede Municipal de Ensino, documento aprovado pelo Conselho Municipal de Educação pelo Parecer 01/2010, que regulamenta todos os aspectos inerentes a educação básica.

Para proceder as análises, recorremos a referenciais teórico metodológicos da linguística aplicada, para, a partir de marcas linguísticas apresentadas no texto do Regimento Escolar da Rede Municipal de Ensino (2010), perceber de que forma o Poder Público de Macaé orienta o trabalho com a diversidade étnica da cidade, com ênfase na população negra, tendo como embasamento o que orientam as *DCERER*.

Percebendo que Macaé, como uma cidade majoritariamente composta por população negra autodeclarada (BRASIL, 2010), não apresenta uma consciência crítica sobre a realidade de desigualdades de oportunidades vivenciadas pela(o)s negra(o)s na cidade e no país, em todos os aspectos sociais, intentamos, com esta pesquisa, sensibilizar os órgãos responsáveis pela educação a realizar uma análise crítica sobre a importância de inserir, no conteúdo curricular de todos os anos educativos, a temática das relações étnico-raciais, como regulamentam as *DCERER*.

Acreditamos que a educação, como um instrumento de transformação de realidades e formação de indivíduos, necessita conter em seus conteúdos a inserção da temática, podendo, desta forma, contribuir na perspectiva da (des)construção do imaginário social relativo à população negra e no combate ao racismo, tanto na cidade de Macaé como na sociedade em geral.

Entendendo que as relações humanas se estabelecem através das linguagens, buscamos através do referencial teórico metodológico da análise do discurso, a partir dos pressupostos de Bakhtin (2014), dentre outros estudiosos fomentar o debate sobre a influência da linguagem (práticas discursivas) na práxis educativa.

Desta forma, esta pesquisa buscou adentrar nesse contexto educacional, em Macaé e entender como o Poder Público, através das instituições competentes, orienta o processo de ensino-aprendizagem, no que concerne ao trabalho com as relações étnico-raciais, tendo como elemento de análise o Regimento Escolar 2010, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação, usando como parâmetro de documento o que orientam *DCERER* nos municípios, fazendo o contraponto com pesquisas de Gomes (2001), Cavalleiro (2001) e Santos (2001), sobre educação antirracista.

Sendo assim, no capítulo I, tratamos dos referenciais teóricos metodológicos que embasaram esta pesquisa. Kabengele Munanga (2013) e Nilma Lino Gomes (2001) nos elucidam sobre o conceito de “raça” e seu significado social; Nilma Lino Gomes (2001), Eliane Cavalleiro (2001) e Isabel Aparecida dos Santos (2001) discorrem sobre a educação antirracista; já Bakhtin (2014) e Rocha (2006-2014) e Giorgi (2012), nos trazem suas contribuições com seus pressupostos sobre os estudos da linguagem.

Seguindo nosso caminhar investigativo, no capítulo II, falamos sobre território pesquisado, Macaé, com sua história e influência afrodescendente, a contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros na construção dessa sociedade.

No capítulo III, entramos no *córpus* da pesquisa, o Regimento Escolar Municipal de Macaé e procedemos as análises linguísticas no que tange aos enunciados constantes no documento e a diálogo com a educação antirracista.

Apresentamos abaixo os pressupostos teóricos metodológicos que fundamentam o estudo.

1. Contribuições teórico-metodológicas

Neste capítulo, apresentamos nossas opções teórico-metodológicos. Dentro das especificidades da minha pesquisa, proponho três eixos: o das questões étnico-raciais, o de uma educação antirracista articulados a uma visão de linguagem aqui compreendida como resultado de uma atividade humana, e o de um agir discursivo no mundo.

No que se refere especificamente à linguagem, recorremos à perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2014) e à análise do discurso de base enunciativa em especial à Semântica global (MAINGUENEAU, 2005) e à linguagem-intervenção (ROCHA, 2006-2014), estudos que não separam o linguístico e o extralinguístico como construtores de sentido no discurso, uma vez que consideram a língua em seu uso, na prática social, e não como uma estrutura isolada, um sistema.

Além disso, cabe ainda explicar que meu contato com a linguística se deu de maneira superficial no meu processo de formação acadêmica e que apenas no mestrado em Relações Étnico-Raciais, que tem um caráter interdisciplinar, tive a oportunidade de conhecer as disciplinas sobre estudos da linguagem, que me despertaram muito interesse.

Sendo assim, desenvolvemos, em seguida, os eixos teóricos citados: nas seções 2.1 e 2.2, aqueles relacionados a racismo e educação antirracista; no 2.3, os concernentes à linguagem. Lembramos, contudo, que as referências teóricas não se limitam ao presente capítulo, e são retomadas nas nossas análises.

Desse modo, seguindo uma perspectiva dialógica de linguagem, onde nenhum discurso é original - sem deixar de respeitar as que regras necessárias à elaboração de um trabalho ético - e entendendo que a investigação também de forma dialógica, quando finalmente decidi qual seria o *córpus* por mim analisado, o Regimento Escolar da Educação Básica de Macaé, optei por seguir a estrutura da tese de doutorado de minha orientadora, doutora em Estudos de Linguagem, bem como adotar alguns dos referenciais teórico-metodológicos por ela utilizados, principalmente pelo fato de ela, em seu trabalho também ter se dedicado a um documento Institucional, como será visto no item relativo aos estudos da linguagem.

1.1 Racismo

Nos parágrafos a seguir, vamos apresentar as contribuições de Munanga (2013) e Gomes (2001) e os conceitos com os quais trabalham sobre racismo.

Entendemos que debates, estudos e pesquisas nas diversas áreas do conhecimento, sobre a questão da(o) negra(o) no Brasil, favorecem e viabilizam o desenvolvimento de estratégias de atuação, direcionadas ao atendimento das necessidades apresentadas pelos indivíduos afrodescendentes.

Acreditamos que tais ações podem também contribuir para entendimento de pelo menos uma parte da sociedade, de que o combate ao racismo e as suas manifestações não são um problema da(o) negra(o), mas sim uma questão que envolve os cidadãos de uma maneira geral, pois vivemos em um país onde a diversidade étnica e cultural faz parte da formação social.

Entrando nas questões específicas com relação à construção do racismo ao longo dos tempos Munanga analisa que,

> Se os filósofos, naturalistas, biólogos, e antropólogos físicos dos séculos XVIII-XIX principalmente, tivessem limitado seus trabalhos à classificação dos grupos humanos em função das características físicas e dos caracteres genéticos, eles não teriam causado nenhum mal à humanidade... Infelizmente desde o início, eles se deram o direito, em nome de sua autoridade científica, de hierarquizar as chamadas raças, ou seja, de classificá-las numa escala de valores superiores e inferiores, criando uma relação intrínseca entre o corpo, os traços físicos, a cor da pele e as qualidades intelectuais, culturais, morais e estéticas (MUNANGA, 2013, p. 181).

Na maioria dos espaços sociais brasileiros, preza-se o padrão hegemônico branco, sendo o corpo negro com suas características naturais chamadas por Munanga (2013) de “geografia do corpo”, indesejável, se tornando alvo de preconceitos e discriminações. Essas diferenças, segundo o estudioso, justificam e continuarão a justificar o racismo em nossa sociedade.

Ao discutir a situação da(o) negra(o) e a educação antirracista neste estudo, entendemos que é necessário discutir o conceito “raça”. Cientistas sociais, como Munanga, nos auxiliam com pesquisas que justificam como este conceito foi construído, em suas dimensões social, histórica, política e cultural.

O antropólogo traz contribuições para a discussão sobre as concepções de racialização dos indivíduos, ressaltando que, no século XV, navegadores europeus ao encontrarem povos fisicamente diferentes deles, os africanos, os ameríndios e os chamados “primitivos” da Oceania, iniciaram o processo de classificar os sujeitos que tinham em comum a mesma cor de pele, agrupando-os então pertencentes a uma raça específica, para que a partir do mito bíblico da criação fossem identificados como da categoria humana.

Apesar da forte influência da Igreja Católica, entre os séculos XV e XVII, que através da Teologia tinha o “domínio do conhecimento” e a explicação da origem humana, após quase dois séculos de pesquisa, os cientistas comprovam que biologicamente o que existe é a raça humana. De acordo com Munanga,

> Depois de quase dois séculos de pesquisas, a inoperabilidade dos critérios escolhidos na classificação levou os próprios cientistas, biólogos e geneticistas humanos, à conclusão de que a noção de raça humana não tinha base científica, ou seja, que a classificação da variabilidade humana em raças não podia ser obtida pela simples consideração dos critérios morfológicos, nem pela simples comparação dos patrimônios genéticos das populações, daí defendida por cientistas, entre eles o Nobel de Biologia, o francês François Jacob, de que a raça não existe biologicamente (MUNANGA, 2013, p. 180).

Como sabemos, as concepções de racialização defendidas por alguns estudiosos durante séculos apresentavam-se como um projeto de comprovar a superioridade europeia branca, levando à hierarquização entre etnias, reforçando os conceitos de superioridade e inferioridade, principalmente no que tange às qualidades intelectuais, morais, estéticas e culturais, provocando desigualdades de oportunidades, diferença de acesso aos direitos cidadãos, a formação do racismo e o que chamamos, nesta pesquisa de suas manifestações, preconceito, discriminação racial e a intolerância religiosa, que se apresentam de maneira bastante nociva em relação à figura da(o) negra(o) no Brasil, ainda na contemporaneidade.

Entendemos que falar de racismo no Brasil significa destacar a forma perversa como este crime se manifesta nos contextos sociais, percebendo a complexidade dos fatores que a questão incorpora e das especificidades de maneiras com que se manifesta, denominada nesta pesquisa, de racismo à brasileira.

Os estudos de Munanga (2013), com os quais ora dialogamos, reforçam o que há muito já sabemos que as situações caracterizadas como preconceitos e discriminações raciais que acontecem no dia-a-dia em nosso país em relação aos afrodescendentes são fruto de um sistema estruturado, que tem origem no século XV

e se perpetua até os dias de hoje. Um sistema que se baseia em uma alteridade, que tem como objetivo maior hierarquizar sujeitos, ressaltando a superioridade de uma minoria branca e, o mais importante, a inferioridade, principalmente intelectual, da maioria negra da população. Estratégia que tem como objetivo manter as relações de poder e ordem que se estabeleceram, nos diversos setores sociais. Lógica essa que, infelizmente, é frequentemente reproduzida por e em nossas escolas, mesmo naquelas em que a maioria da comunidade é negra.

Então, o que dizer sobre o significado de raça como um conceito social, na sociedade brasileira?

Munanga (2013), discorre sobre a construção do referido conceito, a partir da análise do tipo de racismo existente no contexto brasileiro, que como podemos observar, apresenta características específicas, que se manifestam de forma “velada”, tendo como pano de fundo o mito da democracia racial.

O dinamismo com que este fenômeno se manifesta no Brasil demonstra a complexidade e seriedade da discussão sobre esta temática, pois o racismo não deve ser tratado, somente, como mais um problema social, pois tem suas especificidades. O antropólogo ressalta tal questão quando destaca,

> Os problemas da sociedade são numerosos e acontecem dentro dela. Sendo da sociedade, são todos, por definição, problemas sociais, com especificidades diferentes, engendrados ou originados pelas diferenças na sociedade. Essas podem ser de origem socioeconômica ou classe social, de sexo, de gênero, de religião, de etnia, de “raça”, de idade, de nacionalidade etc. Em outros termos, todos os problemas da sociedade são sociais, inclusive os preconceitos e discriminações raciais que constituem apenas uma das modalidades do social. Por isso, é incorreta a expressão “o preconceito contra negro no Brasil é um problema social e não racial”, pois todos os problemas da sociedade, incluindo o preconceito racial, são problemas sociais. As pessoas querem dizer, está claro, que o preconceito racial no Brasil é provocado pela diferença de classe econômica e não pela crença na superioridade do branco e na inferioridade do negro. O que é a voz do mito da democracia racial brasileira, negando os fatos às vezes tão gritantes da discriminação racial no cotidiano brasileiro. (MUNANGA, 2013, p. 166).

Diariamente, em diferentes espaços sociais, as manifestações de racismo relacionadas à população negra podem ser observadas. E a escola tem se apresentado como um desses locais. Munanga (2013) destaca que se torna cada vez mais importante que estes fatos sejam observados e que ações de combate ao racismo e a valorização das diferenças sejam implementadas destacando o papel da educação neste contexto e ressalta:

> Daí a importância e a urgência de um outro modelo de educação que enfatize a convivência pacífica e igualitária das diferenças numa sociedade plural como a nossa, na qual gêneros, “raças”, etnias, classes, religiões, sexos e etc. se tocam cotidianamente no mesmo espaço geográfico. Por isso, o conceito de educação e de uma pedagogia multicultural está invadindo com muita força o vocabulário dos educadores no século XXI. (MUNANGA, 2013, p. 171).

O antropólogo também discute acerca da negação da existência do racismo no Brasil. O mito da democracia racial, de que somos um povo miscigenado, por isso “livre” de preconceitos e discriminações raciais que incidem com predominância sobre a população negra, configura-se como uma estratégia de fortalecimento deste crime, contribuindo para sua manutenção, bem como dificultando a eficácia de ações para seu combate.

Dados do IBGE, no que se refere aos indicadores sociais, apresentam essa diferença de participação de negra(o)s e branca(o)s nos diversos setores sociais, o que desconstrói com a ideologia fantasiosa de uma democracia racial brasileira. Sobre este aspecto Munanga nos alerta que,

> O problema da sociedade é o racismo que no século XXI independe da raça, pois se articula por meio de outras diferenças, históricas e culturais e não necessariamente pela diferença biológica ou racial. É fútil tentar suprimir um problema da sociedade pela supressão da palavra, sobretudo, num em que o racismo se construiu pela negação do mesmo veiculada pelo ideal da democracia racial. (MUNANGA, 2013, p. 186).

As diferenças estabelecidas pela racialização ainda presente em nosso cotidiano fazem com que algumas pessoas aprendam desde cedo a enxergar negra(o)s e branca(o)s de maneira diferenciada; ou seja, perceber, classificar, comparar e avaliar uns aos outros positiva ou negativamente. Nesses contextos, as relações vão criando hierarquias, estabelecendo o poder e a dominação, além de legitimar uns em detrimento de outros. Assim as diferenças são transformadas em desigualdades. O pesquisador afirma em suas análises,

> O nó central do problema não é a raça em si, mas sim as ‘’representações dessa palavra e a ideologia dela derivada. Se até o fim do século XIX e início do século XX, o racismo dependeu da racionalidade científica da raça, hoje ele independe dessa variação biológica. Ou seja, o racismo do século XXI, se reconstrói com base em outras essencializações, notadamente culturais e históricas e até aquelas consideradas politicamente corretas como a etnia, a identidade e a diferença cultural. (MUNANGA, 2013, p.187).

Estudos comprovam que o racismo em outros países se manifesta de forma diferenciada, da forma perversa que testemunhamos no Brasil. Mesmo em países com histórico de colonização e escravidão negra, as relações estabelecidas entre negra(o)s e branca(o)s acontecem de maneira mais explícita, quando se trata da segregação racial.

Um artigo do portal Geledés - Instituto da Mulher negra, sobre o combate ao racismo, de junho/14, trazendo situações de três países (Brasil, África do Sul e Estados Unidos), descreve alguns processos sociais que nos mostram tais distinções.

Quando comparado, por exemplo, aos Estados Unidos é possível identificar similaridades no que se refere a história e participação afrodescendente na formação da sociedade. Os dois países foram colonizados e são marcados pela escravidão, opressão e racismo. Entretanto, é necessário destacar as particularidades, como esses processos históricos se deram e as formas como o racismo se manifesta, ainda hoje. O artigo destaca que:

> Os Estados Unidos abrigaram pois, por um tempo, uma dualidade de ordem jurídica num mesmo Estado de direito. O modo completo, ainda quando dual, como se desenvolveu tal Estado de direito foi, talvez, o responsável pelo fato de que nos Estados Unidos o racismo, como sistema jurídico, pudesse ser facilmente desmantelado e revertido, no âmbito do próprio sistema jurídico, sem necessidade de uma grande transformação do sistema político, ou uma reconstrução da nacionalidade. Quando a ideologia do racismo deixou de ser legítima, deixou também, em pouco tempo, de ser legal, e o racismo como sistema passou a ser atacado também por políticas públicas de correção (GELEDÉS, 2014).

Nesse aspecto, Nilma Lino Gomes (2001) afirma que

> O racismo no Brasil é um caso complexo e singular, pois ele se afirma por meio da sua própria negação. Ele é negado de forma veemente, mas mantém-se presente no sistema. de valores que regem o comportamento da sociedade. Portanto, ao construirmos uma política educacional que contemple a história e a real situação do povo negro, não podemos desconsiderar essa ambiguidade do racismo brasileiro. Precisamos compreendê-la, desvelá-la e combatê-la. Desta maneira, uma proposta educacional que inclua a educação da população negra como uma tarefa política e pedagógica deve compreender o que significa o processo de construção da identidade racial para os sujeitos negros. (GOMES, 2001, p. 92).

Passamos, rapidamente, pela conceituação do termo raça e seu processo sócio-histórico de hierarquização e classificação dos seres, para discorrer sobre a construção do racismo, que incide sobre a(o)s negra(o)s, nos diversos setores sociais. Como sabemos, cientistas nos elucidam sobre os estudos relacionados ao termo raça

e os sentidos que foram atribuídos a ele ao longo dos tempos (biológico e social). Então, discutir as questões que envolvem as relações entre negra(o)s e branca(o)s na sociedade brasileira e o papel da escola nesse contexto, requer destacar o uso do termo raça, como forma de designar os papéis “designados” socialmente para os indivíduos, de acordo com características étnicas. Gomes (2001), ao discorrer sobre as questões raciais, afirma que,

> na prática social, quando se discute a situação do negro na sociedade brasileira, raça é ainda o termo mais adotado pelos sujeitos sociais. É também o que consegue se aproximar da real dimensão do racismo presente na sociedade brasileira... o Movimento Negro e alguns cientistas sociais quando falam em raça... usam essa categoria com uma nova interpretação, baseados em uma reapropriação social e política, construída pelos próprios negros... porque, no Brasil, o racismo e a discriminação racial que incidem sobre os habitantes negros ocorrem não somente em decorrência dos aspectos culturais presentes em suas vidas, mas pela entre esses aspectos (vistos de maneira negativa) e pela existência de sinais diacríticos que remetem esse grupo a uma ancestralidade negra e africana. (GOMES, 2001, p. 84).

Entendemos ser de suma importância que negra(o)s e não negra(o)s tenham um olhar sensível e consciente sobre o significado e como se estabelecem as relações étnico-raciais em nosso país, a plurietnicidade que forma nossa sociedade, e que possam perceber o imprescindível papel da escola, neste processo de valorização dessa cultura ancestral e reconhecimento da identidade racial afrodiaspórica, para as necessárias mudanças no cenário que se apresenta na sociedade brasileira, ainda nos dias de hoje. A autora embasa essa asserção quando declara que,

> Ser negro, no Brasil, possui uma complexidade maior e não se restringe a um dado biológico. É uma postura política. É declarar explicitamente o vínculo com uma cultura ancestral, com a origem africana recriada e ressignificada em nosso país. No Brasil, ser negro é tornar-se negro. O conhecimento dessas questões pode nos ajudar a superar o medo e/ou desprezo das diferenças raciais ainda presente na escola e na sociedade. Entender essa complexidade é uma tarefa dos/as profissionais da educação. É tarefa de uma escola que se quer cidadã e, por isso mesmo, não pode deixar de incluir a questão racial no seu currículo e na sua prática (GOMES, 2001. p, 89).

As manifestações racistas, voltadas às questões ligadas à cultura afrodescendente em nossa sociedade, ainda ocorrem de maneira explícita. Destacamos no contexto atual, o aumento em 2017 do racismo religioso, materializado por manifestações de violência relacionada aos adeptos e espaços religiosos de matriz

africana, no Estado do Rio de Janeiro e outros locais do país, que vêm sendo, muito frequentemente, noticiado pelas mídias, inclusive a hegemônica.

Falar sobre a questão das relações entre negra(o)s e branca(o)s no Brasil engloba vários aspectos que precisam ser observados, para que seja possível uma reflexão crítica, que contribua para o entendimento de processos que convergem no ambiente escolar. Esses, por falta de serem seriamente debatidos e ressaltados, são muitas vezes negligenciados pela(o)s agentes do processo educativo, voltando para a sociedade, fazendo a "roda" da desigualdade girar mantendo a hegemonia etnocêntrica no modelo europeu de sociedade. É perceptível a diferença dos lugares ocupados pelos negra(o)s no contexto social.

Ao tratar desta temática, Eliane Cavalleiro (2001, nos traz uma contribuição ao discorrer sobre o processo de exclusão social observado entre negra(o)s e branca(o)s em nosso país. A estudiosa cita, dentre outros aspectos,

> A desigualdade racial não é gestada apenas no ambiente escolar; em várias instâncias da vida social podemos constatar o tratamento diferenciado dado a negros e brancos. Os piores equipamentos sociais estão localizados em regiões periféricas das grandes cidades. Assim, pode-se imediatamente atrelar a condição de pobreza à variável racial. Daí, para negros e negras as piores condições no mercado formal de trabalho, habitação, saúde, renda e etc. (CAVALLEIRO, 2001, p. 148).

Dando continuidade ao que discutimos até aqui sobre as questões das relações étnico-raciais no ambiente social como um todo, na próxima seção apresentamos nossas reflexões sobre educação antirracista e sua importância no contexto de mudança de cenário.

1.2 A educação antirracista

Embasadas por pressupostos de Gomes (2001), Cavalleiro (2001) e Santos (2001), sobre a perspectiva pedagógica da educação antirracista e tendo em mente que o ambiente escolar é o local onde circulam todos os agentes da educação, destaco papel das relações humanas, na construção dos indivíduos e a influência da linguagem neste processo.

Existe um vínculo entre as visões de educação, como um processo de desenvolvimento humano, e a escola, percebida como instituição responsável pelo trabalho pedagógico/cognitivo do conhecimento e da cultura e como espaço

sociocultural. Sendo assim, suas práticas pedagógicas e as políticas públicas que as embasam precisam considerar a realidade social, vivenciadas pelos estudantes e ao contexto em que a instituição está inserida.

Como um elemento articulador dos conhecimentos apreendidos ao longo da vida, o campo da educação para as relações étnico-raciais, concordamos com Gomes, quando afirma,

> Todos nós sabemos que a Educação é um direito social. E colocá-la no campo dos direitos é garantir espaço à diferença e enfrentar o desafio de implementar políticas públicas e práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais e raciais. Essa é uma questão que precisa ser levada a sério pelos/as educadores/as e formuladores/as de políticas educacionais. (GOMES, 2001, p. 84).

Estamos vivendo um momento político-social em que assistimos a um desmanche de direitos que beneficiam as classes populares. As recentes alterações na Lei de Diretrizes e Bases da educação e o crescimento da adesão ao Programa Escola sem Partido[2] parecem indicar a existência de um projeto com o intuito de inviabilizar o acesso de uma parte da população à cidadania e à formação emancipatória para sua autonomia. Já em 2001, a pesquisadora destacou que

> Nessa perspectiva, ao discutir sobre Educação, cidadania e raça, refiro-me a todas as implicações que essa discussão acarreta ao segmento negro da população. Isso inclui o debate sobre a falta de garantia de uma escola de qualidade e de políticas públicas voltadas à população negra e pobre deste país. (GOMES, 2001, p. 85).

É indiscutível, portanto, que uma escola que pretende se tornar uma referência em termos de inclusão e cidadania não pode deixar de inserir a questão das relações étnico-raciais em sua práxis, no intuito de favorecer o entendimento de como se deu a construção histórica da questão da raça no Brasil, possibilitando a compreensão por parte da comunidade escolar, acerca da complexidade que envolve a construção identitária de negra(o)s e mestiça(o)s afro-brasileira(o)s.

---

[2] O Programa Escola sem Partido é uma proposta de lei que torna obrigatória a afixação em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio de um cartaz com o seguinte conteúdo: deveres do professor – 1 – O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; 2 – O professor não favorecerá ou prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais, religiosas, ou da falta delas; 3 0 O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações e atos públicos e passeatas; 4 – Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade, - as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito; 5 – O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções; e 6 – O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro de sala de aula.

Ao discutir tais questões, ela chama a atenção para o fato de que por ainda privilegiar um modelo estabelecido (branco, masculino, heterossexual e jovem), a escola necessita rever valores e padrões considerados aceitáveis por toda(o)s dentro das instituições escolares:

> Em alguns momentos, as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas, dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças. Partir do pressuposto que os sujeitos que estão na escola são todos iguais e por isso possuem uma uniformidade de aprendizagem, de cultura e de experiências, e os que não se identificam com esse padrão uniforme são defasados, especiais, lentos, é incorrer em uma postura que, ao desqualificar uma referência, reproduz uma dominação. (GOMES, 2001, p. 86).

E como analisar tais questões no contexto escolar? Minhas inserções no ambiente escolar em Macaé possibilitaram observar uma realidade discutida pela pesquisadora. O modo como a escola se apresenta muitas vezes mantém e reproduz uma ordem estabelecida na sociedade, de superioridade étnica de branca(o)s e inferioridade de não branca(o)s, com destaque para a(o)s negra(o)s, principalmente a(o)s de pele preta.

Presenciei atitudes que considero racistas para com a(o)s aluna(o)s negra(o)s, camufladas de “brincadeiras”, como apelidos depreciativos ou demonstração de preconceitos com as características físicas como cabelo e cor de pele, perante as quais a(o)s profissionais, muitas vezes, se silenciavam. Os conhecimentos sobre educação, principalmente os de formação inicial, nos permitem refletir sobre quanto tais situações podem incidir diretamente na autoestima da(o)s aluna(o)s, em sua trajetória escolar e de vida.

Sobre tais questões Gomes assevera que:

> Os índices de reprovação nas instituições públicas também demonstram que há uma estreita relação entre educação escolar e as desigualdades raciais na sociedade brasileira. O aprofundamento dessas questões aponta para a necessidade de repensar a estrutura, os currículos, os tempos e os espaços escolares. É preciso considerar que a escola brasileira, com sua estrutura rígida, encontra-se inadequada à população negra e pobre deste País. Nesse sentido, não há como negar o quanto o seu caráter é excludente. (GOMES 2001, p. 85).

As DCERER dão embasamento aos conceitos destacados pela autora. Um de seus princípios, sobre ações educativas de combate ao racismo e a discriminação diz que

> O princípio encaminha para:
> - condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças. (BRASIL, 2004).

Pensamos que é necessário propor ações cuja finalidade seja despertar na(o)s educadora(e)s um posicionamento crítico, para possibilitar uma educação antirracista, autônoma, emancipatória, cidadã.

Acredito também ser de suma importância que a(o)s negra(o)s tenham consciência de como somos vistos pela sociedade, que a manutenção dos estereótipos negativos, está diretamente ligada às relações de poder e que este processo necessita ser pensado pela escola. Gomes corrobora com essa afirmativa lembrando-nos que o imaginário negativo construído em torno dos negros está vinculado a uma formação histórica de uma colonização escravocrata e autoritária, que fomentou a ideia de uma inferioridade da(o) negra(o) e com base em um suposto cientificismo. Questiona a autora:

> Teoria e mitos hoje rejeitados pela academia e pelos/as educadores/as? Nem tanto… Esses argumentos e essas concepções racialistas ainda estão presentes na atualidade e continuam exercendo força ideológica não apenas entre a comunidade branca mas entre parcelas significativas da comunidade negra. Elas não surgiram espontaneamente nem são frutos de meras transposições de pensamento externo. Elas se alimentam e terminam por legitimar o racismo. A superação de tais teorias, hoje, na sociedade brasileira deve, e muito, à luta da comunidade negra no seu cotidiano e nas mais diferentes formas de organização política. (GOMES, 2001, p.88).

Retornando as conceituações sobre educação antirracista, observamos que a sociedade vive um momento de perda de valores éticos, de desrespeito aos direitos cidadãos constitucionais, fruto, dentre outras questões, das relações de desigualdades e preconceitos que vêm se estabelecendo e essas situações convergem no ambiente escolar. A escola, enquanto um espaço de construção de valores, deve garantir a toda(o)s seu direito social a uma educação pública, integral, laica, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada, com a implementação de práticas pedagógicas que eliminem as diferenças sociais e raciais.

Entretanto, essa instituição vem se apresentando, muitas vezes, como um instrumento de reprodução dos conceitos discriminatórios hegemônicos baseados nos princípios de alteridade, etnocêntricos de origem europeia, onde os padrões estéticos, físicos e religiosos devem seguir esse modelo preestabelecido para que seja aceito como “normal”, o estereótipo branco, o que compromete o cumprimento, do que entendemos ser um dos principais papeis da educação, que é a formação cidadã crítica e integral dos indivíduos, com a valorização do respeito às diferenças, o que pode propiciar o desenvolvimento da autonomia desses.

Gomes (2001), ao discutir tais questões, enfatiza a importância do meio sociocultural como pilar de inserção dos indivíduos no mundo, como contexto de vivência dos costumes, tradições, crenças e valores e que estes aspectos na maioria das vezes, entram em conflito com os valores praticados na escola. E a(o)s aluna(o)s negra(o)s e seu complexo processo identitário racial neste contexto? Concordamos com a estudiosa quando diz que:

> É o meio sociocultural que nos dá as bases para a nossa inserção no mundo. Ele é o lugar das nossas tradições, dos costumes, dos valores, das crenças que, na maioria das vezes, se chocam com os valores da escola. É nesse meio que o/a aluno/a negro/a desenvolve o complexo processo de construção das identidades sociais. E a racial é uma delas. Conhecer, respeitar e tratar pedagogicamente essas diferentes experiências socioculturais é um dos passos para a construção de uma escola democrática. Assim, possibilitar o diálogo entre as várias culturas e visões de mundo, propiciar aos sujeitos da Educação a oportunidade de conhecer, encontrar, defrontar e se aproximar da riqueza cultural existente neste ambiente é construir uma educação cidadã. (GOMES, 2001, p. 91).

A escola, com seu papel de formação integral, precisa reconhecer e enfrentar o racismo, o preconceito e a discriminação racial em seu espaço. Desse modo, como afirma Cavalleiro (2001), não pode estar fora de debates e pesquisas, cuja perspectiva seja construir alternativas para o desenvolvimento de práticas didático-metodológicas que viabilizem aos estudantes se perceberem como protagonistas da construção e transformação social. A escola precisa acontecer de forma crítica, entendendo que a pluralidade étnica é um constitutivo cultural de nossa história e precisa ser valorizada e respeitada, na perspectiva da educação antirracista. A autora ressalta, também, o papel da educação formal no combate ao racismo ainda existente no Brasil quando afirma,

> A educação formal tem grande relevância para a formação de cidadãos críticos e conhecedores de seus direitos civis, políticos e sociais. Torna-se, então, fundamental a reflexão por parte de nós

> profissionais da educação sobre a presença das formas que conduzem às desigualdades na sociedade e também no espaço escolar. Compreender e reconhecer a desvantagem que constitui o racismo para o desenvolvimento das relações sociais entre negros e brancos – com a penalização dos cidadãos negros – constitui uma ação fundamental para enfrentar essa falta de equidade. (CAVALLEIRO, 2001, p. 142).

Ao citar a questão das relações estabelecidas no contexto das unidades educativas, a autora alerta sobre a evasão escolar e o papel da(o)s educadora(e)s como facilitadora(e)s para a permanência e participação dos estudantes, através de atitudes positivas. Destaca, também, a importância da observância de como acontecem as relações interpessoais nesse cotidiano, com vistas à educação antirracista, dentre outros aspectos.

Nesse sentido, entendemos que um dos pontos de destaque na práxis pedagógica são os discursos que a embasam, por isso destacamos que é preciso saber como reconhecer e enfrentar o racismo, preconceito e discriminação racial, no ambiente escolar, pois é um senso comum crer que toda(o)s usufruem das mesmas oportunidades na escola. Destacamos a importância de se observar as relações que se estabelecem, podendo ser geradoras de sérias desigualdades.

O modelo estético, predominante na sociedade brasileira, que reproduz a imagem branca/europeia como padrão de beleza social, é reproduzido, pela escola em diversos momentos da atividade educativa.

Em todas as unidades escolares visitadas por mim, ao longo do trabalho no Órgão de Igualdade Racial (não estive em todas da cidade), foi possível perceber que a atenção à diversidade étnico-racial não aparecia na comunicação visual das instituições, mais sim que a lógica etnocêntrica era mantida, ou seja, que as linguagens utilizadas, reproduziam os modelos dominantes. E qual o efeito que estes fatos podem causar na(o)s aluna(o)s? Para ela,

> Um olhar superficial sobre o cotidiano escolar dá margem à compreensão de uma relação harmoniosa entre adultos e crianças; negros, brancos. Entretanto, esse aspecto positivo torna-se contraditório à medida que não são encontrados no espaço de convivência das crianças cartazes, fotos, ou livros infantis que expressam a existência de crianças não-brancas na sociedade brasileira. Dessa maneira, o espaço escolar reproduz o modelo de beleza branca/européia predominante nos meios de comunicação e na vida social. A ocorrência desses acontecimentos também na escola parece confirmar às crianças uma suposta superioridade do modelo branco. (CAVALLEIRO, 2001, p. 145).

Acreditamos que trabalhar a questão étnico-racial no âmbito de todos os componentes curriculares é um dos pontos essenciais para que tenhamos uma escola emancipatória e inclusiva, que garanta a(o)s aluna(o)s a qualidade no ensino, respeitando e reconhecendo que cada indivíduo é único e tem suas potencialidades e necessidades.

Entendemos ser importante que a educação tenha como um de seus princípios valorizar a importância da diversidade na construção das identidades, capaz de propiciar a formação integral da(o) educanda(o). E educadora(e)s precisam ter a sensibilidade de perceber que a práxis deve atender as necessidades individuais e as do grupo, tarefa complexa.

Pensamos ser necessário o desenvolvimento de estratégias que possam viabilizar a formação de pessoas críticas, com entendimento de seu papel de transformadores da ordem dada, que percebam de que forma se estabelecem as relações de poder e estejam preparados para romper com os modelos preestabelecidos nos quais o capital é quem dá as ordens e diz o lugar onde cada um deve estar. Sendo assim, cabe à escola, buscar estratégias de resistência que possibilitem a pessoas negras romper com as posições sociais determinadas pelo racismo.

Conforme Isabel Aparecida dos Santos,

> A escola pode garantir e promover o conhecimento de si mesmo, no encontro com o diferente. Conhecendo o outro, questiono meu modo de ser, coloco em discussão os meus valores, dialogo.
>
> De acordo com essa visão, o racismo deixa de ser um problema do discriminado para se tornar um problema de todos. (SANTOS,2001, p. 106).

Acreditamos que a elaboração de ações pedagógicas voltadas para o trabalho com as relações étnico-raciais, visando a educação antirracista, que intentem romper com o padrão etnocêntrico europeu, convencionado na sociedade brasileira, devem contemplar alguns aspectos que tenham como objetivo principal responder as demandas e necessidades do contexto social de onde emergem. Por isso, reforçamos a importância de nossa opção pelos estudos da linguagem, como modo de discutir como os discursos podem refletir ideologias e intervir na forma de pensar e agir dos indivíduos, como veremos mais adiante.

Embasados pela(o)s cientistas citados neste estudo, podemos afirmar que a educação antirracista, no contexto escolar, tem como premissa a erradicação do

racismo e suas manifestações, o preconceito e as discriminações, criticando veementemente através do olhar atento e crítico suas representações, independente de como e/ou de onde emergem, nas relações entre a comunidade escolar, nos materiais utilizados pela(o)s educadora(e)s, murais e meios de comunicação, o que resulta no alcance de uma identidade positiva no que se refere aos indivíduos negra(o)s, desconstruindo os sentimentos de superioridade de inferioridade entre grupos étnico-raciais distintos, na perspectiva de viabilizar a igualdade entre os seres.

1.3 Estudos da linguagem

No que se refere especificamente à linguagem, recorremos à perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2014), à proposta da semântica global de Maingueneau (2005), à linguagem-intervenção (ROCHA, 2006, 2014) e com contribuições de Giorgi (2012), estudos que não separam linguístico e extralinguístico como construtores de sentido no discurso, uma vez que consideram a língua em seu uso, na prática social, e não como uma estrutura isolada.

Como já anunciamos na introdução, com relação à linguagem, privilegiamos envolvem a relação sujeito-linguagem numa determinada situação de comunicação. Seguimos a concepção da análise do discurso na sua vertente enunciativa - porque a enunciação que possibilita, por meio do enunciado, a representação de cada acontecimento único que se constrói num determinado tempo e espaço discursivo - e seguimos, principalmente, orientação bakhtiniana (2014), que nos remete ao diálogo entre interlocutores e entre os discursos, assim como dialogamos com a linguagem como intervenção conforme ele é vista por Rocha (2006-2014).

Os pressupostos de Bakhtin (2014) nos possibilitam entender a influência da linguagem na construção social e ideológica dos indivíduos. Esse teórico destaca a relação inseparável entre a fala (assim como qualquer ato de enunciação) e as condições históricas da comunicação e estruturas sociais, sendo a palavra um signo que reflete e refrata valores sociais. O estudioso valoriza a fala, identificada por ele como enunciação, e destaca a relação inseparável da fala, das condições de comunicação e as estruturas sociais, sendo a palavra um signo que reflete valores sociais. Ele destaca o papel da comunicação como instrumento demonstração dos valores construídos entre sujeitos e grupos afirmando que,

> A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder, etc. (Bakhtin, 2014, p. 14).

De fato, o conceito de dialogismo bakhtiniano atravessa toda a nossa reflexão. É fundamental perceber as relações dialógicas nas quais o discurso - que se materializa na voz do outro, no caso das entrevistas realizadas; ou no texto escrito, na análise documental - entra em contato com outros pensamentos e discursos. (Bakhtin, 2014).

Reconhecemos a influência das práticas pedagógicas da educação básica na construção dos indivíduos, deste modo entendemos que analisar os discursos que orientam essa práxis, possibilita perceber de que forma elas são direcionadas, a que categoria social estão servindo, que relações estão sendo reforçadas e/ou mantidas.

Dentro do escopo de nossa pesquisa, é importante, pois pensar o papel que tem a linguagem no âmbito escolar no que tange à diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade. É ela que vai possibilitar ao discente relacionar os conhecimentos recebidos na escola, com as realidades em que vivem, contribuindo, ou não, para a construção da visão crítica de mundo, por parte da(o)s educanda(o)s.

Para fazermos a relação entre os conceitos de educação antirracista e linguagem, trazemos a contribuição de Cavalleiro (2001), que destaca o papel preponderante da atuação dos educadores como agentes diretos deste trabalho de erradicação das várias formas de manifestação de racismo no ambiente escolar dizendo,

> Ou nós educadores realizamos esse trabalho ou atuamos a favor da disseminação dos preconceitos. Não há como nos mantermos neutros. É preciso optar, pois lutar contra isso não é tarefa exclusiva da população negra. *"A superação do racismo deve ser desejada pelos membros da comunidade como requisito primeiro para a plena recuperação da dignidade da condição humana*". (BERND, 1994, apud CAVALLEIRO, 2001, p. 151, grifo original).

Voltamos então aos estudos de Bakhtin (2014), nos quais a conceituação de linguagem ganha um significado amplo, ao compreender que a palavra constrói relações ideológicas. O autor afirma que,

> Se a fala é o motor das transformações linguísticas, ela não concerne os indivíduos, com efeito, a palavra é a arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios, os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior do mesmo sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem. A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação implica conflitos,

> relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência a hierarquias, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder, etc. (BAKHTIN, 2014, p. 14).

Para o filósofo, os discursos produzidos e seus atravessamentos tornam-se instrumentos de formação ideológica social, pois a intrínseca relação entre sujeito e linguagem remete ao diálogo existente entre os discursos e as vozes que o produzem, e compreendem a interação, ação inerente às práticas sociais, que sempre estão situadas num dado contexto histórico-social. E quando trata dos enunciados dos discursos, o autor entende que não existem enunciados neutros, que todo enunciado emerge de um contexto social, constituído de significados e valores, sendo estes enunciados uma tomada de posição neste dado contexto. Todo enunciado responde a uma ideologia e está ancorado em uma voz social.

Com base nas conceituações de que a linguagem e suas construções ideológicas têm o poder de intervir nas inter-relações vivenciadas pelos sujeitos e grupos sociais, ao mergulhar no universo de algumas escolas de Macaé, com a atenção voltada para os discursos que circulavam nos ambientes, foi possível perceber que a maneira como as relações entre os atores envolvidos no processo de aprendizagem se desenvolvem no dia a dia, pode ser uma forma de entender os resultados que emergem na sociedade macaense, referentes às manifestações de racismo, discriminação e preconceito racial, bem como desvalorização da contribuição e influência da cultura afrodiáspórica na cidade.

Bakhtin ressalta que o processo de comunicação verbal tem uma grande influência no desenvolvimento das relações sociais. E que as palavras, suas significações no campo ideológico e variações, influenciam nas relações entre os sujeitos. Ele explica que,

> No plano científico, objetivo, o sistema sincrônico é uma ficção, com efeito, em nenhum momento o sistema está realmente em equilíbrio, e isto todos os linguistas admitem. Mas, para o locutor-ouvinte ingênuo, usuário da língua, esta não é tampouco um sistema instável e abstrato de sinais constantemente iguais a si mesmos e isolados por procedimentos de análise distribucional. Ao contrário, a forma linguística é sempre percebida como um signo mutável. A entonação expressiva, a modalidade apreciativa sem a qual não haveria enunciação, o conteúdo ideológico, o relacionamento com uma situação social determinada, afetam a significação. (BAKHTIN, 2014, p. 15).

As formas de comunicação neste contexto, podem ser entendidas como as linguagens, elementos que podem servir como instrumentos para demonstrar a(o)s

aluna(o)s a diversidade étnica e cultural que compõem a sociedade, que assim poderão relacionar os conhecimentos recebidos na escola, com as realidades em que vivem, o que pode ajudar na construção da visão crítica de mundo, por parte da(o)s educanda(o)s.

Bakhtin (2014) nos ensina que os discursos envolvem a relação sujeito-linguagem num determinado contexto comunicativo. Refere-se entre interlocutores (vozes do processo comunicativo) e entre discursos compreendem a interação como uma ação inerente à natureza humana, sujeita a coerções e que são essenciais nas discussões que tratam sobre a enunciação. Todo discurso é construído tendo como base outro discurso, e, por conseguinte, é atravessado por eles e carrega suas marcas. Sob essa perspectiva, o interlocutor abandona o papel de receptor passivo, dado que é a partir dos saberes que mobiliza que se constroem os sentidos.

Considerando que o *córpus* de nosso estudo apresenta os enunciados que regem e instituem a educação em Macaé, recorremos mais uma vez as conceituações de Bakhtin, quando esclarece que o enunciado deve ser considerado acima de tudo uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os baseia-se neles supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles.

Considerando como Bakhtin (2014) que enunciados pressupõem a interação verbal, questão fundamental da linguagem, e podem ser entendidos como ação sobre o outro, como resposta a outros discursos, faz-se mais relevante a relação entre o enunciador do documento com seus enunciadores, como afirma Giorgi (2012).

Os textos, para além do seu sentido semântico e seus aspectos estruturais, imprimem ideias nos contextos sociais por onde circulam. Esses enunciados, além de representar uma realidade também intervêm sobre elas. Os documentos institucionais, com suas funções, dentre outras, de instituir algo enquanto reguladores de normas e procedimentos trazem consigo uma ideologia, atravessada por outras ideologias e enunciados.

Entendemos que o *córpus* desta pesquisa apresenta, textualmente, a visão do poder público de Macaé sobre os princípios e fundamentos que devem orientar a educação básica e a maneira como esse trabalho deve ser desenvolvido. Desse modo, pensamos que a leitura do documento nos permitirá identificar um perfil de aluno, de escola e de alguma relação entre eles.

Aqui dialogamos com Rocha (2014), que, ao discorrer sobre os papéis da linguagem de representar e intervir no mundo esclarece que está para além do seu poder de representação de um dado estado de realidade, de coisas no mundo, também desempenha um papel importante na produção de diferentes modos de subjetivação. Para o autor,

> os conceitos que produzimos para fazer referência à realidade permitem-nos apresentá-la como sempre idêntica a si mesma, reconhecível porque estabilizada em uma forma passível de ser comunicada. Tal prática implica o aprisionamento do real, o aprisionamento daquilo que sempre devém, em fórmulas identitárias que correspondem tão-somente a uma das faces da linguagem: seu poder de falar do mundo, produto de uma consciência vista como "lugar da interioridade e da organização centrada do eu (Mosé, 2005, p. 116). Linguagem-representação. (ROCHA, 2006 p. 2).

Seguindo esse processo analítico do duplo papel da linguagem, o autor nos apresenta o modo de a linguagem intervir sobre o mundo, pois entende que juntamente com o poder de falar/representar realidades, encontramos nesse contexto algo que afeta os sujeitos. Esse encontro corresponde à atividade de construção de sentidos exercida pelo sujeito que vai buscar no mundo ressonâncias, chamado por ele de Linguagem-intervenção.

No próximo capítulo apresentamos o contexto pesquisado, a cidade de Macaé, a influência dos afrodescendentes da formação da sociedade macaense e a importância do processo educacional antirracista, na cidade.

2. O território pesquisado

Nesse capítulo trazemos informações relevantes sobre o contexto pesquisado. Localização geográfica no Estado do Rio de Janeiro, dados históricos sobre o desenvolvimento da cidade, nos aspectos econômicos, sociais, educacionais, dentre outros aspectos.

2.1 A cidade do “Ouro Negro”

O contexto social de Macaé é multicultural e bastante interessante, por agregar pessoas de diversos lugares do Brasil e do Mundo, em busca de uma colocação no mercado petrolífero, devido ao mito construído em torno da cidade do eldorado do Petróleo.

Algumas fontes trazem dados sobre a cidade de Macaé. O Programa cidades Sustentáveis e o Anuário Macaé 2012 nos direcionam sobre a localização geográfica e demais aspectos sociais da cidade.

A maior atividade econômica que movimenta Macaé desde a década de 70, o mercado petrolífero atrai um grande contingente, inclusive de famílias que se instalam na cidade, trazendo consigo e para a cidade suas bagagens culturais, que convergem no ambiente escolar, principalmente as escolas públicas de educação básica.

Informações do Anuário de Macaé 2012, documento institucional, elaborado por um órgão ligado à gestão municipal, com o objetivo de apresentar dados quantitativos estatísticos, baseados no Censo IBGE 2010, que demonstram o desenvolvimento da cidade, nos diversos setores sociais e econômicos e nos possibilita perceber que, assim como no país e no Rio de Janeiro, a(o)s negra(o)s - preta(o)s e parda(o)s, conforme categorizada(o)s pelo IBGE, autodeclarada(o)s - são a

maioria populacional (mais de 57%) e também os indivíduos com menores índices de desenvolvimento nos setores pesquisados.

Esses dados, certamente, se relacionam com a origem colonial da cidade, cujas marcas ainda guardam em algumas construções do século XVII, que se tornaram monumentos históricos. Conforme informam as fontes citadas, a cidade é pertencente à Região Norte Fluminense, que também abrange os municípios de Campos dos Goytacazes, Carapebus, Cardoso Moreira, Conceição de Macabu, Quissamã, São Fidélis, São Francisco de Itabapoana e São João da Barra. O município tem uma área total de 1.216 quilômetros quadrados, correspondentes a 12,5% da área da Região Norte Fluminense. Contava no último censo (2010) com uma população de 206.748 habitantes e a estimativa populacional feita pelo IBGE em 2016 é de 239.471 habitantes, um aumento de 15,83%, em 6 anos. Seu êxodo populacional continua relacionado diretamente com o setor petrolífero e o título de “Capital Nacional do Petróleo”, até janeiro de 2011, arrecadou de royalties o valor de R$ 31.798.104,96. (Programa cidades Sustentáveis).

Esse aumento populacional é um dado importante, que deve ser observado pela gestão municipal, principalmente em âmbito educacional, por representar a manutenção da diversidade cultural na cidade.

Pela avaliação dos pesquisadores do Anuário de Macaé 2012, a cidade tem uma localização privilegiada. Está a 182 quilômetros da capital do Estado do Rio de Janeiro. Conta com um aeroporto, uma boa infraestrutura de estradas com ligação direta à BR-101 (Rodovia Governador Mário Covas), principal rodovia do país, à Unidade Operacional da Petrobrás e ao Porto de Imbetiba. De acordo com os dados do Programa cidades Sustentáveis, a cidade possui seis distritos: Sede, Cachoeiros de Macaé, Córrego do Ouro, Glicério, Frade e Sana; Faz divisa com as cidades de Carapebus e Conceição de Macabu, ao Norte; Rio das Ostras e Casimiro de Abreu, ao Sul; Trajano de Moraes e Nova Friburgo, a Oeste; e com o Oceano Atlântico, a Leste. Contando com 23 quilômetros de litoral.

A Capital Nacional do Petróleo completou 200 anos de emancipação em 2013, e os dados do Anuário (2012) já ressaltavam o olhar para o desenvolvimento econômico aliado ao desenvolvimento humano e social.

Acreditamos ser interessante destacar o papel exercido pela cidade como centro de suporte das atividades offshore (atividades de extração de petróleo no mar) da Bacia de Campos. Da plataforma continental de Macaé saem cerca de 80% do

petróleo produzido no Brasil e 40% do gás natural. Grandes empresas de produção de petróleo concentram, ainda hoje, suas atividades na cidade denominada a Capital Nacional do Petróleo.

Pensamos que estes dados se tornam relevantes no estudo, para que seja ressaltada a importância da cidade frente ao cenário mundial e o quanto a discussão da temática étnico-racial, com ênfase na população negra, torna-se necessária, principalmente no contexto educacional.

Ainda de acordo com dados do Anuário Macaé (2012), a cidade sofre uma demanda expressiva por causa do mito criado no passado de que a cidade seria o novo eldorado brasileiro, que trouxe pessoas de todo o Brasil, mesmo sem qualificação profissional, para a indústria do petróleo. E essas pessoas ficaram à margem do desenvolvimento da cidade, invadindo Áreas de Preservação Ambiental (APA), Áreas de Preservação Permanente (APP), criando “bolsões de pobreza” e “inchaço populacional”. Os dados do anuário apontam um problema concreto que a prefeitura tem que cuidar cotidianamente.



Mapa do Estado do Rio de Janeiro



Mapa da Região norte Fluminense do Estado do Rio de Janeiro.

No que tange ao setor educacional, tendo como referência dos dados do Relatório Diagnóstico da Educação de Macaé/RJ, de 2013, a cidade conta com cento e oito escolas municipais, cinquenta e nove escolas privadas, onze escolas estaduais e uma escola federal. Com um total de aproximadamente 64.500 alunos matriculados na rede básica e profissional, sendo cerca de aproximadamente 36 mil alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino.

As escolas municipais estão distribuídas nos dez setores administrativos da cidade. Na educação básica o número de escolas está distribuído conforme o quadro abaixo:

MODALIDADE DE ENSINO	Nº DE ESCOLAS	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS (2013)
Educação Infantil	93	10.918
Ensino Fundamental	101	31.753
Ensino Médio	27	7.649
Educação de Jovens e Adultos – EJA - Ensino Fundamental	32	4.445
Educação de Jovens e Adultos – EJA - Ensino Médio	14	1.966
Educação Especial	10	781

Educação Profissional	15	4.959
TOTAL 62.471		

Fonte: MEC/INEP

Os dados apresentados acima, apesar de não refletirem a realidade atual da cidade (2013), nos possibilitam ter um panorama da distribuição educacional da cidade e que o público da educação básica, segmento orientado pelo Regimento, tem grande representatividade como público atendido e regularmente matriculado.

O Programa cidades Sustentáveis informa que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de Macaé, em 2015 foi de 5,6% de 1º ao 4º ano e de 4,0% de 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

A publicação do Programa cidades Sustentáveis, traz também informações sobre a instalação de um polo acadêmico, denominado cidade Universitária, que proporcionou a instalação de importantes universidades, como UFF e a UFRJ, com diferentes opções profissionalizantes em áreas que interessam para a região. Ao todo Macaé possui 9 universidades, incluindo a Faculdade Municipal Miguel Ângelo da Silva Santos e conta também com instituições educacionais que oferecem cursos à distância.

Outro dado da publicação que julgamos importante de ser destacado é que por ter a sede da Petrobrás na Bacia de Campos, Macaé arca também com o ônus das atividades ligadas ao petróleo desde 1978, ano de instalação da sede da Petrobras na cidade. Os investimentos na manutenção de creches, escolas, rede de saúde, rede de saneamento tiveram que ser multiplicados para atender essa população que a cidade não se preparou para receber.

Macaé sedia a cada dois anos, a Feira Brasil Offshore e a Conferência Internacional da Indústria de Petróleo e gás, considerado o terceiro maior evento do setor no mundo, no Centro de Convenções Jornalista Roberto Marinho, o Macaé - Centro, que é o segundo maior do Estado.

Com um grande potencial energético, estão instaladas na cidade duas usinas termelétricas, a Mário Lago e a Termo Macaé, que produzem, respectivamente, 928 e 780 megawatts de energia diariamente. As usinas produzem energia a partir do gás da Bacia de Campos, que chega do mar diretamente para o Terminal de Cabiúnas, maior pólo de processamento de gás natural do país.

Entendemos que as informações acima ilustram o significado da cidade de Macaé, no cenário econômico, político e social, nacional e internacionalmente e destacam a relevância da pesquisa, como instrumento que viabiliza análises das práticas didático-pedagógicas da educação básica, no que se refere a inserção da temática das relações étnico-raciais no cenário educacional de Macaé

2.2 Macaé, uma cidade negra

As atividades desenvolvidas no Órgão de Igualdade Racial de Macaé me possibilitaram ter acesso a um mapeamento completo da situação do negro na cidade, nos diversos setores sociais.

Considerado órgão “meio”, no desenvolvimento de ações, projetos e políticas públicas de promoção da igualdade racial, esse mapeamento facilitou a elaboração de ações e estratégias de atuação, bem como promover um intercâmbio intersetorial, visando o atendimento às necessidades apresentadas. Este trabalho me possibilitou observar algumas questões referentes à população negra em Macaé.

Nas ações intergovernamentais realizadas pelo órgão citado, voltadas para o desenvolvimento de estratégias para a sensibilização de negra(o)s e não negra(o)s no que se refere à real situação da população afrodescendente no Brasil como vítima das desigualdades, com o intuito de sensibilizar os participantes sobre e a necessidade da participação ativa, principalmente da população negra, foi possível observar as dificuldades de sensibilização do referido grupo, por desconhecimento e em alguns casos, desinteresse pela informação e possibilidades de mudança de cenários, apresentadas. Esta realidade já havia sido identificada e sinalizada pela gestão de Igualdade Racial anterior.

Penso que mesmo com a grande influência negra na formação da sociedade macaense, como veremos no próximo tópico, este fato é apagado de grande parte dos registros históricos e dos currículos escolares da cidade, o que denota que Macaé não reconhece sua história negra.

Analisamos que este fato pode contribuir para a situação de inércia da maioria negra frente às lutas necessárias, para o alcance do devido reconhecimento e valorização dos afrodescendentes na cidade de Macaé.

No contexto escolar, o comportamento da grande maioria de estudantes e de alguns profissionais da educação é de desconhecimento da história local, em relação

à participação de africanos e afro-brasileiros na formação histórica da cidade, como também desvalorização e preconceitos em relação aos indivíduos e cultura oriundas do continente africano.

Entendemos que estes fatores contribuem para a manutenção das manifestações do racismo que se apresenta de forma estrutural na sociedade. Neste aspecto, Gomes (2001) nos traz elucidações sobre como atitudes e comportamentos que ocorrem no dia-a-dia da escola podem reproduzir as práticas racistas presentes na sociedade e precisam ser discutidas e consideradas, para superação destas práticas.

> O aprofundamento dessas questões aponta para a necessidade de repensar a estrutura, os currículos, os tempos e os espaços escolares. É preciso considerar que a escola brasileira, com sua estrutura rígida, encontra-se inadequada à população negra e pobre deste país. Nesse sentido, não há como negar o quanto o seu caráter é excludente. (GOMES, 2001, p. 86).

Ao questionar o conhecimento e valorização da história e contribuição da cultura afrodiaspórica em Macaé, por parte da sociedade, buscamos problematizar, brevemente, como os indivíduos e as instituições se percebem e se constroem socialmente, na perspectiva de entender a construção étnico-racial da sociedade macaense, não perdendo de vista o papel do poder público nesse cenário, através dos órgãos responsáveis pela educação municipal.

Ao observar as práxis didático-pedagógicas desenvolvidas em algumas unidades escolares da rede municipal, é possível perceber que as mesmas seguem uma lógica imposta socialmente, de hegemonia branca, onde as relações de poder são marcadas de forma explícita, reforçando o estabelecimento do “lugar” de cada um na pirâmide social.

Ignorando os dados populacionais da cidade, os discursos e enunciados, em sua maioria, ainda atendem a uma ideologia marcada historicamente de manutenção de privilégios, o que propicia a preservação da ordem estabelecida na sociedade brasileira, comprometendo uma das premissas básicas da educação, que é a formação para a cidadania.

A história de Macaé aponta marcas de uma grande predominância de afrodescendentes escravizados na cidade, o que pode ser visto em alguns espaços físicos construídos no século XIX, como a Lyra dos Conspiradores, uma sociedade musical, que hoje é uma escola de música, um local que recebe este nome por abrigar homens que lutavam pela causa abolicionista. Este espaço não é conhecido por

grande parte dos moradores da cidade e sua história não é contada nas escolas. Contaremos um pouco mais de sua história na próxima seção.

2.2.1 As contribuições afrodescendentes na construção da sociedade macaense: processo histórico

Entramos agora no resgate histórico de Macaé, para conhecer um pouco de sua história e do povo negro em seu contexto de construção social.

Fazendo uma breve retrospectiva, apoiadas no Anuário de Macaé 2012, já a partir do século navegadores europeus circulavam pelas terras de Macaé, hoje pertencente ao Norte Fluminense do Estado.

Em 1795, a localidade que se chamava de Fazenda de Macaé era composta de engenhos de açúcar e farinha, propriedades dos Jesuítas.

As atividades econômicas no século XIX (cana-de-açúcar e café), a construção e manutenção da rede ferroviária, que teve papel importante como meio de transporte de cargas no XX, antes da chegada da Petrobrás na década de 1970, também ressaltam a participação desses povos na construção social da cidade. Percebemos, porém, um apagamento da história negra de Macaé nos registros encontrados no Anuário.

> Durante longo período, Macaé teve papel importante na economia Norte Fluminense, sediando o Porto de Imbetiba como escoadouro da produção açucareira da zona campista, transportada por meio do Canal e por diversos ramais ferroviários existentes à época (Estradas de Macaé, Barão de Araruama, Urbana de Macaé e Quissamã). Essa função extinguiu-se, porém, com a construção da Estrada de Ferro Leopoldina, cujos trilhos passaram a ter preferência para o transporte da mercadoria, acarretando um declínio das atividades portuárias. A implantação da via férrea foi responsável pelo declínio do período áureo de Macaé, que havia sido impulsionado pela monocultura da cana-de-açúcar. (ANUÁRIO MACAÉ 2012, p. 23).

Percebemos, nos breves parágrafos, um apagamento da história e contribuição negra nos registros do Anuário, pois, como descreveremos a seguir, a região Norte Fluminense do Rio de Janeiro recebeu um grande contingente de africanos escravizados e Macaé recebeu parte desta população.

Roberto Guedes (2011) apresenta fontes que comprovam a presença e história dos afrodescendentes em Macaé. Através de registros paroquiais que serviam como documentos civis (assentos de batismo, casamento e óbito), conservados hoje no

museu da cidade, podemos ter acesso a informações que comprovam a existência da escravidão na cidade, bem como destacar o papel de luta da(o)s negra(o)s, já a partir do século XIX, comprovação de suas posturas de em relação a busca pelo respeito e cidadania, com destaque para atuação das mulheres negras neste contexto.

Temos também, através de Roberto Guedes (2011), a informação sobre a importância da cidade de Macaé para a capital do Rio de Janeiro, Macaé era de suma importância. De relativa antiguidade, já que foi elevada à condição de vila em 1813, localiza-se entre Campos dos Goytacazes e o Recôncavo da Guanabara, sendo uma passagem obrigatória entre duas áreas dinâmicas no século XIX. Em termos econômicos, provavelmente desempenhava papel relevante no abastecimento da Corte do Rio de Janeiro e outras formas de comércio. (GUEDES, 2011, p. 123).

Guedes registra que nem sempre esses livros faziam separações sociais em seus registros, entretanto, seus registros confirmam uma diferenciação jurídica e social, praticados em uma sociedade escravista, inclusive por designação de cor. Ele diz que,

> os assentos expressam valores de uma sociedade escravista e sublinham, dentre outras características, condição jurídica, cor, procedência e propriedade. Neste último aspecto, os batismos serviam para garantir a posse e o domínio de um cativo, bem como para fazer doações de batizados ou, ainda, alforriá-los. As libertações são denominadas alforria pia, em alusão à concessão da liberdade na pia batismal. (GUEDES, 2011, p. 130).

O autor analisa que os assentos de batismo, para além de registros eclesiásticos, tinham uma função social de identificar as pessoas, ou seja, eram documentos sociais, pois atestavam “o nascer, o casar (estabelecimento de uma nova família) e o fim do ciclo da vida” (2011, p. 132).

Citando sobre a presença negra em Macaé no período escravocrata, o autor destaca os registros paroquiais de batismos de adultos, observando as pistas fornecidas por esses documentos, os registros paroquiais de batismos de adultos. Fornecem indícios da distribuição de escravos a partir do porto do Rio de Janeiro, sua demanda em Macaé e, por conseguinte, aludem à área de procedência africana. À primeira vista, passando os olhos nas fontes, percebe-se a dimensão da absorção de cativos pelo município, tal como demonstram os batismos de escravos do Visconde de Macaé e do Comendador José Bernardino de Sá.

Nas inserções em unidades escolares, em contato com gestores, docentes e alunos, ficam explícitos o desconhecimentos e apagamento da história da cidade. Alguns personagens negros que fazem parte da construção histórica da sociedade

macaense são desconhecidos, como o primeiro prefeito da cidade, João Francisco Moreira Neto, que assumiu o cargo de prefeito em 1913, três anos após o ato do então governador do Rio de Janeiro, Alfredo Backer, que em 1910 criou a Prefeitura Municipal de Macaé.

Mais um dado que entendemos como relevante para evidenciar a presença e participação da cidade de Macaé na história do Estado do Rio de Janeiro e do Brasil e ressaltar a participação dos negros na formação de sua sociedade, explicando a predominância desta população ainda hoje na cidade, foi descrito por Ana Lúcia Nunes Penha. Ela relata, dentre outras questões,

> Vizinho a Campos dos Goytacazes, grande produtor de açúcar desde fins do século XVIII e que concentrava, no século XIX, a maior população escrava da província do Rio de Janeiro, Macaé viria a transformar-se, por volta de 1860, na porta de saída da produção regional e de entrada dos artigos que vinham de fora e abasteciam diversas casas comerciais da região. (PENHA, 2011, p.176).

Em outro fragmento de seu texto, destaca:

> De acordo com o Recenseamento Geral do Brasil realizado em 1872, Macaé contava com cerca de 25.000 habitantes, dos quais 11.599 eram escravos. Esses habitantes estavam divididos entre as freguesias de São João Batista, Neves, Macabú, Carapebus, e Quissamã (excluindo-se as freguesias do Barreto e do Frade para as quais não havia dados disponíveis). Entre os 34 municípios que compunham a província do Rio de Janeiro em 1877, o município de Macaé ocupava, comparativamente, o 12º lugar em número de população cativa. O percentual de escravos do município ficava em torno dos 46% e sua distribuição certamente concentrou-se nas áreas de lavoura canavieira, mais que na região serrana. (PENHA, 2011, p. 181).

As informações acima são apresentadas para reafirmar a história negra de Macaé e para que corroborem com a importância do trabalho educativo, na perspectiva da educação antirracista, servindo como um instrumento de preservação e valorização da história da cidade, bem como de combate ao racismo e a todas as formas de preconceito e discriminação racial.

Estudos - como o do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, que apresenta dados das desigualdades de gênero e raça entre os anos de 1995 a 2015 - comprovam os conflitantes processos de exclusão e discriminação existentes historicamente no Brasil, em relação à população negra, que podem ser observadas em diversos setores, como o social, econômico, político, cultural e educacional.

Alguns fatos registrados historicamente, como legislações do período escravista que negavam a(o)s negra(o)s direitos cidadãos, podem justificar o processo de exclusão de acesso dos afrodescendentes das esferas de poder, cargos políticos,

posições de destaque no mercado de trabalho, dentre outros aspectos, observado na contemporaneidade.

Para entender o cenário vivenciado hoje, no que tange às relações étnico-raciais que se estabelecem dentro e fora do contexto escolar na cidade de Macaé, é necessário conhecer o processo histórico da população de origem africana na construção da sociedade macaense e de que maneira estes sujeitos se estabeleceram na cidade.

Pesquisas realizadas no museu da cidade viabilizaram a obtenção de informações sobre vários registros históricos, como documentos eclesiásticos e jurídicos que comprovam a existência de um grande contingente de africanos e afro-brasileiros escravizados e livres, na cidade de Macaé, desde o século XIX.

2.3 Educação antirracista no contexto de Macaé

Com base no que expusemos até agora e entendendo que as questões geográficas, políticas, sociais, econômicas e a construção cultural refletem a realidade da comunidade escolar e buscando perceber os discursos que emergem destes contextos, intentamos proceder uma análise sobre a educação antirracista no contexto das escolas públicas de educação básica de Macaé.

O desejo de relacionar em minha pesquisa às questões étnico-raciais e à educação antirracista na cidade de Macaé vem das vivências experimentadas em unidades escolares, ao longo do desenvolvimento das atividades do órgão de Igualdade Racial, como já dito. Pude observar alguns pontos que me levam a trazer para este estudo algumas questões. Ainda que seja uma cidade de maioria populacional negra, autodeclarada, a história e contribuição afrodescendente na formação social macaense não são contadas, nem mesmo nos materiais didáticos, no âmbito de todo o currículo da educação básica.

Ignorando os dados populacionais da cidade, no que diz respeito à maioria étnico-racial, os discursos e enunciados proferidos no ambiente escolar, em sua maioria, ainda atendem a uma ideologia marcada historicamente de manutenção de privilégios, o que propicia a manutenção da ordem estabelecida na sociedade

brasileira, comprometendo uma das premissas básicas da educação que é a formação para a cidadania.

Com as inserções nas unidades escolares e em outros espaços que reúnem educadores, como cursos e palestras, foi possível presenciar que o preconceito e desconhecimento em relação às questões de matriz africana levam alguns profissionais à negação em discutir ou aprender sobre a temática, desta forma prejudicando o desenvolvimento do trabalho com as relações étnico-raciais de maneira multidisciplinar e contextualizada.

Sendo Macaé uma cidade de maioria populacional comprovadamente afrodescendente, conforme já descrito, foi possível entender a predominância destes grupos em grande parte das escolas públicas do município. Ainda assim, percebi situações em que o trabalho com a temática, nas unidades escolares acontece de forma individual, sendo desenvolvido isoladamente por alguns docentes, sem a participação de toda equipe de professores, até do mesmo do segmento e/ou disciplina, prejudicando que a tarefa docente aconteça de maneira interdisciplinar, aspecto relevante no processo de construção do conhecimento.

O preconceito e a falta de conhecimento ainda são fatores que influenciam e permeiam o estudo dessas questões, com ênfase na(o)s negra(o)s, parcela comprovadamente mais discriminada socialmente, de maneira que a(o)s aluna(o)s possam relacionar os conceitos adquiridos, com suas realidades, reconhecendo e valorizando os processos históricos da cultura africana e afro-brasileira e possam analisar de forma crítica as desigualdades entre branca(o)s e negra(o)s na sociedade brasileira.

Diante desse cenário, compreendemos ser importante uma intervenção da gestão escolar, que enquanto instrumento norteador da práxis educativa, pode se tornar o ponto de convergência para que as atividades docentes aconteçam de maneira interdisciplinar dentro e fora da sala de aula, cumprindo a função de viabilizar que a práxis pedagógica orientada pelo Projeto Político Pedagógico, aconteça de maneira democrática e cooperativa entre todos os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Através de ações, projetos, métodos avaliativos e práticas pedagógicas avançadas e emancipatórias direcionadas, o trabalho com o tema em estudo poderá atender a perspectiva da educação antirracista e valorizar a grande influência e contribuição das culturas africana e afro-brasileira na constituição da sociedade de

nosso país, propiciando o alcance de relações sociais mais respeitosas, fazendo com que negra(o)s e não negra(o)s conheçam mais sobre suas origens culturais, valorizem e respeitem a diversidade étnica do Brasil, com vistas a igualdade de oportunidades.

No próximo capítulo apresentamos as análises e considerações sobre o *córpus* da pesquisa, o Regimento Escolar da Educação Básica de Macaé. No primeiro tópico, trazemos as legislações vigentes que regulamentam o trabalho educacional com as relações étnico-raciais, em nível nacional e as orientações descritas sobre a competência dos municípios e seus documentos, neste contexto. O segundo tópico, apresenta a estrutura do Regimento Escolar de Macaé (2010) e as análises discursivas à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

3. O documento norteador da educação básica de Macaé e o diálogo com a educação antirracista

Neste capítulo, intentamos discutir as questões étnico-raciais na sociedade e na educação antirracista no contexto de Macaé, buscando responder a pergunta: Como percebemos que o Poder Público de Macaé direciona o trabalho educativo, para uma educação antirracista? Para tal, o mesmo se divide em: legislações vigentes em nível nacional, que regulamentam as relações étnico-raciais na educação e apresentação da estrutura do documento, com análise linguística do texto no que se refere as finalidades e objetivos da educação na cidade.

3.1 Educação e as relações étnico-raciais: as legislações vigentes

Acreditamos na importância da aplicação dos conceitos preconizados pelas legislações que regulamentam e orientam a educação para as relações étnico-raciais, com ênfase na população negra, em âmbito nacional. Essa educação é regulamentada no Brasil, através de documentos legais, instituídos pelo MEC. A Lei 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, no seu Art. 26A, que correspondia a Lei 10.639/03, que em seu texto, garantia a obrigatoriedade do ensino

da história e cultura africana e afro-brasileira, exclusivamente, no âmbito de todo o currículo e níveis educacionais. Com as alterações feitas março de 2017 na LDB, como dito anteriormente, este artigo (26A) tem hoje o texto correspondente ao da Lei 11.645/08, que estabelece:

> 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. (NR).

Entendemos que essa mudança no texto da Lei, dilui a efetivação das ações nas escolas, pois sendo o Brasil um país de maioria populacional, autodeclarada negra (mais de 51% - censo IBGE 2010), e com as manifestações racistas identificadas expostas na sociedade brasileira, em relação aos indivíduos e culturas afrodiaspóricas, demonstram e suscitam a real necessidade de uma lei específica, que institua a obrigatoriedade de um trabalho educacional voltado, especificamente, para a população negra e suas demandas.

Essa especificidade era garantida no texto anterior: Art. 26A Lei 10.639/03,

> 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.

Além do documento citado acima, estão vigentes outras legislações, em nível nacional, que devem embasar e orientar a elaboração dos documentos reguladores e a execução do trabalho com as relações étnico-raciais, em âmbitos estadual e municipal.

O Parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCERER. “Documento que conforme descrito em seu texto (p. 10), traz orientações sobre as relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática”.

Outro dispositivo legal que pode auxiliar os Estados e Municípios no tema, são as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, de 2006, uma produção elaborada em conjunto, resultado de grupos de trabalho constituídos por vasta coletividade de estudiosa(o), especialmente, educadora(e)s, contando com cerca de 150 envolvida(o). O trabalho foi construído em jornadas (Salvador, Belo Horizonte, Florianópolis e Brasília), nas quais se formaram grupos de trabalho, e em reuniões das coordenadoras dos referidos GTs, entre dezembro de 2004 e junho de 2005. O texto se dirige a diversos agentes do cotidiano escolar, particularmente, os(as) professores/as, trazendo, para cada nível ou modalidade de ensino, um histórico da educação brasileira e a conjunção com a temática étnico-racial, adentrando na abordagem desses temas no campo educacional e concluindo com perspectivas de ação, conforme descrito em sua apresentação.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana de 2008, que tem como finalidade intrínseca a institucionalização da implementação da Educação das Relações Etnicorraciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis 10639/2003 e 11645/08, da Resolução CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 03/2004.

O Estatuto da Igualdade Racial instituído pela Lei 12.288 de 20 de julho de 2010. O artigo 1º do documento diz que: *Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.*

Esses documentos são destinados a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica, bem

como regulamentar as ações e iniciativas à serem desenvolvidas pelos educadores e gestores.

E em nível Estadual, foi instituído em dezembro de 2015, o Plano Estadual de Promoção de Igualdade Racial - Lei Ordinária 7.126, que traz uma série de diretrizes, metas e regras para redução das desigualdades e pela garantia de direitos para não branca(o)s – com ênfase na população negra - voltadas para a promoção da igualdade e o combate à discriminação em todos os setores sociais. As ações propostas vão desde a valorização da cultura e religiosidade afro-brasileiras até políticas específicas para a promoção da saúde e inclusão no mercado de trabalho.

Todos esses documentos (federais e estadual) preconizam, embasam e dão subsídios pedagógicos, para cada etapa da educação básica, e devem ser usados como parâmetros para as especificidades da atividade educativa no que tange à educação para as relações étnico-raciais – educação antirracista nos estados e municípios, para que o trabalho com a temática ocorra de maneira interdisciplinar e afirmativa, durante todo o ano letivo.

Ao discorrer sobre a educação antirracista, os estudiosos destacam ser imprescindível o papel das leis para a concretização das ações previstas. Recorremos então a Gomes (2001) que ressalta,

> Sem dúvida, a existência de princípios democráticos e igualitários na lei representa um avanço social e político e estes devem ser reconhecidos por todos/as os/as educadores/as. Mas a existência do texto legal só se transformará em direito para toda comunidade escolar à medida que a escola construir, no seu interior, práticas concretas e inclusivas que não discriminam nem excluam grupo social, étnico e religioso, principalmente os que já trazem consigo um histórico de exclusão e discriminação como o povo negro (GOMES, 2001. p. 90).

Os documentos institucionais que regulamentam o trabalho com a educação para as relações étnico-raciais em nível nacional, instituem as normas e princípios para o ensino da temática nos Estados, Distrito Federal e Municípios.

Buscando perceber como o tema é regulamentado e o diálogo com a educação antirracista no *córpus* desta pesquisa, a nível institucional, tomamos como embasamento os pressupostos legais dispostos nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCERER*, na educação básica nos Municípios. Destacamos então, alguns pontos que entendemos ser importantes para apresentar

os principais conceitos levados em consideração nas análises do Regimento Escolar de Macaé (2010).

Trazemos, então alguns trechos da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, documento do Conselho Nacional de Educação – que institui as DCERER:

No Art. 2º*:*

> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. (BRASIL, 2004).

O Parágrafo 3º diz que:

> "Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de ente federativos e seus respectivos sistemas." (BRASIL, 2004).

O Art. 7º institui:

> Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004. (BRASIL, 2004).

No Art. 8º lemos:

> "Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais." (BRASIL, 2004).

E seu parágrafo primeiro institui:

> "Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (hoje Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, órgão do Ministério dos Direitos Humanos), ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas. (BRASIL, 2004).

Entendemos que tais documentos garantem a institucionalidade do trabalho com as relações étnico-raciais com ênfase na população negra, principalmente no âmbito educacional, ainda que a Lei principal, LDB, tenha sido modificada.

Nesse aspecto ressalto a importância dos documentos legais que regulamentam o trabalho com as relações étnico-raciais, com ênfase na população

negra, para a continuidade das ações de combate ao racismo, discriminação e preconceito racial, bem como o resgate e a valorização da cultura afrodiaspórica, para a identificação racial, destacando o preponderante papel da educação nesse processo.

Pensamos que as alterações feitas no sistema educacional brasileiro, após o golpe de estado de 2016, como a reforma LDB, que dentre outras questões na alteração do artigo 26A, onde o trabalho específico com as questões relativas a(o)s negra(o)s fica diluído, conforme citado anteriormente, bem como a exclusão da obrigatoriedade do estudo de disciplinas como filosofia e sociologia, onde temas como ética, respeito e política, devem ser estudados, o Programa Escola Sem Partido, que delimita e manipula o trabalho do professor em sala de aula, possibilitando o reforço dos preconceitos, enfraqueceram a aplicação de ações educacionais, o que torna mais favorável a atuação do racismo estruturante, bem como inviabiliza e podem desestimular as iniciativas para as mudanças da forma como nossa sociedade, ainda, age para manutenção de ações discriminatórias nos diversos espaços sociais, é uma destruição diária da cidadania e dignidade dos indivíduos, que estão tendo seus direitos garantidos, tirados. Entretanto, a obrigatoriedade legal do ensino de História da africana e afro-brasileira no currículo escolar brasileiro, permanece estabelecida pelas DCERER.

Ainda trazendo as mudanças governamentais, a partir de 2016, que podem prejudicar a continuidade das conquistas políticas para a população negra e demais grupos étnicos discriminados socialmente, o fim do Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos, tendo sido o órgão rebaixado ao terceiro escalão na instância governamental, em âmbito federal, representa uma maior dificuldade de distribuição de recursos e consequentemente a falta de incentivos para realização de ações afirmativas e manutenção dos órgãos em níveis estadual e municipal.

Pesquisas relatam sobre as dificuldades que algumas instituições ainda apresentam na aplicação e cumprimento do conteúdo, ressaltando assim a necessidade de materiais que possam subsidiar o trabalho e estratégias para instrumentalizar os profissionais.

Como exemplo, a seção Cartaeducação, do site Carta Capital, publicou em 29/02/16, uma pesquisa do Doutor em História, Amilcar Araújo Pereira, sobre a implementação da Lei 10.639 durante mais de quatro anos. Dentre as questões identificadas pelo historiador, destaco algumas constatações feitas por ele é que corroboram com as questões identificadas nessa pesquisa, como a necessidade de

tempo para se transformar uma educação que sempre teve a Europa como centro e a presença do racismo nos currículos e nas práticas educativas". Outro ponto identificado pelo autor foi a importância do papel da(o) educador(a) como mediador(a) e facilitador(a) nesse contexto de aprendizagem."

Não podemos deixar de mencionar o acelerado crescimento de um projeto conservador nas esferas de poder consolidado a partir de 2016 – que no campo educacional pode ser observado a partir das modificações e exclusões de artigos e disciplinas no campo social, ocorridas na LDB, o crescimento do projeto Escola Sem Partido , que vem ocasionando mudanças significativas na política de educação no País, e da retirada dos textos sobre orientação sexual e questões de gênero da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – que dialogam com a realidade que estamos discutindo em nossa pesquisa.

3.2 - A estrutura do documento

O Regimento Escolar – Rede Municipal de Ensino de Macaé – em vigor atualmente, foi aprovado pelo Parecer 01/2010, do Conselho Municipal de Macaé – CME, em 27 de janeiro de 2010. Divide-se em quatro títulos, com um total de cento e vinte e nove artigos (129), distribuídos em quarenta e três páginas, digitadas em papel timbrado da Prefeitura Municipal de Macaé, formato A4.

No que se refere à estrutura, exibe antes do item apresentação, uma capa contendo uma ilustração (lápis de cores), no rodapé da página, o nome do documento e o ano; uma contracapa com o título de "Identificação", dividida em cinco itens, sendo:

1. Município, que traz o nome de Macaé e do Estado do Rio de Janeiro;
2. Poder Executivo, que traz os nomes do Prefeito e da Vice-Prefeita;
3. Secretaria Municipal de Educação, que traz o nome da Secretária de Educação.
4. Subsecretários - traz os nomes dos gestores responsáveis pelas subdivisões das quatro subsecretarias, dentro da Secretaria Municipal de Educação, sendo: Subsecretária Municipal de Educação Infantil; Subsecretário Municipal de Ensino Fundamental; Subsecretária Municipal Pedagógica; Subsecretária Municipal de Educação na Saúde, Cultura e Esporte; Subsecretária Municipal Administrativa.

5. Endereço da Secretaria Municipal de Educação - que traz o endereço completo, incluindo o CEP e um número de telefone da Secretaria.

Destacamos na contracapa (identificação), que a gestão da Secretaria Municipal de educação de Macaé, que foi responsável pela aprovação e sanção do Regimento é majoritariamente exercida por mulheres, sendo a Secretária de Educação, a Vice-Prefeita do Município.

A primeira página da Apresentação traz um texto, sem assinatura, que fala sobre a origem do Regimento e descreve seus objetivos e fundamentos. A segunda página traz o Parecer do Conselho de Educação. O texto completo do Regimento Escolar da Rede Municipal de Ensino de Macaé - 2010, está em anexo, contudo optamos por reproduzir na íntegra os textos constantes nesta página, por acreditar que facilitaria as análises deste estudo.

Procedendo a observação, embasados nas noções de gênero e dialogismo propostos por Bakhtin, a Apresentação funciona como uma carta que apresenta o plano, e, por isso, possui característica próprias, que, não necessariamente, coincidem com o restante do documento.

A página de apresentação traz como cabeçalho “Conselho Municipal de Educação”, e reproduz o “Parecer CME Nº 01/2010” que “Aprova a alteração do Regimento Escolar da Rede Municipal de Ensino”.

Após o texto do parecer, a apresentação se divide nos itens:

1. Relatório - Que descreve brevemente o texto que regulamenta o Regimento, bem como sua divisão estrutural.
2. Voto da Relatoria - Traz a informação dos setores responsáveis pela discussão e análise da Minuta do Regimento.
3. Parecer da Câmara - Traz informação sobre o acompanhamento do voto do Relator, pela(o)s membra(o)s dos setores responsáveis, local, data e os respectivos nomes d(a)s membra(o)s.
4. Conclusão do Plenário - Traz informações sobre a aprovação do Regimento e dá orientações sobre a ciência do teor do documento, pela(o)s responsáveis da(o)s aluna(o)s, no ato da matrícula.
5. Campo para assinatura da Presidência e informação da data da publicação no Diário Oficial da cidade - “Diário Costa do Sol”.

Nossas análises buscam identificar algum tipo de diálogo que entendemos deve existir entre um documento que rege a educação de uma cidade e a educação

para as relações étnico-raciais, com vistas à educação antirracista. Desse modo, tendo como orientação a definição de Bakhtin (2014. p. 17), de que a língua é expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito desta luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material, intentamos identificar marcas discursivas no Regimento que apontem formação cidadã para a diversidade étnica da cidade, com ênfase na população negra, maioria de habitantes, como regulamentam as Diretrizes Nacionais, citadas neste estudo.

As teorias sobre a educação antirracista apresentadas nesta pesquisa nos subsidiam sobre a necessidade da especificidade atividades pedagógicas voltadas para as relações étnico-raciais. E os documentos educacionais nacionais que regulamentam a temática pressupõem que as especificações devem estar explicitadas no texto.

Lembramos que para Bakhtin (2014), os discursos envolvem a relação sujeito-linguagem numa determinada situação de comunicação, remetem ao diálogo entre interlocutores e entre discursos e compreendem a interação como ação inerente à natureza humana, ocorrida em determinado contexto social, sujeita a diversas coerções, e que são essenciais para discussões que versam sobre a enunciação.

Desse modo, o Regimento de Macaé, mesmo sendo um documento institucional, traz em seu texto elementos linguísticos que indicam o lugar sócio-histórico de onde o tema é falado, com o modo como ele é falado.

Antes de entrar no texto do regimento em si, algumas breves considerações sobre sua apresentação são importantes. Chamou-nos a atenção um explícito diálogo com a ideia de que esse tipo de documento em geral não é acessado nas escolas, assim como não é levado em conta se está distante da parte pedagógica e administrativa: “não devendo permanecer arquivado na escola, distanciando (sic) de sua prática pedagógica e administrativa”.

Além disso, entendemos que não é frequente o acesso da comunidade a esse tipo de documento, que nem sequer o conhece.

Chamou-nos a atenção principalmente o fato de o enunciador reforçar que o Regimento não deve funcionar como “um rol de normas impostas” e sim ir “além do registro de normas” assumindo o papel de um “código de normas consensuais”. Interessante notar que se o regimento já foi elaborado, caso a comunidade não tenha participado desse processo e discorde de algo, não há como existir qualquer consenso.

Começamos nossas reflexões específicas com relação ao documento, relatando uma simples etapa metodológica: tentamos localizar no documento os termos étnicos, raça, negro e África e nenhum deles consta do regimento, o que já nos indica um apagamento da questão.

Uma vez que o Capítulo I trata da estrutura da rede, fomos diretamente para o Capítulo II, intitulado Filosofias, Finalidades e Objetivos. Reproduzimos aqui os Art. 3° e 4°:

> Art. 3º. A Rede Municipal de Ensino de Macaé tem como base filosófica o desenvolvimento individual e social do aluno, baseado nos princípios da solidariedade, da autonomia, da cidadania, do respeito próprio e mútuo, tendo como meta principal desenvolver seus alunos para o mundo do trabalho e social, dotando-os de conhecimentos, habilidades e atitudes que resultam na melhoria de vida.
>
> Art. 4º. O ensino é ministrado com base nos seguintes princípios:
> a) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> b) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas que contribuam para a formação do aluno como cidadão;
> c) respeito à liberdade e apreço à tolerância;
> d) valorização do profissional da educação escolar;
> e) garantia de padrão de qualidade;
> f) valorização da experiência extraescolar;
> g) vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Como é possível perceber, ambos os artigos, teriam como foco a formação do aluno, contudo, algumas observações se fazem necessárias. O uso do verbo dotar, cujo significado no dicionário seria “conceder dote a” seguido de “conhecimentos, habilidades e atitudes que resultam na melhoria de vida” não nos dá ideia de uma formação cidadã, mas sim de um assistencialismo e meritocracia que se baseia numa diferença bastante grande entre o eu que concede e o outro que vai receber para ter a oportunidade de mudar de vida. Desse modo, além do apagamento da questão étnico-racial, podemos fazer uma aposta de que o texto se construirá por meio de um viés bem atual que entende a educação como mercadoria.

Já o artigo 4° nos remete, a lógica presente na sociedade de que todos devem ser tratados da mesma forma, desconsiderando as necessidades diferenciadas (como são tratada(o)s na sociedade brasileira), da população negra e a necessidade de uma especificidade de abordagem no trabalho educativo com as relações étnico-raciais, com ênfase na população negra. Afinal, como é dito e não praticado me nossa sociedade: “vivemos numa democracia racial”. Mais do que isso, quando lemos

“igualdade de condições para o acesso na escola”, ainda que não tenha sido essa a ideia original, entendemos que este enunciado abre espaço para interpretações que podem embasar aqueles que são contrários ao ingresso por cotas.

Identificamos aqui um diálogo com o enunciado do Relatório do Parecer 003/2004, DCERER, que trata diretamente da Educação para as Relações Étnico-Raciais, demonstrando a importância de que a intertextualidade seja levanta em consideração nos encaminhamentos dados pelos documentos legais, para que seja apresentada a necessidade do trabalho no ambiente escolar.

O texto do artigo afirma que,

> É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. (BRASIL, 2004, p.15)

Observemos a letra c do artigo 4º do Regimento (respeito à liberdade e apreço à tolerância). Quando lemos este enunciado, podemos perceber uma contradição nos discursos.

A palavra tolerância tem sido muito empregada e atribuída em nossa sociedade, quando se trata das questões relativas a cultura africana e afro-brasileira, principalmente às religiões de matriz africana, como forma de promover campanhas e slogans que não tem apresentado o efeito social esperado, que é promover o respeito às práticas de origem afrodiaspórica, pois as manifestações de intolerância religiosa direcionadas às religiões de matriz africana (o que chamamos de racismo religioso) e racismo, continuam acontecendo em grande escala. E a escola tem se apresentado um instrumento de reprodução dessas práticas discriminatórias religiosas.

Citemos outros exemplos de enunciado do capítulo II do Regimento que identificamos apresentar marcas dialógicas que divergem discursivamente do que preconizam as Diretrizes Nacionais, ainda seguindo o enunciado do artigo 2º da Resolução nº 1/2004.

O enunciado que apresenta os objetivos da Educação Infantil, tem o seguinte texto:

> Art. 7º. Os objetivos da Educação Infantil devem atender, além do disposto na legislação do Conselho Municipal de Educação, aos seguintes princípios:
>
> a) estabelecimento e ampliação das relações sociais, enfatizando a participação e ajuda mútua, respeitando a diversidade e possibilitando a construção da autonomia e da cooperação;
>
> b) confiança nas possibilidades que toda criança tem de se desenvolver e aprender, promovendo a construção de sua autoimagem positiva e estabelecendo vínculos afetivos e de troca entre adultos e crianças.

Entendemos que os enunciados acima refletem a forma como a diversidade étnica (não) vem sendo tratada em grande parte das unidades educacionais de Macaé. Percebemos na letra "a" do referido artigo (*estabelecimento e ampliação das relações sociais, enfatizando a participação e ajuda mútua, respeitando a diversidade e possibilitando a construção da autonomia e da cooperação*), a expressão "respeito a diversidade" não apresenta um direcionamento. Destacamos que refere-se à orientações aos primeiros anos de educação, numa cidade que é composta por uma grande diversidade cultural e mais de 57% população negra autodeclarada (IBGE, 2010), como relatado nos capítulos anteriores.

Quando estabelecemos uma relação dialógica do termo "diversidade", com a complexidade que se apresenta em nossa sociedade na contemporaneidade, em contraponto com os pressupostos teóricos sobre as particularidades da educação antirracista e as orientações das Diretrizes Nacionais, é possível perceber no fragmento citado, que a predominância de afrodescendentes em Macaé não é considerada no discurso.

Dando sequência às análises do artigo 6º, que orienta o trabalho na Educação Infantil, tendo como base as exposições sobre a letra "a", na letra "b" destacamos um ponto que acreditamos ser de grande importância no processo educativo e na construção identitária, que é a "construção de uma autoimagem positiva" na(o)s aluna(o)s.

Quando falamos de aluna(o)s negra(o)s, que são atravessados pelo imaginário social baseado nos princípios de alteridade europeus reproduzido na maioria das escolas públicas de Macaé, entendemos que uma educação infantil orientada por princípios que não apresentem de maneira explícita, em seus enunciados, a necessidade do trabalho com a diversidade étnico-racial, para promover dentre outras coisas, o respeito entre os atores do processo educativo, bem como, a desconstrução dos conceitos de superioridade e inferioridade entre as etnias, não propicia a

positividade na construção de sua autoimagem e o estabelecimento de vínculos afetivos, principalmente entre a(o)s educanda(o)s.

Rocha (2014), ao comentar sobre os enunciados e sua relação no mundo e intervenção nele, reforça nossa análise da necessidade de se explicitar nos textos as especificidades do trabalho, as orientações estejam descritas de forma que as ações intervenham na realidade da(o)s aluna(o)xs. O autor nos diz, "...os enunciados só representam o mundo no sentido de produzirem uma certa versão desse mundo, ou seja, de intervirem nesse mundo". (ROCHA, 2006, apud ROCHA, 2014, p.624).

Passamos para os artigos que regulamentam o ensino fundamental.

O Art. 8º, apresenta os objetivos gerais do Ensino Fundamental:

> a) desenvolver a capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
>
> b) compreender que o ambiente natural e social, o sistema político, a tecnologia, as artes e os valores fundamentam a sociedade;
>
> c) estimular a aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
>
> d) fortalecer os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Ao analisarmos os enunciados do artigo acima, percebemos uma marca de contradição no discurso, que apresenta conceitos adversos entre os tópicos.

Enquanto na letra "c", a educação no ensino fundamental tem como um dos objetivos *"estimular a aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores", entendemos que o enunciado da* letra "d", "*fortalecer os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social",* enfraquece essa proposta.

Analisamos que ao utilizar o verbo "fortalecer", que dentre os significados e sinônimos semanticamente atribuídos a ele, destaco aqui o de corroborar, ou seja, confirmar algo identificamos, no enunciado "fortalecer os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.", o que Maingueneau (apud GIORGI, 2012, p. 126), chama de marcas de modalização, ou seja, indica de que modo o enunciador estabelece a relação com seu coenunciador sobre o que diz.

Sendo assim, o enunciado em destaque abre espaço no campo das possibilidades de construção de sentidos, da subjetividade com que os indivíduos se relacionam com esse discurso.

Ela destaca ainda que o enunciador faz uso dessa modalidade para emitir juízos que vão do efetivamente existente ao impossível, podendo expressar, nos textos científicos, no caso desta pesquisa um documento institucional, possibilidades, hipóteses.

Destacamos em nossas análises que o enunciado ressaltado se relaciona e reforça os conceitos preconizados na letra "c" do art. 4º, como também as análises feitas anteriormente, da forma como as palavras são empregadas no texto do Regimento, suas relações com os meios sociais e suas ideologias.

Bakhtin nos ensina, como destacado por Giorgi (2012, p. 22), que os discursos envolvem a relação sujeito-linguagem numa determinada situação de comunicação e remetem ao diálogo entre discursos, compreendendo a interação como ação inerente a natureza humana e que ocorrem em determinado contexto social.

Compreendemos que o uso do verbo "fortalecer" e o termo "laços de tolerância", afirmando que é um dos aspectos "em que se assenta a vida social", reforçam os discursos que se apresentam socialmente de uma hegemonia etnocentrada[3] em padrões estabelecidos, principalmente ao afirmar que a vida se assenta em tais valores, contrários aos conceitos discutidos pela(o)s estudiosa(o)s sobre a educação antirracista e preconizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Tendo ciência que os enunciados representam a voz do Poder Público (enunciador), para direcionar o processo educacional na cidade, ressaltamos que tal processo envolve vários sujeitos (coenunciadores), com suas subjetividades e realidades vivenciadas.

O termo "tolerância" é mais uma vez utilizado. Analisando a composição enunciativa que atribui o termo, ao fortalecimento de valores sociais, insistimos em realçar os contextos contemporâneos e ideologias com as quais a palavra, para além da semântica, agrega. Valores que se opõem à completude do sentido do respeito ao outro, ligados às questões de religiosidade, com destaque para as de matriz africana e/ou relativas a situações de que envolvem sujeitos afrodescendentes.

[3] Optamos por usar a palavra etnocêntrica, ao invés de eurocentrada, por entender que dentro de uma discussão étnico-racial, representa o destaque e crítica a alteridade europeia, comportamentos, estética e valores da etnia branca como os únicos referenciais. É uma perspectiva que não se abre para perceber o outro

Entendemos, então, a partir do que foi observado no artigo acima, que os enunciadores do Regimento Escolar de Macaé reforçam os discursos que se apresentam socialmente no Brasil, de uma hegemonia etnocentrada em padrões europeus estabelecidos, principalmente, ao afirmar que a vida se assenta em tais valores, contrários aos conceitos discutidos pela(o)s estudiosa(o)s sobre a educação antirracista e preconizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Destacamos o que corrobora Santos (2001),

> Ainda que a escola sozinha não seja capaz de reverter anos de desqualificação da população negra e supervalorização da população branca, a longo prazo ela pode desempenhar um importante papel na construção de uma nova cultura, de novas relações que vão além do respeito às diferenças. Possibilitando que todas as vozes possam ecoar no espaço escolar, chegar-se-à a consciência de que é na diversidade que se constrói algo novo. (Santos, 2001, p, 102).

Percebemos o ensino fundamental como a etapa meio do processo de aprendizagem formal, onde, além dos conhecimentos cognitivos, outros aspectos, como formação de caráter, reconhecimento dos valores sociais e das realidades vivenciadas, devem ser trabalhados. Desta forma os discursos suscitados nos trechos destacados no artigo, propiciam o apagamento das discussões sobre as questões étnico-raciais, com ênfase na relação entre negra(o)s e branca(o)s, as desigualdades raciais existentes na sociedade, bem como podem reforçar o mito da democracia racial.

Dando prosseguimento às análises propostas nesta pesquisa, passamos para as diretrizes dadas pelos objetivos gerais do Ensino Médio, a saber.

> Art. 11 - O Ensino Médio tem como objetivo geral, possibilitar a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores, aprimorando-o como pessoa humana, desenvolvendo-lhe a autonomia intelectual e o pensamento crítico.
>
> Art. 12 - São objetivos específicos do Ensino Médio
>
> a) consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
>
> b) obter a preparação básica para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania, tornando o aluno capaz de continuar aprendendo e de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
>
> c) aprimorar o aluno enquanto pessoa, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
>
> d) enfatizar os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no âmbito de cada disciplina.

> Parágrafo único: O objetivo específico do Ensino Médio na Modalidade Normal e Curso Normal de Nível Médio é formar professores para atuar na docência da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental - regular e da Educação de Jovens e Adultos.

Articulando os objetivos estabelecidos para o Ensino Médio, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, em seu Art. 26A e com as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, identificamos nos enunciado alguns o apagamento do debate sobre as questões étnico-raciais e mesmo não sendo o foco principal desta pesquisa, percebemos uma tendência tecnicista no discurso proferido.

Destacamos, então, um fragmento do texto das Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais que ressalta algumas considerações sobre esta etapa da educação básica.

> Para tanto, o texto inicialmente aponta de maneira breve os principais elementos que caracterizam a reforma do Ensino Médio, bem como avanços e desafios das ações políticas pertinentes a diversidade. Em seguida localiza aspectos fundamentais acerca do tratamento das relações raciais nessa modalidade de ensino. Finalmente, enfatizando a importância e a necessidade de repensar o projeto político-pedagógico das unidades escolares, apresenta possibilidades e sugestões para que a organização curricular seja tomada também do ponto de vista afro-brasileiro, no qual o processo de construção e as abordagens em torno dos conhecimentos sejam fortalecedores de uma perspectiva de educação anti-racista. (BRASIL, 2006, p. 82)

Considerando a estatística populacional da cidade, identificamos uma maioria negra, também no ensino médio. Desta forma, destacamos a relevância da discussão sobre tais enunciados e falta do destaque para o trabalho com a diversidade étnica, com ênfase na população negra, nesta etapa da educação básica na cidade, dado que na aprovação do Regimento, as Orientações já recomendavam algumas diretrizes, para atendimento as necessidades apresentadas pelos alunos desta modalidade de ensino:

> o estudo lista uma série de recomendações a serem seguidas pelas políticas públicas, como:
>
> d) medidas para melhorar a qualidade do ensino e o cultivo do hábito e gosto de estudar, incluindo a diversificação das atividades escolares, com ênfase ao acesso à informática e às atividades desportivas, artísticas e culturais. Em relação à crise de identidade do Ensino Médio, a pesquisa de Abramovay e Castro (2003) destaca que é dada pouca atenção aos aspectos que favorecem o exercício da cidadania, e enfatiza que entre professores/as e estudantes é comum a referência a vários tipos de discriminação, entre elas a racial. (BRASIL, 2006, p. 85)

E complementa,

> A análise também aponta que a escola deve ser vista como um vertor de oportunidades, o que somente é possível se for capaz de traçar uma política de intervenção que contemple uma pedagogia antidiscriminatória e multiplicadora da vivência inclusiva em outras esferas da ação social. Diante de dados e estatísticas que mostram a desvantagem da população pobre e negra escola, essa modalidade de ensino também precisa contar com profissionais preparados e recursos para uma formação consistente para os(as) estudantes como sujeitos autônomos, sabedores das questões de seu tempo e de sua história, participativos e ainda comprometidos com as transformações sociais, culturais, políticas e econômicas das quais o país necessita. (BRASIL, 2006, p. 85).

O documento ainda destaca a importância de se tratar o tema, para que o processo de construção do conhecimento cumpra o papel de oportunizar questionamentos, reflexões e compreensões de si e do outro e sendo um espaço de experimentações e de transformações.

E para finalizar nossas análises sobre este artigo, em que identificamos, a partir de seu enunciado, além do apagamento da institucionalização do trabalho com a temática étnico-racial, marcas que apontam para uma formação tecnicista, como a utilização dos termos “preparação” e do verbo “aprimorar”, servimo-nos dos pressupostos de Rocha (2014), quando afirmar que,

> Refletir sobre tais questões implica, sem dúvida, um compromisso social que nos reenvia à definição de uma ética profissional interessado pelo campo da linguagem. Implica também a construção de um caminho a ser percorrido pelo analista do discurso para proceder à sua leitura de um dado entorno social, leitura essa autorizada em grande parte pelo recurso à noção de prática discursiva, uma vez que é ela que nos permite fazer hipóteses acerca do modo como textos e grupos se interdelimitam. (ROCHA, 2014, p. 629).

O autor reforça nossas interpretações de que o analista deve relacionar os termos, com suas funções sociais e que efeito estes podem causar numa dada realidade.

Entrando no artigo 13, que trata dos objetivos específicos da Educação para Jovens e Adultos:

> a) oferecer ao jovem ou adulto oportunidade de iniciar ou complementar a escolarização, adquirindo os conhecimentos básicos estabelecidos na legislação em vigor;
>
> b) desenvolver através da educação, a autoestima, visando à auto-realização;
>
> c) oferecer informações de caráter geral, tornando o aluno capaz de perceber, analisar e criticar as mudanças do mundo e de atuar no interior da família, das organizações, do trabalho e da sociedade;

> d) fornecer instrumentos para o exercício dos direitos e deveres do cidadão;
>
> e) oportunizar a conclusão do Ensino Fundamental e Ensino Médio a jovens e adultos; e
>
> f) conscientizar jovens e adultos da necessidade da educação permanente.

Algumas observações podem ser feitas sobre os enunciados do artigo, na perspectiva discursiva desta pesquisa, sobre as orientações dadas pelo poder público a uma modalidade de ensino que deve considerar as especificidades do público que atende.

Tendo como parâmetro as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais, trazemos um texto componente do tópico sobre Políticas de Reparação, de Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas, para ressaltar o que diz o documento sobre o trabalho com as relações étnico-raciais e a importância dos discursos institucionais, para efetivação de tais políticas.

> Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (BRASIL, 2004, p. 11).

Fazendo o contraponto entre as regulamentações dos documentos legais nacionais e as teorias sobre linguagem e educação antirracista utilizadas no estudo, identificamos no texto do artigo um apagamento total da inserção da temática nos currículos e orientações pedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos de Macaé.

Os enunciados do artigo 13, não conduzem os coenunciadores a pistas que pressuponham a inserção da temática das relações étnico-raciais nos conteúdos da EJA na cidade.

Resgatamos os princípios teóricos de Paulo Freire sobre a educação bancária, para ressaltar algumas peculiaridades do trabalho pedagógico com jovens e adultos e a importância da valorização dos saberes construídos pelo público atendido nesta modalidade de ensino, na continuidade de construção de seu conhecimento:

> A formação da classe trabalhadora, na perspectiva progressistamente pós-moderna, democrática, em que ponho, lhe reconhece o direito de saber como funciona sua sociedade, de conhecer seus direitos, seus deveres; de conhecer a história da classe operária; o papel dos

> movimentos populares na refeitura mais democrática da sociedade. A história do seu país. A geografia, a linguagem ou, melhor dito, a compreensão crítica da linguagem, em suas relações dialéticas com pensamento e mundo; linguagem, ideologia, classes sociais e educação (FREIRE, 1992, p. 133).

No intuito de relacionar nossas análises não apenas com as questões teóricas e documentos institucionais sobre a importância da educação antirracista apresentadas nessa pesquisa, ressaltamos a necessidade o poder público da cidade, pensar a respeito de algumas problemáticas que, em nosso olhar, estão no centro da relação produzida nas e pelas práticas discursivas, onde textual e social se encontram. É por intermédio do discurso como prática – uma lei ou um documento regulador – que se altera toda a configuração concreta das instituições de educação.

Considerações finais

A escola se configura como um espaço de construção, formação e instrumento de promoção e aquisição de saberes, local de troca de experiências que proporciona aprendizados e viabiliza o desenvolvimento de habilidades e aspectos que compõem o processo de formação dos indivíduos.

É imprescindível que a(o)s agentes responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem estejam conscientes de seu papel de mediadores e facilitadores no direcionamento dos conhecimentos, que podem proporcionar a(o)s estudantes o entendimento de sua realidade, para que possam agir sobre ela, de forma autônoma e transformadora, aprendendo e apreendendo sobre a história da construção da sociedade brasileira.

É de suma importância que as práticas pedagógicas considerem os fatores psicológico, afetivo, emocional, cognitivo, como aspectos a serem desenvolvidos nos

educandos, que a tarefa educativa esteja embasada nas legislações que orientam a educação nos níveis nacional, estadual e municipal e aconteça de maneira democrática e cooperativa entre todos os atores envolvidos no processo.

Esses conhecimentos escolares, conteúdos curriculares, aspectos relacionais, afetivos e emocionais, valores, dentre outros podem ser compreendidos como o conjunto de conhecimentos que a escola seleciona e transforma, no sentido de torná-los passíveis de serem ensinados, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política da(o) aluna(o), conforme preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Pensamos que a análise discursiva poderá auxiliar na identificação de orientações favoráveis ao trabalho com a educação antirracista, bem como possibilitar a adequação das mesmas, se necessário, nas unidades educacionais da cidade regulamentadas pelo documento.

Dessa forma o estudo, pode ser utilizado como difusor de boas ações, assim como sensibilizar os educadores no reconhecimento da necessidade da elaboração de constantes estratégias didático-pedagógicas que atendam às urgências educacionais, no que concerne a combater o racismo no ambiente escolar e em todos os espaços sociais, na perspectiva da educação emancipatória e antirracista.

Assim, dentro desta perspectiva discursiva, o Regimento pode ser visto como o discurso do poder público de Macaé, que contém enunciados sobre a formação dos indivíduos na educação básica.

Estabelecendo uma direta relação das conceituações sobre linguagem como intervenção e prática social e embasados pela(o)s cientistas sociais e educacionais, podemos afirmar que a educação antirracista, no contexto escolar, tem como premissa a erradicação do racismo e suas manifestações, o preconceito e as discriminações, criticando veementemente através do olhar atento e crítico suas representações, independente de como e/ou de onde emergem, nas relações entre a comunidade escolar, nos materiais utilizados pela(o)s educadora(e)s, murais e meios de comunicação, o que resulta no alcance de uma identidade positiva no que se refere a(o)s indivídua(o)s negra(o)s, desconstruindo os sentimentos de superioridade de inferioridade entre grupos étnico-raciais distintos, na perspectiva de viabilizar a igualdade entre os seres.

Pensamos que o golpe de estado que o Brasil sofreu em 2016, está prejudicando vários setores sociais no que tange a manutenção da garantia de direitos constitucionais.

No âmbito educacional, as alterações nas legislações (como as mudanças na LDB e reforma do Ensino Médio), o Programa Escola sem Partido, são exemplos de ações governamentais que favorecem a manutenção de uma ordem discriminatória, tecnicista.

Destacamos mais uma vez a alteração feira no artigo 26A, que enfraquece a aplicação de ações educacionais direcionadas para a população negra, o que torna mais favorável a atuação do racismo estruturante. Bem como, inviabiliza e dilui as iniciativas para as mudanças da forma como nossa sociedade, ainda, age para manutenção de ações discriminatórias nos diversos espaços sociais.

Fazendo o contraponto dos direcionamentos dados pelo Regimento no tocante ao trabalho educativo com a diversidade étnica do Brasil, com o que orientam as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,* que ainda garantem a obrigatoriedade deste trabalho e tomando como base o etnocentrismo e alteridade praticados em nossa sociedade, encontramos algumas marcas discursivas, que tornam os objetivos do documento, expressos em seus enunciados, reprodutor de uma educação centrada em princípios europeus.

Entendemos que a enunciação do Regimento reforça a generalização do tratamento das questões sobre a diversidade cultural, valorizando elementos textuais usados socialmente como forma de expressar preconceitos sobre as culturas africanas e afro-brasileira.

Lembramos que a cidade se autodeclara mais de 57% negra e esta é a maioria populacional atendida nas escolas públicas de Macaé. Sendo assim, na análise apresentada nos mostra que o Regimento não contempla as necessidades educacionais dessa população, regulamentadas nos documentos institucionais, descritos nesta pesquisa, o que pode permitir e reforçar que o trabalho continue acontecendo de maneira “rasa” nas escolas de Macaé.

Entendemos que, através de ações, projetos, métodos avaliativos e práticas pedagógicas avançadas e emancipatórias direcionadas, o trabalho com o tema em estudo poderá atender a perspectiva da educação antirracista e valorizar a grande influência e contribuição das culturas africana e afro-brasileira na constituição da

sociedade macaense e de nosso país, propiciando o alcance de relações sociais mais respeitosas, fazendo com que negra(o)s e não negra(o)s conheçam mais sobre suas origens culturais, valorizem e respeitem a diversidade étnica do Brasil, com vistas a igualdade de oportunidades.

A partir dos aportes teóricos sobre educação antirracista e linguagem, bem como as análises direcionadas a predominância negra na cidade de Macaé, é possível perceber a necessidade de a educação buscar identificar como a racialização e as práticas discursivas devem estar inseridas nos documentos reguladores e Projetos Políticos Pedagógicos da educação básica, a fim de produzir uma proposta educacional antirracista, inovadora e afirmativa.

Referências

AIRES, Bruno. **A Razão do Castigo**. Filha Dirigida, Rio de Janeiro, 14 a 20 jul. 2005. Caderno de Educação.

AMANTINO, Márcia. RODRIGUES, Cláudia. ENGEMANN, Carlos. FREIRE, Jonis. **Povoamento, Catolicismo e Escravidão na antiga Macaé (séculos XVII ao XIX).** Rio de Janeiro. Apicuri. 2011.

BAKHTIN, M. M. (Mikhail Mikhailovitch). **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem/ Mikhail Bakhtin (V. N. Volochinov). 16. ed – São Paulo: Hucitec, 2014.

Câmara Permanente de Gestão. Coordenadoria Geral do Programa Macaé Cidadão. **Anuário de Macaé 2012**. Coordenadoria Geral do Programa Macaé Cidadão, 2012.

Carta Educação - **Racismo e falta de formação dificultam educação de temas étnicos raciais nas escolas**. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/especiais/vale/racismo-e-falta-de-formacao-dificultam-educacao-de-temas-etnicos-raciais-nas-escolas/>. Acesso em 31/01/18.

CAVALLEIRO, Eliane (organizadora). Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin** – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.z

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault revoluciona pesquisa em educação?** V. 21. N. 02, p. 371-389, jul/dez. 2003.

FOUCAULT, Michel. CONFERÊNCIA i. IN: **A verdade e as formas jurídicas**. 3. Ed. Rio de Janeiro: NAU, 2005, p. 07-27.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 23ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996.
_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1997.

FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. **Autoridade do Professor: Meta, mito ou nada disso?** 8ª ed. São Paulo, Cortez, 2004.

GELEDÉS - Instituto da Mulher Negra. **Combatendo o racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/combatendo-o-racismo-brasil-africa-sul-e-estados-unidos/>. Acesso em 10/02/2018.

GIORGI, Maria Cristina. **Da Escola Técnica à Universidade Tecnológica: o lugar da educação de nível médio no PDI do CEFET/RJ**, 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) Instituto de Letras – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

LA TAILLE, Yves de. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo, Editora Ática, 1998.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1996.

Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <*https://www.google.com/search?q=diretrizes+curriculares+nacioais+da+educa%C3%A7%C3%A3o+b%C3%A1sica&ie=utf-8&oe=utf-8*>. *Acesso em 02/12/2017.*
_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 16/02/18.
_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em 20/12/2017.

MUNANGA, K.. Teoria Social e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo. **Caderno do PENESB**. Revista do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Faculdade de Educação - UFF. Niterói n. 12. 2013, p 163-196.

_____ K. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il.

PEREIRA, Amilcar Araújo. Movimento Negro no Brasil Republicano. **Caderno do PENESB**. Revista do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Faculdade de Educação - UFF. Niterói n. 12, p. 147-153.

Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça - 1995 a 2015. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306_retrato_das_desigualdades_de_genero_raca.pdf>. Acesso em 13/02/18.

ROCHA, Décio. **Representação e intervenção: produção de subjetividade na linguagem**. Gragoatá (UFF), v. 21, 2006.

_____ D. Representar e intervir: linguagem, práticas discursivas e performatividade. **Linguagem em (Dis) curso** - LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 3, set/dez. 2014.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

Secretaria Municipal de Macaé. **Regimento Escolar – Rede Municipal de Ensino – Macaé – 2010**. Disponível em: <http://sistemas.macae.rj.gov.br:84/regimentoescolar/doc/REGIMENTO%20ESCOLAR%20-%20MACA%C3%89%20-%202010.pdf>. Acesso em: 05/04/18.

Síntese de Indicadores Sociais 2016. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br-protecao-social>. Acesso em 3/11/17.

Anexos

Estado do Rio de Janeiro
Prefeitura Municipal de Macaé
Secretaria Municipal de Educação

Regimento Escolar

Rede Municipal de Ensino

Macaé - 2010





IDENTIFICAÇÃO

1 – Município:
Macaé – Rio de Janeiro

2 – Poder Executivo:
Prefeito: Riverton Mussi
Vice-Prefeita: Marilena Pereira Garcia

3 – Secretária Municipal de Educação:
Marilena Pereira Garcia

4 – Subsecretários:

Subsecretária Municipal de Educação Infantil:
- Márcia Heloisa Branco de Azevedo

Subsecretário Municipal de Ensino Fundamental:
- Sol Grey Tavares Ribeiro

Subsecretária Municipal Pedagógica:
- Gelda Maria Tavares Rodrigues

Subsecretária Municipal de Educação na Saúde, Cultura e Esporte:
- Conceição de Maria Pereira Alves Rosa

Subsecretária Municipal Administrativa:
- Rozelene Salgado

5 – Endereço da Secretaria Municipal de Educação:
Rua Antero Perlingeiro, 402
Centro – Macaé – Rio de Janeiro
CEP: 27910-170
Tel.: (22) 2772-4955



APRESENTAÇÃO

"O Regimento Escolar, que contém conjunto de normas e definições de papéis que formalizam e reconhecem as relações dos envolvidos no processo educativo, é instrumento operacional, ponto de partida de todo o processo educativo, não devendo permanecer arquivado na escola, distanciando de sua prática pedagógica e administrativa.

Profissionais da educação, pais e alunos devem ter conhecimento do Regimento Escolar, no estabelecimento de ensino no qual estão vinculados, para que deixe de ser um rol de normas impostas e se torne um código de normas consensuais que permeiam as questões disciplinares, administrativas, mas, principalmente, as pedagógicas.

Ele deve levar à promoção de ações para engajar os segmentos da comunidade escolar, abrindo a cada um o espaço de intervenção que lhes cabe, segundo os valores e regras comuns.

O desafio está em concebê-lo e praticá-lo para além do registro de normas."

Macaé / Janeiro / 2010

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PARECER CME Nº 01/2010

Aprova a alteração do Regimento Escolar da Rede Municipal de Ensino.

I– RELATÓRIO

A Secretaria Municipal de Educação encaminhou ao Conselho Municipal de Educação propostas de alteração do Regimento Escolar da Rede Municipal de Ensino de Macaé/RJ para apreciação com fins de aprovação, para aplicação no ano letivo de 2010, considerando a necessidade de adequar o referido documento à realidade do Município e À legislação em vigor. As Escolas da Rede Municipal de Ensino oferecem a Educação Básica nas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio na Modalidade Normal, Curso Normal de Nível Médio e, ainda, Educação para Jovens e Adultos e Educação Especial.

Quanto à Organização Escolar, as Unidades Escolares Municipais são compostas pela Direção e Direção Adjunta que atuam em regime de colaboração com a Equipe Técnico-Pedagógica da Unidade Escolar e da SEMED, além de contar com uma estrutura administrativo-pedagógica de assessoramento.

Está contemplada também neste Regimento Escolar a forma de organização didático-pedagógica, quanto à estrutura, funcionamento, planejamento curricular e o regime disciplinar.

Os Anexos compostos do Plano Curricular das atividades de Educação Infantil e das Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Médio na Modalidade Normal, Curso Normal de Nível Médio, Educação para Jovens e Adultos e do C. M. de Pescadores integram o Regimento Escolar.

II- VOTO DA RELATORA

A Câmara de Planejamento, Legislação e Normas reunida analisou e discutiu a Minuta do Regimento Escolar. Após algumas considerações acerca das propostas de alteração e verificando que as mesmas estão em conformidade com a legislação em vigor e atendem a realidade educacional do Município de Macaé, vota favorável à aprovação do mesmo.

III- PARECER DA CÂMARA

Os membros presentes à reunião, integrantes da Câmara de Planejamento, Legislação e Normas acompanham o voto da Relator

Sala de Reuniões dos Conselhos Municipais, 12 de janeiro de 2010.

Ilce Beraldi Santos
Jussara Natalino - Relatora
Ivânia Ribeiro
Debora de Souza Pinto Lacerda

IV- CONCLUSÃO DO PLENÁRIO

O Conselho Municipal de Educação em reunião ordinária, no dia vinte e sete de janeiro de dois mil e dez, aprovou o presente Regimento Escolar que deverá iniciar a sua aplicação no corrente ano. Recomenda-se, ainda que, na efetivação da matrícula, o responsável pelo aluno tome ciência do teor deste Documento, que deverá estar disponível para consulta nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino.

Macaé, 27 de janeiro de 2010

Ilce Beraldi Santos
Vice Presidente, no exercício da Presidência

Publicação: Diário da Costa do Sol
Edição: 2015
Data: 10/02/2010



SUMÁRIO

TÍTULO I – DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES..... 06
CAPÍTULO I – DA IDENTIFICAÇÃO..... 06
CAPÍTULO II – DA FILOSOFIA, FINALIDADES E OBJETIVOS..... 06
TÍTULO II – DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR..... 09
CAPÍTULO I – DA ESTRUTURA ADMINISTRATIVA – PEDAGÓGICA..... 09
Seção I – Da Direção..... 09
Seção II – Da Secretaria Escolar..... 11
Seção III – Dos Auxiliares de Serviços Escolares..... 12
Seção IV – Da Orientação Pedagógica..... 12
Seção V – Da Orientação Educacional..... 13
CAPÍTULO II – DO CORPO DOCENTE..... 14
CAPÍTULO III – DO CORPO DISCENTE..... 17
CAPÍTULO IV – DO REGIME DISCIPLINAR..... 19
CAPÍTULO V – DO CONSELHO DE CLASSE..... 19
CAPÍTULO VI – DA ASSOCIAÇÃO DE APOIO À ESCOLA MUNICIPAL..... 21
TÍTULO III – DA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO – PEDAGÓGICA..... 21
CAPÍTULO I – DA ESTRUTURA, DO FUNCIONAMENTO E DO PLANEJAMENTO CURRICULAR..... 21
Seção I – Da Educação Infantil..... 22
Seção II – Do Ensino Fundamental..... 23
Seção III – Do Ensino Médio..... 24
Seção IV – Da Educação para Jovens e Adultos..... 24
Seção V – Da Educação Especial..... 25
CAPÍTULO II – DO REGIME ESCOLAR..... 26
Seção I – Do Calendário Escolar..... 26
Seção II – Da Matrícula..... 26
Seção III – Da Classificação..... 28
Seção IV – Da Reclassificação..... 29
Seção V – Da Transferência e das Adaptações..... 30
CAPÍTULO III – DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO..... 31
Seção I – Do Rendimento Escolar e da Promoção..... 31
Seção II – Da Recuperação..... 32
CAPÍTULO IV – DA FREQUÊNCIA..... 33
CAPÍTULO V – DA PROGRESSÃO PARCIAL..... 33
TÍTULO IV – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS..... 34
ANEXOS..... 35
ANEXO I – Plano Curricular das Atividades da Educação Infantil..... 36
ANEXO II – Matriz Curricular do Ensino Fundamental..... 37
ANEXO III – Matriz Curricular do Ensino Médio..... 38
ANEXO IV – Matriz Curricular do Ensino Médio na Modalidade Normal..... 39
ANEXO V – Matriz Curricular do Curso Normal de Nível Médio..... 40
ANEXO VI – Matriz Curricular da Educação para Jovens e Adultos – Ensino Fundamental..... 41
ANEXO VII – Matriz Curricular da Educação para Jovens e Adultos – Ensino Médio..... 42
ANEXO VIII – Matriz Curricular do Colégio Municipal de Pescadores..... 43



REGIMENTO ESCOLAR

TÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

CAPÍTULO I
DA IDENTIFICAÇÃO

Art. 1º. As Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Macaé são mantidas pela Prefeitura Municipal de Macaé e vinculadas à Secretaria Municipal de Educação – SEMED, que as administra na forma disposta neste Regimento Escolar.

Parágrafo único. As Escolas da Rede Municipal de Ensino funcionam em horário integral e/ou parcial e oferecem:

I- Educação Básica, compreendendo:
- **a)** Educação Infantil;
- **b)** Ensino Fundamental;
- **c)** Ensino Médio, Ensino Médio na Modalidade Normal e Curso Normal de Nível Médio;

II- Educação para Jovens e Adultos;
III- Educação Especial.

Art. 2º. As Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino são classificadas de acordo com o número de matrículas, conforme dispõe norma municipal específica sobre a matéria.

CAPÍTULO II
DA FILOSOFIA, FINALIDADES E OBJETIVOS

Art. 3º. A Rede Municipal de Ensino de Macaé tem como base filosófica o desenvolvimento individual e social do aluno, baseado nos princípios da solidariedade, da autonomia, da cidadania, do respeito próprio e mútuo, tendo como meta principal desenvolver seus alunos para o mundo do trabalho e social, dotando-os de conhecimentos, habilidades e atitudes que resultam na melhoria de vida.

Art. 4º. O ensino é ministrado com base nos seguintes princípios:
- **a)** igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- **b)** pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas que contribuam para a formação do aluno como cidadão;
- **c)** respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- **d)** valorização do profissional da educação escolar;
- **e)** garantia de padrão de qualidade;
- **f)** valorização da experiência extraescolar;
- **g)** vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.



Art. 5º. A educação ministrada pela Rede Municipal de Ensino tem como objetivos gerais:

a) contribuir para a formação da personalidade dos educandos, proporcionando-lhes crescimento harmônico e pleno, nos aspectos físico, emocional, intelectual e social, e neles respeitando e desenvolvendo valores espirituais, éticos, políticos, essenciais à dignidade do ser humano;

b) criar condições para que os educandos desenvolvam pensamento crítico e reflexivo, espírito investigativo, criatividade, atitude de solidariedade, senso estético, autonomia intelectual e capacidade de atuar em grupo;

c) conhecer seus direitos e deveres para o exercício consciente e responsável da cidadania;

d) desenvolver a capacidade de comunicação e expressão a partir do conhecimento das diferentes formas contemporâneas de linguagem;

e) desenvolver competências básicas para a constituição de identidades capazes de enfrentar a inquietação e conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente;

f) contribuir para a educação básica do cidadão, integrando-o na sociedade como um ser crítico e transformador, capaz de interagir com o universo cultural.

Art. 6º. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 05 (cinco) anos e 11 (onze) meses de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, como rege a LDB nº 9.394/96, em seu artigo 29.

Art. 7º. Os objetivos da Educação Infantil devem atender, além do disposto na legislação do Conselho Municipal de Educação, aos seguintes princípios:

a) estabelecimento e ampliação das relações sociais, enfatizando a participação e ajuda mútua, respeitando a diversidade e possibilitando a construção da autonomia e da cooperação;

b) confiança nas possibilidades que toda criança tem de se desenvolver e aprender, promovendo a construção de sua autoimagem positiva e estabelecendo vínculos afetivos e de troca entre adultos e crianças.

Art. 8º. São objetivos gerais do Ensino Fundamental:

a) desenvolver a capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

b) compreender que o ambiente natural e social, o sistema político, a tecnologia, as artes e os valores fundamentam a sociedade;

c) estimular a aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

d) fortalecer os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Art. 9º. São objetivos específicos do Ensino Fundamental – do 1º. ao 5º. ano de escolaridade:

a) construir um espaço escolar em que professores e alunos tenham liberdade para aprender, apreender, pesquisar, divulgar e valorizar as diferentes culturas, o pensamento, a arte e o saber;

b) promover a construção de um projeto pedagógico, que tenha como eixo norteador as diferentes linguagens, pautado no trabalho coletivo, no diálogo e na reflexão permanente, tendo em vista a formação do aluno leitor e escritor;



c) desenvolver práticas pedagógicas que valorizem a construção de conhecimentos numa relação dialética e dialógica entre professores e alunos, visando promover a apropriação dos conteúdos de maneira crítica e participativa.

Art. 10. São objetivos específicos do Ensino Fundamental – do 6º. ao 9º. ano de escolaridade:

a) adquirir e construir conhecimentos e habilidades cognitivas básicas, utilizando diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal, que introduzam o preparo para o trabalho de acordo com os novos padrões tecnológicos;

b) desenvolver hábitos e valores que favoreçam o posicionamento contra qualquer injustiça e discriminação, baseadas em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia e a formação de atitudes que promovam, na prática, a solidariedade, a austeridade, a cooperação e a rejeição das desigualdades sociais.

Art. 11. O Ensino Médio tem como objetivo geral possibilitar a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores, aprimorando-o como pessoa humana, desenvolvendo-lhe a autonomia intelectual e o pensamento crítico.

Art. 12. São objetivos específicos do Ensino Médio:

a) consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

b) obter a preparação básica para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania, tornando o aluno capaz de continuar aprendendo e de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

c) aprimorar o aluno enquanto pessoa, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

d) enfatizar os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no âmbito de cada disciplina.

Parágrafo único. O objetivo específico do Ensino Médio na Modalidade Normal e Curso Normal de Nível Médio é formar professores para atuar na docência da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental – regular e da Educação para Jovens e Adultos.

Art. 13. São objetivos específicos da Educação para Jovens e Adultos:

a) oferecer ao jovem ou adulto oportunidade de iniciar ou complementar a escolarização, adquirindo os conhecimentos básicos estabelecidos na legislação em vigor;

b) desenvolver, através da educação, a autoestima, visando à auto-realização;

c) oferecer informações de caráter geral, tornando o aluno capaz de perceber, analisar e criticar as mudanças do mundo e de atuar no interior da família, das organizações, do trabalho e da sociedade;

d) fornecer instrumentos para o exercício dos direitos e deveres do cidadão;

e) oportunizar a conclusão do Ensino Fundamental e Ensino Médio a jovens e adultos;

f) conscientizar jovens e adultos da necessidade da educação permanente.

Art. 14. São objetivos específicos da Educação Especial:

a) garantir ao aluno com necessidades educacionais especiais a inclusão com os demais alunos do ensino regular;



b) fornecer ao aluno especial conhecimentos e habilidades básicas, visando promover a apropriação dos conteúdos, respeitado o tempo do aluno;
c) oferecer, por meio de pessoal especializado e/ou capacitado melhoria do processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais;
d) orientar famílias e comunidade sobre os processos educativos de inclusão social dos alunos com necessidades educacionais especiais;
e) aumentar a autoestima dos alunos, desenvolvendo solidariedade e companheirismo entre alunos com e sem necessidades educacionais especiais, promovendo a Educação Especial inclusiva.

TÍTULO II
DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

CAPÍTULO I
DA ESTRUTURA ADMINISTRATIVA-PEDAGÓGICA

Art. 15. A Direção das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Macaé abrange a coordenação de funções administrativas e pedagógicas e é constituída pelo Diretor, em regime de colaboração com a Equipe Técnico-Pedagógica da SEMED.

§ 1º. A Direção é constituída por profissional do magistério habilitado, nomeado pelo Prefeito Municipal para o exercício da função, conforme legislação específica.

§ 2º. O Diretor é assistido por um Diretor Adjunto, profissional do magistério, também habilitado, nomeado pelo Prefeito Municipal para o exercício da função, ao qual compete substituir o Diretor nos seus afastamentos, faltas eventuais ou períodos de impedimento, podendo receber delegação de competência.

Art. 16. Integram a estrutura administrativo-pedagógica de assessoramento da Direção:
a) Secretaria Escolar;
b) Auxiliares de Serviços Escolares;
c) Orientação Pedagógica;
d) Orientação Educacional.

Parágrafo único. A equipe de assessoramento dá suporte ao processo educativo, devendo, portanto, conhecer, participar e acompanhar as metas e a filosofia da Unidade Escolar.

Seção I
Da Direção

Art. 17. A função de Diretor, como responsável pela efetivação da gestão democrática, é a de assegurar o alcance dos objetivos educacionais definidos no Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar.

Art. 18. Ao Diretor compete:
a) Coordenar a elaboração e acompanhar a implementação do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar, construído coletivamente, em consonância com as

Diretrizes Curriculares Nacionais e com as Orientações e Proposta Pedagógica da SEMED, conforme a legislação em vigor;

b) cumprir e fazer cumprir a legislação em vigor, assim como as disposições contidas neste Regimento Escolar e os demais atos complementares que vierem a ser baixados pelas autoridades públicas competentes;

c) elaborar, juntamente com a equipe administrativo-pedagógica, planos, programas, orçamentos e outros documentos a serem submetidos à SEMED;

d) acompanhar o processo pedagógico desenvolvido na Unidade Escolar, favorecendo a implementação de estratégias que visem à redução dos índices de retenção constatados e da evasão escolar;

e) dar assistência permanente à Unidade Escolar, zelando pela boa ordem na execução de todos os trabalhos;

f) convocar e presidir reuniões de caráter técnico-administrativo e/ou pedagógico, podendo, para tanto, delegar poderes;

g) convocar e presidir as reuniões de Conselho de Classe, ou delegar competência, apontando estratégias que favoreçam a operacionalização do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar e dando encaminhamento às decisões tomadas coletivamente;

h) representar oficialmente a Unidade Escolar em todas as relações externas, ou indicar substituto na impossibilidade de seu comparecimento;

i) solicitar ao órgão próprio da SEMED os recursos materiais e humanos necessários ao pleno funcionamento dos serviços oferecidos pela Unidade Escolar;

j) prestar contas à comunidade escolar dos recursos recebidos, fixando-os em local público;

k) supervisionar o controle da frequência diária dos servidores, aprovar a escala de férias e atestar a frequência mensal, encaminhando os dados prontamente à SEMED;

l) assegurar o cumprimento dos dias letivos previstos no Calendário Escolar, assim como a carga horária e horas-aula previstas nas Matrizes Curriculares, acompanhando, junto com a equipe pedagógica, o trabalho docente e o cumprimento das reposições de dias letivos, carga horária e de conteúdos aos discentes;

m) organizar o quadro de horário das disciplinas/professores em consonância com a Matriz Curricular e priorizando o melhor aproveitamento da aprendizagem;

n) promover grupos de trabalho e estudos ou comissões encarregadas de estudar e propor alternativas para atender aos problemas de natureza pedagógico-administrativa no âmbito escolar;

o) deferir os requerimentos de matrícula, assim como assinar toda a documentação escolar;

p) acompanhar diariamente a distribuição da merenda escolar, garantindo o acesso a todos os alunos que assim desejarem e verificar o cumprimento do cardápio previamente estabelecido;

q) zelar pela conservação do patrimônio que lhe é confiado e encaminhar anualmente à SEMED cópia do inventário dos bens patrimoniais sob sua responsabilidade, ou sob a responsabilidade de um agente patrimonial por ele designado;

r) manter e promover relacionamento cooperativo de trabalho com seus colegas, com alunos e pais e articular processos de integração da escola com a comunidade;

s) notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem número de faltas acima do percentual permitido em lei;



t) exercer as demais atribuições não especificadas neste Regimento Escolar e que sejam estabelecidas por ato do titular da SEMED.

Art. 19. Compete ao Diretor Adjunto auxiliar, assessorar o Diretor em todas as suas atribuições e substituí-lo na sua falta ou por algum impedimento.

Seção II
Da Secretaria Escolar

Art. 20. A Secretaria Escolar é o órgão responsável pelo sistema de escrituração escolar e arquivo das Unidades Escolares, competindo-lhe zelar pela legalidade, autenticidade e demais requisitos de que deve se revestir essa documentação.

Art. 21. Compete à Secretaria Escolar:

a) organizar os serviços de modo que se controle toda a escrituração da Unidade Escolar, guardando sigilo e discrição;
b) cumprir e fazer cumprir os despachos e determinações da Direção;
c) preparar, receber, redigir e expedir toda correspondência que lhe for confiada;
d) trazer em dia as leis, regulamentos, portarias, resoluções, instruções e circulares de interesse da Unidade Escolar;
e) efetivar e coordenar as atividades administrativas referentes à matrícula, transferência e conclusão de curso;
f) preparar as listagens nominais dos Diários de Classe, Fichas de Avaliação, Atas de Resultados Finais, Boletins, Históricos Escolares, Livros de Matrículas e outras formas de escrituração escolar;
g) orientar os professores quanto ao prazo de entrega dos diários de classe com os resultados da frequência e do aproveitamento escolar dos alunos;
h) calcular o percentual de frequência dos alunos para efeitos de promoção na série, observando a obrigatoriedade do percentual de 75% (setenta e cinco por cento) exigido por Lei;
i) preparar e fornecer os dados estatísticos da Unidade Escolar, quando solicitado;
j) zelar pelo uso adequado e conservação dos materiais e equipamentos da Secretaria;
k) organizar e manter em dia a ficha funcional e o cadastro de cada funcionário da Unidade Escolar;
l) participar das reuniões pedagógicas, inclusive de Conselhos de Classe, visando à integração com a equipe da Unidade Escolar;
m) organizar e manter atualizado o arquivo, inclusive avaliações especiais a que o aluno é submetido, e conservá-lo, de forma a permitir, em qualquer época, a verificação da identidade e da regularidade da vida escolar do aluno e da autenticidade dos documentos escolares, inclusive de anos anteriores;
n) cumprir as obrigações inerentes às atividades administrativas, quanto ao registro escolar de cada aluno, referente à documentação comprobatória de adaptação, aproveitamento de estudos, progressão parcial, classificação, reclassificação e regularização da vida escolar;
o) comunicar à Equipe Técnico-Pedagógica o nome dos alunos que necessitam de regularização de vida escolar;
p) atender o público com cordialidade e prestar as informações pertinentes e/ou solicitadas;



q) prestar esclarecimentos e atender ao Diretor e/ou Diretor Adjunto sempre que solicitado.

Seção III
Dos Auxiliares de Serviços Escolares

Art. 22. Compete ao Auxiliar de Serviços Escolares:

a) cooperar com a Direção para a manutenção de um clima de cordialidade e respeito nas dependências da Unidade Escolar;
b) dar assistência ao Corpo Docente nas atividades de atendimento diário as crianças, principalmente nas turmas de Educação Infantil;
c) auxiliar a direção, equipe pedagógica, docentes e secretaria na divulgação de comunicados no âmbito escolar;
d) zelar pela segurança individual e coletiva, orientando os alunos sobre as normas disciplinares para manter a ordem e prevenir acidentes na Unidade Escolar;
e) participar de eventos, cursos, reuniões sempre que convocado, visando ao aprimoramento profissional;
f) acompanhar a distribuição da merenda escolar;
g) executar serviços, a critério da Direção, compatíveis com a sua categoria profissional;

Parágrafo único. Os Auxiliares de Serviços Escolares são assistidos e orientados pelo pessoal pedagógico da Unidade Escolar, de acordo com a filosofia, finalidades e objetivos da Educação.

Seção IV
Da Orientação Pedagógica

Art. 23. A função de Orientador Pedagógico é exercida por membros do Magistério Público Municipal, devidamente habilitados que, de forma planejada e integrada com a equipe de gestão, são responsáveis pela elaboração, execução e avaliação de planos, programas e projetos de ação pedagógica da Unidade Escolar.

Art. 24. São competências e habilidades do Orientador Pedagógico:

I- Orientar a elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico no que se refere a:
- **a)** sensibilização da comunidade escolar para a participação;
- **b)** confecção de cronograma para cada etapa;
- **c)** coordenação de reuniões com a comunidade escolar e suas respectivas representatividades, para estudo e elaboração das bases teóricas;
- **d)** participação no suporte técnico para a redação da estrutura básica;
- **e)** acompanhamento do registro das etapas inerentes à construção do documento.

II- Coordenar a execução do Projeto Político-Pedagógico no que se refere a:
- **a)** adequação do Calendário Escolar com base no calendário oficial da SEMED;
- **b)** organização de turmas e horários semanal (hora/aula e componente curricular);
- **c)** planejamento e organização de espaços e tempos da escola para programas/projetos de estudos dos alunos;
- **d)** organização de materiais pedagógicos com fins de estudo, planejamento e reflexão do processo ensino-aprendizagem;
- **e)** planejamento e organização de atividades culturais;



f) participação na seleção, organização e atualização do acervo de livros e periódicos da Biblioteca Escolar ou da Sala de Leitura;
g) participação na seleção, organização e atualização dos equipamentos e recursos audiovisuais;
h) implementação e acompanhamento da Proposta Pedagógica, de acordo com a Política Educacional da SEMED e as Diretrizes Curriculares Nacionais;
i) assessoramento ao Corpo Docente no planejamento no que se refere à seleção de objetivos, conteúdos e transposição didática, em consonância com a Proposta Pedagógica;
j) assessoramento ao Corpo Docente no planejamento no que se refere à seleção de recursos didáticos;
k) assessoramento ao Corpo Docente na seleção de instrumentos e procedimentos para avaliação do rendimento escolar, em consonância com a Proposta Pedagógica;
l) análise e intervenção no processo de avaliação do rendimento escolar realizado pelo Corpo Docente;
m) análise de dados pertinentes à frequência e ao desempenho dos alunos junto aos professores a cada bimestre e ao final do ano letivo;
n) participação nos Conselhos de Classe de forma a promover o processo coletivo de reflexão-ação sobre o trabalho pedagógico;
o) assessoramento ao Corpo Docente no planejamento de intervenções levantados em Conselho de Classe;
p) assessoramento à Direção quanto à análise e divulgação do desempenho escolar;
q) assessoramento ao Corpo Docente e administrativo no que se refere aos processos de classificação, reclassificação, progressão parcial, adaptação da Matriz Curricular e aceleração de estudos, conforme Atos Legais do Sistema Municipal de Ensino de Macaé;
r) colaboração com programas de avaliação externa (ENEM, PROVA BRASIL e outros).

III- Orientar a avaliação coletiva do Projeto Político-Pedagógico no que se refere a:
a) sensibilização da comunidade escolar para a participação;
b) coordenação de reuniões com a comunidade escolar e suas respectivas representatividades para estudo e reelaboração;
c) participação no suporte técnico para a reelaboração da redação da estrutura básica;
d) acompanhamento do registro das etapas inerentes à reelaboração do documento.

Seção V
Da Orientação Educacional

Art. 25. A função do Orientador Educacional é exercida por membros do Magistério Público Municipal, legalmente habilitados, e admitidos mediante Concurso Público.

Art. 26. Compete ao Orientador Educacional:
a) participar da construção coletiva e a efetivação da Proposta Político-Pedagógica da Unidade Escolar, numa perspectiva democrática, a partir das políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais;



b) participar de cursos, seminários e eventos, quando convocados pela SEMED, a fim de se manter permanentemente em processo de atualização, bem como contribuir para a viabilização de estratégias de atualização dos profissionais das Unidades Escolares;
c) acompanhar os aspectos de sociabilização e aprendizagem dos alunos, realizando contato com a família com o intuito de promover ações para o seu desenvolvimento integral;
d) acompanhar a frequência escolar dos alunos, contactando as famílias e encaminhando-os aos órgãos competentes, quando necessário;
e) participar da definição de estratégias que visem à efetiva melhoria do desempenho dos alunos e dos profissionais envolvidos no trabalho pedagógico, investigando e analisando os possíveis fatores causadores de dificuldade de aprendizagem;
f) manter e promover relacionamento cooperativo de trabalho com colegas, alunos, pais e demais segmentos da comunidade escolar;
g) orientar e acompanhar o desenvolvimento escolar dos alunos com dificuldades de adaptação e/ou que apresentem problemas de relacionamento com professores e alunos;
h) socializar o fluxo de informações, visando ao intercâmbio de experiências e facilitação na solução de problemas detectados no cotidiano dos alunos;
i) acompanhar medida disciplinar aplicada a aluno;
j) participar do acompanhamento e avaliação do currículo da Unidade Escolar;
k) estimular e criar situações que levem o aluno a participar das atividades escolares, através de eleições de representantes de turma e de Professor Conselheiro;
l) orientar o aluno representante de turma para a participação nas reuniões do Conselho de Classe;
m) promover situações e condições que favoreçam o desenvolvimento do educando, a construção de sua identidade pessoal/grupal, não se estabelecendo como recurso de resolução de problemas, mas de prevenção;
n) emitir parecer em matéria de sua competência, assumindo somente a responsabilidade de tarefas para as quais esteja capacitado e recorrendo a outros profissionais, sempre que for necessário;
o) participar das reuniões de Conselho de Classe, detectando possíveis necessidades da Unidade Escolar, dos professores e dos alunos para possíveis intervenções necessárias;
p) cumprir o disposto nas normas específicas da SEMED;
q) propiciar condições para entrosamento do pessoal docente e discente das Unidades Escolares;
r) assistir o educando, individualmente ou em grupo, visando ao desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação;
s) organizar registros, para intercâmbio de informações e trocas de experiências a fim de facilitar o acompanhamento de procedimentos adotados na solução de possíveis necessidades educacionais.

CAPÍTULO II
DO CORPO DOCENTE

Art. 27. O Corpo Docente da rede escolar da SEMED é constituído de Professores devidamente habilitados, selecionados mediante Concurso Público, organizado segundo critérios e normas definidos pelo órgão competente da Administração Municipal.



Art. 28. A atividade docente, por sua natureza e contato cotidiano com os alunos, é a principal fonte de aprendizagem, de formação da cidadania, de gosto pelo saber e pela permanência do aluno na Unidade Escolar.

Art. 29. Além dos decorrentes da legislação em vigor, são assegurados ao Corpo Docente os seguintes direitos:

a) ser respeitado na condição de profissional atuante na área da educação e no desempenho de suas funções;
b) participar da elaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar;
c) participar de grupos de estudos, encontros, cursos, seminários e outros eventos, ofertados pela Secretaria Municipal de Educação e pela própria Unidade Escolar, tendo em vista o seu constante aperfeiçoamento profissional;
d) propor aos diversos setores da Unidade Escolar ações que viabilizem um melhor funcionamento das atividades;
e) requisitar ao setor competente o material necessário à sua atividade, dentro das possibilidades da Unidade Escolar;
f) propor ações que objetivem o aprimoramento dos procedimentos de ensino, da avaliação do processo pedagógico, da administração, da disciplina e das relações de trabalho na Unidade Escolar;
g) elaborar o plano de ensino e planejar os instrumentos de avaliação;
h) ter acesso às orientações e normas emanadas da Secretaria Municipal de Educação;
i) ter liberdade na aplicação de processos didáticos, respeitadas as normas pedagógicas gerais e a filosofia educacional da Rede Municipal de Ensino;
j) tomar conhecimento das disposições deste Regimento Escolar;
k) ter assegurado gozo de férias previstas em lei.

Art. 30. São deveres do Corpo Docente:

a) zelar pelos princípios éticos, políticos e estéticos que fundamentam a Educação Básica;
b) respeitar os fins e objetivos da educação nacional e zelar pelo atendimento à filosofia educacional estabelecida neste Regimento Escolar;
c) participar da elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar, construído de forma coletiva;
d) elaborar seu plano de ensino, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar, as políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais;
e) criar situações de construção e elaboração coletiva da aprendizagem do aluno;
f) cumprir o Calendário Escolar, quanto aos dias letivos, horas-aula e horas-atividade estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
g) proceder à reposição dos conteúdos, carga horária e/ou dias letivos aos alunos, quando se fizer necessário, a fim de cumprir o Calendário Escolar, resguardando prioritariamente o direito do aluno;
h) proceder à avaliação contínua, cumulativa e processual dos alunos, utilizando-se de instrumentos e formas diversificadas de avaliação;



i) promover o processo de recuperação concomitante de estudos para os alunos com baixo rendimento, estabelecendo estratégias diferenciadas de ensino e responsabilizando-se por sua aprendizagem no decorrer do período letivo;
j) participar do processo de avaliação educacional no contexto escolar dos alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem, com vistas à identificação de possíveis necessidades educacionais e posterior encaminhamento aos serviços e apoios especializados, se necessário;
k) participar de processos coletivos de avaliação do próprio trabalho e da escola, com vistas ao melhor desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem;
l) viabilizar a igualdade de condições para a permanência do aluno na escola, respeitando a diversidade, a pluralidade cultural e as peculiaridades de cada aluno, no processo de ensino-aprendizagem;
m) zelar pela frequência do aluno à escola, comunicando qualquer irregularidade à Direção e à Secretaria Escolar;
n) cumprir, conforme legislação em vigor, o horário de atividade no âmbito escolar, dedicando-as a estudos, pesquisas e planejamento de atividades docentes, sob orientação da Equipe Pedagógica e da Direção da Unidade Escolar;
o) apresentar, no prazo indicado pela Secretaria Escolar, o resultado das avaliações do aproveitamento escolar, devidamente corrigidas e analisadas com os alunos;
p) manter atualizados os Diários de Classe, conforme orientação da Equipe Técnico-Pedagógica e da Secretaria Escolar, deixando-os disponíveis na Unidade Escolar;
q) rever e ajustar mensalmente o planejamento, após análise dos índices de aproveitamento dos alunos;
r) participar das reuniões de Conselho de Classe, reuniões de Pais e Professores e demais eventos para os quais for convocado pela Direção;
s) estar presente à sala de aula na hora determinada para o início da mesma, retirando-se somente após vencido o período regulamentar, salvo entendimento prévio com a Direção;
t) comunicar previamente à Direção quando não puder comparecer e, em caso de doença, apresentar justificativa, mediante documento hábil;
u) ter atitudes de educador em todos os momentos de sua atuação, isto é, na sala de aula, no refeitório, demais dependências da Unidade Escolar, no recreio e nas atividades extraclasse;
v) manter com a Direção, os colegas, demais funcionários, alunos e com pais e/ou responsáveis de alunos, o espírito de colaboração, solidariedade e respeito, indispensável à eficiência do processo educativo;
w) zelar pelo patrimônio escolar;
x) conhecer, obedecer e divulgar junto à comunidade escolar os dispositivos deste Regimento Escolar.

Art. 31. Ao Corpo Docente é vedado:
a) ocupar-se, em sala de aula e durante o período de trabalho, de assuntos e atividades que não sejam pertinentes às finalidades educacionais e à sua função;
b) tomar decisões individuais que venham a comprometer e/ou prejudicar o processo pedagógico;
c) discriminar, usar de violência simbólica, agredir fisicamente e/ou verbalmente alunos ou qualquer membro da comunidade escolar;



d) expor colegas de trabalho, alunos ou qualquer membro da comunidade a situações constrangedoras;
e) ausentar-se da Unidade Escolar, sem a prévia autorização da Direção;
f) utilizar-se em sala de aula de aparelhos celulares, recebendo e fazendo chamadas telefônicas;
g) divulgar, utilizando qualquer meio de comunicação e/ou publicidade, assuntos que envolvam direta ou indiretamente o nome da escola ou de alunos sem a prévia autorização e conhecimento da Direção da Unidade Escolar e da SEMED;
h) promover excursões, jogos, coletas, lista de pedidos, vendas ou campanhas de qualquer natureza envolvendo o nome da escola, sem a prévia autorização da Direção da Unidade Escolar;
i) retirar e utilizar, sem a devida permissão do órgão competente, qualquer documento ou material pertencente à Unidade Escolar;
j) comparecer com seus alunos a manifestações de qualquer natureza, sem prévia autorização da Direção.

CAPÍTULO III
DO CORPO DISCENTE

Art. 32. O Corpo Discente é constituído por todos os alunos regularmente matriculados na Rede Municipal de Ensino de Macaé.

Parágrafo único. Todo o processo ensino-aprendizagem é desenvolvido em função do aluno.

Art. 33. São direitos do aluno:
a) ser respeitado na sua dignidade como pessoa humana, independente de sua convicção religiosa, política ou filosófica, grupo social, etnia, sexo e nacionalidade;
b) aqueles fixados na Constituição Federal, na Lei Orgânica do Município, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Estatuto da Criança e do Adolescente;
c) receber, em igualdade de condições, a orientação necessária para realizar bem suas atividades, sendo valorizado em sua individualidade;
d) usufruir todos os benefícios de caráter educacional, educativo e social que a Unidade Escolar proporciona aos alunos da turma, incluindo-se aí a correção e a avaliação de seus trabalhos, tarefas, testes e provas;
e) ter garantidos estudos de aceleração de aprendizagem e progressão parcial, além de receber tratamento educacional especializado, quando necessário;
f) receber atendimento em regime de exercícios domiciliares e/ou hospitalares com acompanhamento da Unidade Escolar, sempre que compatível com seu estado de saúde e mediante laudo médico, como forma de compensação da ausência às aulas, quando impossibilitado de frequentar por motivo de enfermidade ou gestação;
g) ter reposição efetiva dos dias letivos e das aulas, de forma a garantir o cumprimento da legislação em vigor;
h) solicitar, pelos pais ou responsáveis, quando menor, revisão do aproveitamento escolar dentro do prazo de 72 (setenta e duas) horas, a partir da divulgação do mesmo;
i) ser eleito representante de turma e representá-la nas reuniões de Conselho de Classe.

Art. 34. São deveres do aluno:
a) conhecer e cumprir as disposições deste Regimento Escolar no que lhe couber;



b) respeitar a autoridade da Direção, dos Professores e demais funcionários da Unidade Escolar;
c) ser pontual, assíduo, aplicado nos trabalhos escolares e participante das demais atividades;
d) aplicar-se com diligência ao estudo, para melhor aproveitamento das oportunidades de ensino e de aprendizagem;
e) apresentar-se para as aulas trajando uniforme com o máximo de asseio e dignidade, na própria pessoa e no traje;
f) zelar pela limpeza e conservação do ambiente escolar, das instalações, dos equipamentos e dos materiais existentes na Unidade Escolar;
g) abster-se de praticar ou induzir à prática de atos que atentem contra pessoas e/ou o patrimônio da Unidade Escolar;
h) responsabilizar-se em caso de dano causado ao patrimônio da Unidade Escolar, se maior de idade, ou pelo seu responsável legal, quando menor;
i) comparecer às comemorações cívicas e solenidades escolares, previstas no Calendário Escolar;
j) imbuir-se de espírito de estudo, criatividade e pesquisa, concorrendo para a criação de um ambiente favorável à aprendizagem;
k) conservar o material escolar sempre em perfeita ordem e devidamente cuidado;
l) comunicar aos pais ou responsáveis sobre reuniões, convocações e avisos gerais, sempre que lhe for solicitado;
m) apresentar justificativa dos pais ou responsáveis, quando menor, para entrada e saída em horário diferente do estabelecido pela Unidade Escolar;
n) responsabilizar-se pelo zelo e devolução dos livros didáticos recebidos e os pertencentes à Biblioteca Escolar ou à Sala de Leitura;
o) responsabilizar-se pelo cumprimento de programas de estudos e/ou de progressão parcial.

Art. 35. É vedado ao aluno:
a) tomar atitudes que venham prejudicar o processo pedagógico e o andamento das atividades escolares;
b) ocupar-se, durante as aulas, com atividades não compatíveis com o processo ensino-aprendizagem;
c) portar objetos ou substâncias que representem perigo para a sua saúde, segurança e integridade física ou de outrem;
d) utilizar-se de aparelhos eletrônicos, na sala de aula, que não estejam vinculados ao processo ensino-aprendizagem;
e) ausentar-se da Unidade Escolar durante as atividades escolares, sem prévia autorização da Direção;
f) entrar e sair da sala durante a aula, sem a prévia autorização do respectivo Professor;
g) promover, na Unidade Escolar, qualquer tipo de campanha ou atividade, sem prévia autorização da Direção;
h) discriminar, usar de violência simbólica, agredir fisicamente e/ou verbalmente colegas, professores e demais funcionários da Unidade Escolar;
i) promover excursões, jogos, coletas, rifas, lista de pedidos, vendas ou campanhas de qualquer natureza, no ambiente escolar, sem a prévia autorização da Direção.



Art. 36. O aluno, pela inobservância nas normas contidas neste Regimento Escolar, e conforme a gravidade e/ou a reincidência das faltas está sujeito às seguintes sanções:

- **a)** orientação disciplinar com ações pedagógicas dos Professores, Equipe Pedagógica e Direção;
- **b)** registro dos fatos ocorridos envolvendo o aluno em livro próprio;
- **c)** comunicado por escrito aos pais e/ou responsáveis para ciência, assinatura e devolução a Unidade Escolar para arquivo;
- **d)** convocação dos pais ou responsáveis, quando menor, com registro e assinatura, e/ou termo de compromisso;
- **e)** encaminhamento ao Conselho Tutelar, quando menor, para a tomada de providências cabíveis, quando esgotadas as possibilidades no âmbito da Unidade Escolar e na hipótese de a escola não conseguir despertar no aluno o espírito da necessária cooperação para a boa disciplina escolar;
- **f)** transferência por comprovada inadaptação ao regime da Unidade Escolar, quando o ato for aconselhável para a melhoria do desenvolvimento do aluno, da garantia da sua segurança ou de outros.

Parágrafo único. Todas as ações disciplinares previstas neste Regimento Escolar são devidamente registradas em Ata e apresentadas aos responsáveis e demais órgãos competentes para ciência das ações tomadas.

CAPÍTULO IV
DO REGIME DISCIPLINAR

Art. 37. Os Professores, a Equipe Pedagógica, os alunos e demais funcionários, como integrantes da comunidade escolar, são responsáveis pela preservação da disciplina necessária ao êxito das atividades desenvolvidas pela Unidade Escolar.

Art. 38. São deveres comuns às equipes docente, pedagógica, discente e demais funcionários:

- **a)** fidelidade aos fins e objetivos da Educação;
- **b)** observância das normas legais e regimentais;
- **c)** respeito e obediência às ordens emanadas da Direção;
- **d)** assiduidade;
- **e)** pontualidade;
- **f)** urbanidade;
- **g)** zelo pela conservação do patrimônio da Unidade Escolar;
- **h)** sigilo de informações pessoais de alunos, professores, funcionários e famílias.

Art. 39. Toda a comunidade escolar é responsável pela disciplina e ordem da Unidade Escolar, de forma a buscar um ambiente propício ao desenvolvimento harmônico do processo educativo.

Art. 40. O ato de matrícula de aluno e o de investidura de Professor e de autoridade escolar implicam o compromisso de respeitar e acatar este Regimento Escolar e as decisões das pessoas que, pelas regras deste mesmo Regimento, exercem funções na Rede Municipal de Ensino.

CAPÍTULO V
DO CONSELHO DE CLASSE

Art. 41. O Conselho de Classe é órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, fundamentado no Projeto Político-Pedagógico da Unidade



Escolar e neste Regimento Escolar, com a responsabilidade de analisar as ações educacionais, indicando alternativas que busquem garantir a efetivação do processo ensino-aprendizagem.

Art. 42. A finalidade da reunião do Conselho de Classe, após analisar as informações e dados apresentados, é a de intervir em tempo hábil no processo ensino-aprendizagem, oportunizando ao aluno formas diferenciadas de apropriar-se dos conteúdos curriculares estabelecidos.

Parágrafo único. É da responsabilidade da Equipe Técnico-Pedagógica organizar as informações e dados coletados a serem analisados no Conselho de Classe.

Art. 43. Ao Conselho de Classe cabe verificar se os objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, avaliativos e relações estabelecidas na ação pedagógico-educativa, estão sendo cumpridos de maneira coerente com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar.

Art. 44. O Conselho de Classe constitui-se em um espaço de reflexão pedagógica, onde todos os sujeitos do processo educativo, de forma coletiva, discutem alternativas e propõem ações educativas eficazes que possam vir a sanar necessidades/dificuldades apontadas no processo ensino-aprendizagem.

Art. 45. O Conselho de Classe é constituído pelo(a) Diretor(a) e/ou Diretor(a) Adjunto, pela Equipe Técnico-Pedagógica, por todos os docentes da turma e o aluno representante.

Art. 46. O aluno representante expõe, no início da reunião, as dificuldades da turma, sugestões, opiniões e depoimentos colhidos entre os colegas, retirando-se em seguida para permitir livre debate entre os demais participantes do Conselho de Classe.

Art. 47. O Conselho de Classe reúne-se ordinariamente em datas previstas pela Direção da Unidade Escolar e pelo Calendário Escolar, pelo menos 04 (quatro) vezes ao ano e, extraordinariamente, sempre que se faz necessário.

Art. 48. As reuniões do Conselho de Classe, presididas pelo Diretor ou seu representante, são lavradas em Ata como forma de registro das decisões tomadas, e assinada por todos os presentes.

Art. 49. A decisão de aprovação do aluno pelo Conselho de Classe, discordante do parecer do Professor, é registrada em ata e no Diário de Classe, inclusive na papeleta de resultado final, no campo das observações, preservando-se nesse documento o registro anteriormente efetuado pelo Professor.

Art. 50. Compete ao Conselho de Classe:

- **a)** analisar as informações sobre os conteúdos curriculares, encaminhamentos metodológicos e práticas avaliativas que se referem ao processo ensino-aprendizagem;
- **b)** propor procedimentos e formas diferenciadas de ensino e de estudos para a melhoria do processo ensino-aprendizagem;
- **c)** estabelecer mecanismos de recuperação de estudos, concomitantes ao processo de aprendizagem, que atendam às reais necessidades dos alunos, em consonância com a Proposta Pedagógica Curricular da Unidade Escolar;



d) acompanhar o processo de avaliação de cada turma, devendo debater e analisar os dados qualitativos e quantitativos do processo ensino-aprendizagem;
e) atuar com co-responsabilidade na decisão sobre a possibilidade de avanço do aluno para série/etapa subsequente ou retenção, após a apuração dos resultados finais, levando-se em consideração o desenvolvimento integral do aluno;
f) analisar pedidos de revisão de resultados finais recebidos pela Secretaria da Unidade Escolar, no prazo de até 72 (setenta e duas) horas úteis após sua divulgação.

CAPÍTULO VI
DA ASSOCIAÇÃO DE APOIO À ESCOLA MUNICIPAL

Art. 51. A Associação de Apoio à Escola Municipal – AAE – é criada por legislação específica, com finalidades e objetivos, constituição e forma de funcionamento próprios, previstos na legislação em vigor.

Parágrafo único. A Associação de Apoio à Escola Municipal – AAE - tem as mesmas finalidades e competências dos Conselhos Escolares.

TÍTULO III
DA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

CAPÍTULO I
DA ESTRUTURA, DO FUNCIONAMENTO E DO PLANEJAMENTO CURRICULAR

Art. 52. O currículo abrange todas as atividades educacionais a serem desenvolvidas, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, possibilitando ao aluno situar-se como cidadão no mundo, como produtor de cultura e como promotor do desenvolvimento.

§ 1º. Na construção e elaboração do currículo são observados:
a) princípios pedagógicos estabelecidos legalmente;
b) competências, habilidades, procedimentos e aprendizagens significativas;
c) matriz curricular;
d) métodos, técnicas e materiais de ensino e de aprendizagem adequados à clientela e às habilidades a serem desenvolvidas;
e) formas variadas de avaliação.

§ 2º. O currículo é fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nas demais normas vigentes, observando o princípio da flexibilização e garantindo o atendimento especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Art. 53. O desenvolvimento do currículo da Rede Municipal de Ensino consta do Projeto Pedagógico da Unidade Escolar, conferindo-lhe características próprias conforme o perfil de cada comunidade escolar.

Art. 54. O currículo é avaliado permanentemente através de reuniões de estudo, onde são propostas revisões de conteúdos programáticos das disciplinas e/ou de metodologias adotadas.



Parágrafo único. Participam das reuniões de estudo a Direção da Unidade Escolar, as Equipes Pedagógicas da SEMED e da Unidade Escolar e o Corpo Docente.

Art. 55. O regime da oferta da Educação Básica tem a seguinte organização:

- **a)** creches e pré-escolas, na Educação Infantil;
- **b)** anos de escolaridade, no Ensino Fundamental;
- **c)** séries, no Ensino Médio e no Ensino Médio na Modalidade Normal;
- **d)** etapas, no Curso Normal de Nível Médio;
- **e)** ciclos, na Educação para Jovens e Adultos – 1°. e 2º. Segmentos;
- **f)** fases, na Educação para Jovens e Adultos – Ensino Médio;
- **g)** por serviços e apoios especializados, conforme especificidade de cada área, na Educação Especial.

Seção I
Da Educação Infantil

Art. 56. A Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos bio-psico-social, cognitivo e cultural, complementando a ação da família e da comunidade, respeitando seus interesses e suas necessidades.

Art. 57. Os currículos da Educação Infantil devem compreender e favorecer os processos de Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme Plano Curricular das Atividades em anexo.

Art. 58. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em Creches e Pré-Escolas e atende a alunos até 05 (cinco) anos e 11 (onze) meses de idade, conforme previsto no art. 6º deste Regimento Escolar.

Art. 59. Para atendimento adequado às necessidades das crianças, segundo sua faixa etária, as Unidades Escolares de Educação Infantil devem obedecer aos seguintes critérios:

- **a)** Maternal I – 02 (dois) anos;
- **b)** Maternal II – 03 (três) anos;
- **c)** Pré I - 04 (quatro) anos;
- **d)** Pré II – 05 (cinco) anos.

§ 1º. As idades consideradas nas alíneas deste artigo devem ser completadas até 31 de março.

§ 2º. Na Educação Infantil, a matrícula é feita em qualquer época do ano letivo, ficando condicionada exclusivamente à existência de vaga.

Art. 60. São objetivos específicos da Educação Infantil, em conformidade com o art. 7º deste Regimento Escolar:

- **a)** favorecer a construção da autoimagem positiva do aluno, através das relações interpessoais entre criança e criança e criança e adulto;
- **b)** propiciar um ambiente favorável à construção de regras de convivência e respeito às diferenças;
- **c)** estimular o desenvolvimento da oralidade e das diferentes linguagens como forma de expressão de sentimentos e comunicação;



d) proporcionar a construção e ampliação de conhecimentos através de experiências significativas;
e) respeitar as características individuais, sociais, econômicas, culturais, religiosas e étnicas dos alunos.

Art. 61. O desenvolvimento do aluno é acompanhado e registrado em relatório bimestral, considerando as características próprias de cada faixa etária, sem a finalidade da promoção, nem mesmo para acesso ao Ensino Fundamental.

Seção II
Do Ensino Fundamental

Art. 62. O Ensino Fundamental, regular, com duração de 09 (nove) anos de escolaridade, destina-se à formação da criança a partir dos 06 (seis) anos completos ou a completar até 31 de março do ano da matrícula.

§ 1º. A carga horária mínima é de 800 (oitocentas) horas anuais, distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§ 2º. A jornada escolar diária inclui, obrigatoriamente, pelo menos 04 (quatro) horas de trabalho efetivo em sala de aula.

Art. 63. O currículo pleno para o Ensino Fundamental, norteado pelos fins e objetivos gerais da Educação Nacional, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e por aqueles propostos pela SEMED, decorre:
a) das atividades, áreas de ensino e disciplinas previstas na Base Nacional Comum, definidas pelo órgão federal do Sistema de Ensino;
b) de atividades, áreas de ensino e disciplinas optativas, dentre o elenco oferecido pela Unidade Escolar e/ou sugerido pelo Conselho Municipal de Educação;
c) de atividades, áreas de ensino e disciplinas eletivas, estas variáveis de acordo com a disponibilidade da Unidade Escolar e o interesse dos alunos.

§ 1º. A importância do trabalho está presente em todo o currículo do Ensino Fundamental.

§ 2º. A Matriz Curricular do Ensino Fundamental constitui anexo deste Regimento Escolar.

§ 3º. Integra a Rede Municipal de Ensino de Macaé – SEMED, o Colégio Municipal de Pescadores que oferece Educação Básica com Estrutura Curricular diferenciada das demais Unidades Escolares, conforme Matriz Curricular em anexo.

Art. 64. O currículo do Ensino Fundamental é tratado predominantemente:
a) como atividades, do 1º ao 5º ano de escolaridade;
b) como áreas de estudo, do 6º ao 9º ano de escolaridade.

Art. 65. O Ensino Fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

a) o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, além da aquisição de atitudes e valores éticos;



b) a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
c) a compreensão, pelo educando, das transformações que ocorrem a sua volta e a capacidade de interpretar a gama de informações que se apresentam diariamente;
d) o fortalecimento dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social, criando espaços de convivência onde as pessoas cooperam, constroem a sua identidade, preservando as especificidades culturais e o pluralismo de ideias.

Seção III
Do Ensino Médio

Art. 66. O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, tem como finalidades, em conformidade com o art. 12 deste Regimento Escolar:
a) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
b) a preparação básica para o trabalho e a cidadania, instrumentalizando o aluno para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
c) a valorização de ações que desenvolvam, no educando, a sua dimensão ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico;
d) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 67. O Ensino Médio, regular, é organizado em séries anuais com duração mínima de 03 (três) anos.

Art. 68. A organização do Ensino Médio está fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais, previstas disciplinas distribuídas em Base Nacional Comum e Parte Diversificada do currículo, conforme Matriz Curricular anexa a este Regimento Escolar.

§ 1º. A Rede Municipal de Ensino de Macaé oferece, no nível do Ensino Médio, o Curso Normal, previsto no art. 62 da LDBEN, nas formas estabelecidas nos parágrafos que seguem, obedecidas a carga horária e demais disposições previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais pertinentes, conforme Matrizes Curriculares anexas a este Regimento Escolar.
§ 2º. O Ensino Médio na Modalidade Normal é oferecido a alunos portadores de conclusão do Ensino Fundamental, organizado em 03 (três) anos, se oferecido em horário integral, ou em 04 (quatro) anos, se oferecido em horário parcial.

§ 3º. O Curso Normal de Nível Médio é oferecido a alunos portadores de conclusão de Ensino Médio.

Seção IV
Da Educação para Jovens e Adultos

Art. 69. A Educação para Jovens e Adultos é organizada pela Rede Municipal com a participação coletiva dos profissionais de educação envolvidos nessa modalidade de ensino, buscando identificar nas matemáticas, nas ciências naturais, nas ciências humanas, na comunicação e nas artes os elementos de tecnologia que lhe são essenciais e desenvolvê-los como conteúdos vivos.



Parágrafo único. A Educação para Jovens e Adultos é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria, conforme legislação específica.

Art. 70. O currículo da Educação para Jovens e Adultos, no nível do Ensino Fundamental, organizado em ciclos de I a V, desenvolve habilidades básicas através do estudo da Língua Portuguesa, da Matemática, do conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política do Brasil, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Parágrafo único. As disciplinas que compõem o currículo e a carga horária por ciclo encontram-se descritas na Matriz Curricular em anexo a este Regimento Escolar.

Art. 71. O currículo da Educação para Jovens e Adultos, no nível do Ensino Médio, organizado em fases de I a III, desenvolve habilidades básicas através do estudo da Língua Portuguesa, da Matemática, do conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política do Brasil, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Parágrafo único. As disciplinas que compõem o currículo e a carga horária por fase encontram-se descritas na Matriz Curricular em anexo a este Regimento Escolar.

Art. 72. O Curso de Educação para Jovens e Adultos pode funcionar em horário diurno ou noturno.

Seção V
Da Educação Especial

Art. 73. A organização da Proposta Pedagógica Curricular toma como base as normas e Diretrizes Curriculares Nacionais, observando o princípio da flexibilização e garantindo o atendimento pedagógico especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Art. 74. A Educação Especial é oferecida, preferencialmente, nas escolas regulares da Rede Municipal de Ensino, considerando a especificidade dos educandos com necessidades especiais, fundamentada na concepção dos direitos humanos, pautada pelos princípios éticos, políticos, estéticos e da equidade, de modo a assegurar:

a) o respeito da dignidade humana;
b) a busca da identidade;
c) a igualdade de oportunidades;
d) o exercício da cidadania;
e) a valorização da diferença.

Art. 75. A Educação Especial é oferecida, em todos os níveis, etapas, modalidades de ensino, aos educandos com necessidades educacionais especiais para a inclusão escolar e/ou em condições específicas, em atendimento educacional especial.

Art. 76. As Unidades Escolares de Educação Especial destinam-se a educandos que, em função de suas especificidades, requeiram atenção individualizada, recursos, apoio intenso e contínuo, bem como adaptações curriculares tão significativas que a Escola Regular não consiga prover, ou sempre que desejar optar por esta modalidade.



Parágrafo único. A SEMED, através da Coordenadoria de Educação Especial, oferece serviço de apoio especializado na escola regular, orientando os professores em suas necessidades pedagógicas e nas peculiaridades da clientela de Educação Especial.

Art. 77. Os alunos da Rede Municipal de Ensino contam com o apoio do CEMEAES – Centro Municipal de Educação e Atendimento Especializado ao Escolar, onde podem receber atendimento multidisciplinar, realizado paralelamente às atividades escolares, visando tratar e prevenir o agravamento de suas condições e estimular o desenvolvimento de suas funções.

Art. 78. A forma de oferta, a estrutura e o funcionamento da Educação Especial são definidos no Projeto Pedagógico específico de cada Unidade Escolar e em legislação específica.

CAPÍTULO II
DO REGIME ESCOLAR

Seção I
Do Calendário Escolar

Art. 79. O Calendário Escolar é elaborado pela equipe de Supervisão de Ensino da SEMED, em consonância com a equipe de Orientação Pedagógica, sendo submetido à apreciação dos Diretores das Unidades Escolares e à aprovação do titular da Secretaria Municipal de Educação.

Parágrafo único. Na elaboração do Calendário Escolar, são observados os mínimos de dias letivos e horas anuais previstos pela legislação em vigor.

Art. 80. O dia é considerado letivo quando nele se realiza atividade escolar, integrada ao currículo desenvolvido pela Unidade Escolar, sendo exigidas a frequência dos alunos e a orientação de Professor habilitado.

Art. 81. No Calendário Escolar devem estar especificados:

- **a)** dias letivos, feriados e recessos;
- **b)** período de férias;
- **c)** dias destinados ao Conselho de Classe e reuniões pedagógicas;
- **d)** período previsto para realização de encontros pedagógicos, congressos e seminários.

Parágrafo único. Caso o Calendário Escolar, por algum motivo, não seja cumprido, qualquer que seja o impedimento, deve ser planejado um período de compensação a fim de atender às exigências legais em vigor.

Seção II
Da Matrícula

Art. 82. A matrícula nas Unidades Escolares é gratuita e deve ser requerida pelos responsáveis, quando o aluno for menor, ou pelo próprio aluno, quando maior, em época definida pela SEMED.

Parágrafo único. Em caráter especial, a matrícula pode ser requerida em qualquer época e concedida pela Unidade Escolar, sempre que haja disponibilidade de vaga.



Art. 83. A matrícula pode ser:
- **a)** inicial;
- **b)** renovada;
- **c)** por transferência.

Art. 84. A matrícula inicial é o ato formal que vincula o aluno à Unidade Escolar, conferindo-lhe a condição de aluno.

Art. 85. A matrícula é renovada quando o aluno vem cursar, na própria Unidade Escolar, período letivo imediatamente posterior, ou quando volta a frequentá-la, após uma interrupção de um ou mais períodos letivos, para prosseguir os estudos interrompidos.

§ 1º. A renovação da matrícula deve ser requerida dentro dos prazos estabelecidos pela SEMED.

§ 2º. A renovação de matrícula, após interrupção de um ou mais períodos letivos, pode ser efetuada mediante análise da documentação do aluno, ou, sendo pedagogicamente recomendado, mediante avaliação para fim de reclassificação do candidato.

Art. 86. A matrícula por transferência ocorre quando o aluno cursou o ano de escolaridade, série, ciclo, fase e/ou período anterior em outra Unidade Escolar, devendo apresentar documentação comprobatória, a ser avaliada pela Unidade Escolar que o recebe.

§ 1º. A matrícula por transferência só se concretiza com a apresentação da documentação.

§ 2º. Antes de efetivar a matrícula, se necessário, devem ser solicitados à escola de origem os dados para a interpretação dos registros referentes ao aproveitamento escolar e à assiduidade do aluno.

§ 3º. É vedada, para efeito de matrícula por transferência, a utilização de declaração provisória.

§ 4º. A Unidade Escolar deve envidar esforços de modo que o aluno não permaneça matriculado, por transferência, por um prazo superior a 45 (quarenta e cinco) dias sem que apresente a documentação exigida, ressalvado o que dispõe o **§ 3º do art. 87** deste Regimento Escolar.

§ 5º. O prazo mencionado no parágrafo anterior não se aplica a aluno oriundo do exterior, tampouco a aluno candidato a vaga em classe de Educação Infantil.

§ 6º. As informações e resultados obtidos pelo aluno na escola de origem são transcritos sem modificações no ato da expedição da transferência do aluno para outra Unidade Escolar e/ou no ato da expedição da conclusão do curso.

§ 7º. No Curso de Ensino Médio na modalidade Normal, há possibilidade de receber transferência de curso, podendo o aluno beneficiar-se do aproveitamento de estudos relativo à Base Nacional Comum.

Art. 87. São documentos necessários para efetivação da matrícula:
- **a)** Histórico Escolar que comprove vida escolar anterior;
- **b)** Certidão de nascimento;
- **c)** Carteira de identidade, quando maior;
- **d)** comprovação do tipo sanguíneo;
- **e)** 1 retrato 3 x 4;

f) carteira de vacinação, para aluno de Educação Infantil;
g) certificado de alistamento militar, para aluno do sexo masculino, maior de 18 (dezoito) anos;
h) Título de Eleitor, para aluno maior de 18 (dezoito) anos;
i) comprovante de residência/atualização de endereço.

§ 1º. A ausência de qualquer documento não impede a frequência do aluno, entretanto a matrícula somente se concretiza com a apresentação de todos os documentos exigidos nas alíneas deste artigo.

§ 2º. Na impossibilidade de apresentação de quaisquer documentos citados neste artigo, o aluno ou seu responsável é orientado e encaminhado aos órgãos competentes para as devidas providências.

§ 3º. No caso de absoluta impossibilidade de apresentação de Histórico Escolar, é facultada à Unidade Escolar a utilização do recurso legal da classificação.

Art. 88. A matrícula por transferência de aluno proveniente do estrangeiro obedece às seguintes normas, de acordo com a legislação civil:
a) reconhecimento no Ministério das Relações Exteriores da firma do Cônsul brasileiro no país de origem, aposta no certificado que acompanha o Histórico Escolar do aluno;
b) pagamento de emolumentos consulares;
c) tradução dos documentos por Tradutor Público Juramentado;
d) apresentação de registro no Ministério da Justiça, no caso de aluno de nacionalidade estrangeira.

Seção III
Da Classificação

Art. 89. A classificação em qualquer ano de escolaridade do Ensino Fundamental, no Ensino Médio ou na Educação para Jovens e Adultos pode ser feita:
a) por promoção – para alunos que cursam, com aproveitamento, a série/fase anterior na Rede Municipal de Ensino;
b) por transferência – para candidatos procedentes de outras escolas, com documentos;
c) independentemente de escolaridade anterior – mediante avaliação feita pela Unidade Escolar para definição do grau de desenvolvimento e experiência do candidato, visando à sua inscrição na série/fase adequada.

Parágrafo único. É vedada a classificação para ingresso no ano inicial do Ensino Fundamental.

Art. 90. A classificação referida na alínea "c" do artigo anterior é realizada através de requerimento do responsável do aluno, ou deste, se maior, no qual deve declarar expressamente, por escrito e sob as penas da lei, a inexistência de vida escolar anterior ou a impossibilidade, justificada, de comprovação para análise e deferimento da Equipe Técnica-Pedagógica e pela direção da Unidade Escolar.

Art. 91. O processo de avaliação para a classificação do candidato, previsto na alínea "c" do art. 89, é aplicado pelo Professor e deve abranger os conteúdos da Base Nacional Comum,



distribuídos nas áreas de Códigos e Linguagens, de Ciência e Tecnologia e de Sociedade e Cultura.

§ 1º. Compete ao Serviço de Orientação Pedagógica a atribuição de acompanhar e controlar as atividades desenvolvidas no processo de classificação.

§ 2º. Os resultados obtidos no processo de classificação são registrados em atas específicas, e devem constar da Ficha Individual e integrar a Pasta Individual do aluno.

Art. 92. O candidato classificado está apto aos procedimentos de matrícula na forma e requisitos definidos neste Regimento Escolar.

Seção IV
Da Reclassificação

Art. 93. A reclassificação é o processo pelo qual a Unidade Escolar avalia o grau de experiência do aluno matriculado, preferencialmente no início do ano, levando em conta as normas curriculares gerais, a fim de encaminhá-lo à etapa de estudos compatível com sua experiência e desenvolvimento, independentemente do que registre o seu Histórico Escolar.

Art. 94. Cabe ao Professor, ao verificar as possibilidades de avanço na aprendizagem do aluno, devidamente matriculado e com frequência no ano de escolaridade, dar conhecimento à Equipe Técnico-Pedagógica para que a mesma possa iniciar o processo de reclassificação.

Parágrafo único. Em caráter excepcional, após avaliação do Professor e da Equipe Técnico-Pedagógica, o aluno poderá ser posicionado em ano de escolaridade inferior ao que está matriculado.

Art. 95. A Unidade Escolar pode reclassificar os candidatos à matrícula quando se tratar de transferências oriundas de outro estabelecimento de ensino situado no País ou no exterior.

Parágrafo único. Considerando os processos de organização curricular, avaliação e acompanhamento da Rede Municipal de Ensino para todas as Unidades Escolares, excepcionalmente, pode ser aplicado processo de reclassificação para alunos oriundos das escolas municipais.

Art. 96. O aluno reclassificado deve ser acompanhado pela Equipe Técnico-Pedagógica, durante todo o ano letivo, quanto aos seus resultados de aprendizagem, visando garantir o seu bom aproveitamento.

Art. 97. No processo de reclassificação, os instrumentos de avaliação são elaborados e aplicados pelo Professor, sob a orientação da Equipe Técnico-Pedagógica da Unidade Escolar, com a supervisão da Orientação Pedagógica e acompanhamento da Supervisão de Ensino.

§ 1º. Os resultados obtidos no processo de reclassificação são registrados em atas específicas, que integram a documentação do aluno.

§ 2º. Da avaliação reclassificatória devem constar os componentes curriculares da Base Nacional Comum.



Art. 98. O candidato reclassificado está apto aos procedimentos de matrícula, obedecidos os requisitos previstos neste Regimento Escolar.

Seção V
Da Transferência e das Adaptações

Art. 99. A transferência de um aluno de Unidade Escolar da SEMED pode ser requerida pelo próprio, quando maior ou emancipado, ou por seu responsável.

§ 1º. A transferência nos últimos 45 (quarenta e cinco) dias do período letivo somente é expedida por motivos relevantes, excluídos os casos de rendimento escolar insuficiente.

§ 2º. A Unidade Escolar tem o prazo de 30 (trinta) dias, a partir da data do requerimento do aluno ou do seu responsável, para expedir a documentação de transferência.

§ 3º. No caso de inobservância do prazo estipulado no parágrafo anterior, fica responsabilizada a Direção da Unidade Escolar pelas possíveis consequências.

Art. 100. A Unidade Escolar, para ajustamento do aluno transferido do exterior ao seu Projeto Pedagógico, ou para atendimento às exigências legais, pode submetê-lo a processo de adaptação curricular, ou excepcionalmente, após avaliação, submetê-lo ao processo de classificação, conforme **alíneas "b" e/ou "c" do artigo 89.**

§ 1º. A adaptação é o procedimento pedagógico que tem por finalidade atingir os ajustamentos indispensáveis para que o aluno possa dominar, com proveito, o novo currículo.

§ 2º. A adaptação é proposta após estudo comparativo dos currículos da escola de origem e da escola de destino.

Art. 101. Após análise da documentação de transferência, deve a Secretaria da Unidade Escolar, com auxílio do Supervisor de Ensino, determinar as adaptações necessárias, à luz da Proposta Pedagógica da Unidade Escolar, devendo ser efetuada em período pré-determinado e com acompanhamento sistemático e contínuo do Corpo Docente e da Orientação Pedagógica, sendo registrado em documento próprio e anexado à pasta escolar do aluno.

Art. 102. A adaptação do aluno matriculado por transferência faz-se em, no máximo, 04 (quatro) disciplinas, havendo rebaixamento de série quando a situação exigir um número maior de adaptações, excetuando-se os casos de alunos provenientes do estrangeiro.

Art. 103. A adaptação de aluno proveniente do estrangeiro obedece aos seguintes critérios:

- **a)** exigência do conhecimento de Língua Portuguesa feita, inicialmente, em grau mínimo, suficiente para o acompanhamento das atividades e instrumentos de avaliação, admitindo-se a possibilidade de o aluno, nos 02 (dois) primeiros anos de sua permanência no Brasil, realizar trabalhos escritos em outra língua quando, para tanto, a Unidade Escolar tiver condições;
- **b)** o certificado de conclusão de grau de ensino somente é expedido se o aluno tiver um razoável aprendizado da Língua Portuguesa e demonstrar sua familiaridade com os problemas brasileiros através de conhecimentos sobre História e Geografia do Brasil.



Art. 104. Em qualquer caso, a adaptação processa-se sempre de maneira metódica, sistemática e progressiva, sem que se recorra necessariamente aos exames tradicionais, podendo ser utilizadas, isoladamente ou em soluções combinadas, pesquisas, aulas paralelas, créditos, estudos dirigidos ou outras formas que se mostrem indicadas, planejadas pelo Corpo Docente e pela Orientação Pedagógica.

CAPÍTULO III
DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO

Seção I
Do Rendimento Escolar e da Promoção

Art. 105. A avaliação é um processo sistemático, contínuo, integral, cumulativo e participativo, destinado a verificar o alcance dos objetivos, de modo a reorientar o processo ensino-aprendizagem, tendo um caráter diagnóstico.

§ 1º. É tarefa da avaliação explorar o potencial do aluno, para conhecer as possibilidades de melhorar e modificar falhas, num processo de envolvimento ativo e interativo.

§ 2º. Na avaliação preponderam os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Art. 106. A avaliação processa-se através de vários instrumentos, tais como: trabalhos, pesquisas, debates, exercícios, provas, dentre outros, durante todo o período letivo, onde a observação e o registro das competências, habilidades e atitudes são aferidas sistematicamente.

Art. 107. O aluno é permanentemente avaliado em relação:

a) à aquisição de conhecimentos desenvolvidos;

b) à parte sócio-afetiva e atitudinal, através da observação e acompanhamento pelo Professor.

Art. 108. A autoavaliação do aluno deve ser incentivada por constituir instrumento importante para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico.

Art. 109. A avaliação do aluno na Educação Infantil, no 1º. ano de escolaridade do Ensino Fundamental e nos ciclos I e II da Educação para Jovens e Adultos não tem natureza reprobatória, constituindo um processo contínuo e sistemático, que opta por valorizar os aspectos qualitativos do desenvolvimento do aluno.

§ 1º. A descrição referida no *caput* constitui instrumento de registro de avaliação, sob a forma de relatório.

§ 2º. Dada a natureza do procedimento pedagógico, aplica-se o disposto no parágrafo anterior a alunos de Educação Especial, seja qual for a forma de atendimento.

§ 3º. Em casos excepcionais, em que se verifique que o aluno do 1º. ano de escolaridade não tenha atingido o nível alfabético na construção da escrita e aos alunos da Educação Especial, é permitida uma avaliação do Professor em conjunto com a Orientação Pedagógica da SEMED, para avaliar a necessidade de retenção do aluno.



Art. 110. O ano letivo é dividido em 04 (quatro) bimestres, sendo que, ao final de cada um, o registro avaliativo do aluno é expresso por valor numérico total, assim distribuído:

a) 1º bimestre = 20 (vinte) pontos;
b) 2º bimestre = 20 (vinte) pontos;
c) 3º bimestre = 30 (trinta) pontos;
d) 4º bimestre = 30 (trinta) pontos.

Art. 111. Para efeito de aprovação, o aluno deve atingir o mínimo de 50 (cinquenta) pontos ao final dos 04 (quatro) bimestres e ter a frequência mínima exigida por Lei.

Art. 112. Ao término do período letivo, a situação final é registrada em Ata de Resultados Finais, caracterizando:

a) apto – para o aluno que tenha obtido resultado final igual ou superior a 50 (cinquenta) pontos em cada um dos componentes curriculares e tenha, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência apurada na forma prevista neste Regimento Escolar;
b) apto com dependência – para o aluno do Ensino Fundamental, a partir do 6º.ano de escolaridade e do Ensino Médio, e que tenha, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência apurada na forma prevista neste Regimento Escolar e não tenha obtido resultado final mínimo de 50 (cinquenta) pontos em até 02 (dois) componentes curriculares;
c) não apto – para o aluno que tenha obtido resultado inferior a 50 (cinquenta) pontos nos componentes curriculares e/ou frequência inferior a 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária/dias letivos previstos em lei;
d) evadido – para o aluno que deixar de frequentar regularmente as aulas sem solicitar transferência e após a Unidade Escolar buscar esforços para seu retorno;
e) transferido – para o aluno que solicitar transferência durante o curso do período letivo;
f) concluinte – para os alunos da Educação Infantil que frequentarem até o final do período letivo.

Art. 113. Durante todo o processo avaliatório, detectadas falhas na aprendizagem, o aluno deve ser submetido a novos e constantes momentos de reaprendizado, oportunizando sua recuperação e permitindo uma aprendizagem contínua.

Seção II
Da Recuperação

Art. 114. Entende-se por recuperação o processo de reorientação da aprendizagem para os alunos que ainda não a elaboraram, utilizando-se de novos momentos de estudos, estratégias e instrumentos avaliativos diversificados.

Art. 115. A recuperação do aluno é definida em programas de atividades e esforços conjugados, sendo oferecida de forma paralela, durante o período letivo, sob orientação e responsabilidade do próprio Professor da turma e/ou do componente curricular.



CAPÍTULO IV
DA FREQUÊNCIA

Art. 116. A frequência às atividades escolares é fator relevante para a aprendizagem, sendo exigido, conforme legislação vigente, o mínimo de 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas, para fim de aprovação.

§ 1º. O aluno que não alcançar o mínimo de frequência previsto é considerado não apto.

§ 2º. O aluno acometido de doença infectocontagiosa, e, ainda, a aluna em estado de gravidez, gozam de prerrogativas que lhes confere a legislação em vigor, devendo tais prerrogativas e a forma de seu uso ser divulgadas na comunidade escolar.

Art. 117. A frequência é registrada em Diário de Classe e em fichas individuais.

CAPÍTULO V
DA PROGRESSÃO PARCIAL

Art. 118. É adotado o regime de progressão parcial, realizada sob a forma de matrícula com dependência, que assegura ao aluno prosseguir os estudos no ano de escolaridade/série imediatamente subsequente, quando seu aproveitamento no ano de escolaridade/série anterior for insatisfatório em até 02 (dois) componentes curriculares.

Parágrafo único. É admitida a progressão parcial no 2º. segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Art. 119. A dependência, com caráter preferencialmente presencial, deve propiciar ao aluno a superação de suas deficiências na aprendizagem, por meio de metodologias especiais, podendo utilizar mecanismos, tais como: módulos, cursos concentrados, aulas regulares, dentre outros, a critério do Corpo Docente e com acompanhamento da Equipe Técnico-Pedagógica da SEMED.

Art. 120. O insucesso na progressão parcial não retém o aluno na última série por ele cursada.

Parágrafo único. Em caso de transferência, o Histórico Escolar registra toda a vida escolar do aluno, inclusive a(s) disciplina(s) em regime de dependência, cabendo à escola de destino decidir a série que o aluno irá cursar, de acordo com suas normas regimentais.

Art. 121. A aprovação, ou a reprovação, nas disciplinas cursadas sob a forma de progressão parcial é, obrigatoriamente, objeto de análise pelo Conselho de Classe.

Art. 122. É dever da Direção da Unidade Escolar manter o responsável pelo aluno, ou este se maior, informado sobre os preceitos legais da dependência por meio de registros formais.

Art. 123. Ocorrendo reprovação em alguma disciplina no último ano de escolaridade ou série do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, ao aluno é permitido cursar apenas a(s) disciplina(s) em que ficou retido, obedecendo ao número máximo de dependências permitido.



Art. 124. Os certificados de conclusão de curso não podem ser emitidos sem a aprovação do aluno, inclusive na(s) disciplina(s) cursada(s) sob o regime de progressão parcial.

Art. 125. Os resultados da(s) avaliação(ões) da(s) dependência(s) são registrados em Ata específica e integram o Histórico Escolar do aluno.

Art. 126. Cabe ao órgão normativo do Sistema Municipal de Ensino baixar normas complementares acerca dos critérios de progressão parcial, a serem observados pelas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino.

TÍTULO IV
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 127. Incorporam-se automaticamente a este Regimento Escolar todas as instruções e normas emanadas dos órgãos competentes.

Art. 128. Os casos omissos no presente Regimento Escolar são resolvidos pela Direção das Unidades Escolares, ouvida a Equipe Técnico-Pedagógica da SEMED.

Art. 129. Este Regimento Escolar entra em vigor após aprovação pelo Conselho Municipal de Educação de Macaé e divulgação pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED.

Marilena Pereira Garcia
SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



A N E X O S



ANEXO I
PLANO CURRICULAR DAS ATIVIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

EIXOS	ÁREAS	CONTEÚDOS	CRECHE		PRÉ ESCOLA	
			Mat. I	Mat. II	Pré I	Pré II
FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	Identidade e Autonomia	Autoestima	x	x	x	x
		Jogo Simbólico	x	x	x	x
		Interação	x	x	x	x
		Imagem	x	x	x	x
		Cuidados Pessoais	x	x	x	x
		Segurança	x	x	x	x
		Identidade	x	x	x	x
		Independência e Autonomia	x	x	x	x
		Jogos e Brincadeiras	x	x	x	x
		Reconhecimento do Corpo	x	x	x	x
		Respeito à Diversidade	-	x	x	x
		Vida Familiar e Social	x	x	x	x
		Cultura e Folclore	x	x	x	x
CONHECIMENTO DE MUNDO	Movimento (Linguagem Corporal)	Expressividade	x	x	x	x
		Equilíbrio e Coordenação	x	x	x	x
		Recreação	x	x	x	x
	Música	O fazer musical	x	x	x	x
		Apreciação musical	x	x	x	x
		Dança	x	x	x	x
	Artes Visuais	O Fazer Artístico	x	x	x	x
		Apreciação em Artes Visuais	x	x	x	x
	Linguagem Oral e Escrita	Falar e Escutar	x	x	x	x
		Práticas de Leitura e Escrita	x	x	x	x
	Natureza e Sociedade	Organização dos Grupos, Modo de Ser, Viver e Trabalhar	-	x	x	x
		Os Lugares e suas Paisagens	-	x	x	x
		Objetos e Processos de Transformação	x	x	x	x
		Os Seres Vivos	x	x	x	x
		Os Fenômenos da Natureza	x	x	x	x
	Matemática	Números e Sistemas de Numeração	x	x	x	x
		Contagem Oral	x	x	x	x
		Noções de Quantidade	x	x	x	x
		Noções de Tempo	x	x	x	x
		Noções de Espaço	x	x	x	x
		Notação e Escrita Numérica	-	-	x	x
		Operações Matemáticas	-	-	x	x
		Grandeza e Medidas	x	x	x	x
		Espaço e Forma	x	x	x	x
		Resolução de Problemas	x	x	x	x

Legenda:

1. (x) Sempre Presente



ANEXO II
MATRIZ CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL
(1º AO 9º ANO DE ESCOLARIDADE)

ATIVIDADES / DISCIPLINAS		1º SEGMENTO					2º SEGMENTO			
		ANO DE ESCOLARIDADE					ANO DE ESCOLARIDADE			
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	x	x	x	x	x	6	6	6	6
	Artes	x	x	x	x	x	2	2	2	2
	Educação Física	x	x	x	x	x	2	2	2	2
	História	x	x	x	x	x	3	3	3	3
	Geografia	x	x	x	x	x	3	3	3	3
	Matemática	x	x	x	x	x	6	6	6	6
	Ciências	x	x	x	x	x	3	3	3	3
TOTAL DE BASE NACIONAL COMUM		**x**	**x**	**x**	**x**	**x**	**25**	**25**	**25**	**25**
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	-	-	-	-	-	2	2	2	2
	Informática	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Redação	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Vida, Saúde e Alimentação	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	O Município	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Estudos Turísticos	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Educação Religiosa	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Orientação para o Trabalho	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Ética, Cidadania, Direitos e Deveres da Criança e do Adolescente	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Pluralidade Cultural	x	x	x	x	x	x	x	x	x
TOTAL DE PARTE DIVERSIFCADA		**x**	**x**	**x**	**x**	**x**	**x**	**2**	**2**	**2**
TOTAL SEMANAL		**20**	**20**	**20**	**20**	**20**	**27**	**27**	**27**	**27**
TOTAL ANUAL		**800**	**800**	**800**	**800**	**800**	**1080**	**1080**	**1080**	**1080**

Observações:

1. Ano Letivo: 40 semanas

Legenda:

1. (x) Sempre Presente



ANEXO III
MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

ÁREAS DO CONHECIMENTO		DISCIPLINAS	SÉRIES			CARGA HORÁRIA TOTAL
			1ª	2ª	3ª	
BASE NACIONAL COMUM	Códigos, Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	4	4	3	440
		Literatura	2	2	2	240
		Artes	x	x	2	80
		Educação Física	2	2	2	240
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	2	240
		Geografia	2	2	2	240
		Filosofia	1	1	1	120
		Sociologia	1	1	1	120
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	4	3	440
		Física	2	2	2	240
		Química	2	2	2	240
		Biologia	2	2	2	240
	SUBTOTAL		**24**	**24**	**24**	**2880**
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna (Inglês)		2	2	2	240
	Língua Estrangeira Moderna (Espanhol)		2	2	2	240
	Oficina de Redação		2	2	2	240
	Ética, Cidadania, Direitos e Deveres da Criança e do Adolescente		x	x	x	-
	Estudos Turísticos		x	x	x	-
	SUBTOTAL		**6**	**6**	**6**	**720**
	TOTAL		**30**	**30**	**30**	**3600**

Observação:

1. Ano Letivo: 40 semanas

Legenda:

1. (x) Sempre Presente



ANEXO IV
MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE NORMAL

ÁREAS DO CONHECIMENTO		DISCIPLINAS	SÉRIE				CARGA HORÁRIA TOTAL
			1ª	2ª	3ª	4ª	
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	2	2	4	4	480
		Literatura	-	2	2	-	160
		Artes	-	-	2	2	160
		Educação Física	2	2	-	-	160
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	-	-	160
		Geografia	2	2	-	-	160
		Sociologia	1	1	1	1	160
		Filosofia	1	1	1	1	160
	Ciências da Natureza Matemática e suas Tecnologias	Matemática	2	2	4	4	480
		Física	2	-	-	-	80
		Química	2	-	-	-	80
		Biologia	-	2	2	-	160
PARTE DIVERSIFICADA		Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	2	2	-	-	160
		Língua Estrangeira Moderna (Espanhol)	2	2	-	-	160
		Redação	2	2	1	2	280
		Educação Religiosa	x	x	x	x	x
SUBTOTAL			22	22	17	14	3.000
FORMAÇÃO PROFISSIONAL		Conhecimentos Didático-Pedagógicos da Educação Infantil	-	-	2	2	160
		Conhecimentos Didático-Pedagógicos do Ensino Fundamental	2	2	2	2	320
		Conhecimentos Didático-Pedagógicos da Educação para Jovens e Adultos	-	-	2	2	160
		Conhecimentos Didático-Pedagógicos da Educação Especial	-	-	-	2	80
		Política Educacional e Organização da Educação Básica	-	-	-	2	80
		Abordagem Psico-Sócio-Linguística em Alfabetização	-	-	2	2	160
		História da Educação	-	-	2	-	80
		Filosofia da Educação	-	2	-	-	80
		Psicologia da Educação	2	2	-	-	160
		Sociologia da Educação	-	-	2	-	80
		Literatura Infantil	-	-	-	2	80
		Prática Pedagógica e Iniciação à Pesquisa	2	2	3	3	400
SUBTOTAL			6	8	15	17	1.840
TOTAL			28	30	32	31	4.840

Observação:

1. Prática Pedagógica na 1ª série: 2 aulas teóricas
2. Prática Pedagógica na 2ª série: 1 aula teórica e 1 aula de Estágio Supervisionado
3. Prática Pedagógica na 3ª série: 1 aula teórica e 2 aulas de Estágio Supervisionado
4. Prática Pedagógica na 4ª série: 1 aula teórica e 2 aulas de Estágio Supervisionado
5. Ano Letivo: 40 semanas

Legenda:

1. (x) Sempre Presente



ANEXO V
MATRIZ CURRICULAR DO CURSO NORMAL DE NÍVEL MÉDIO

	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL		CARGA HORÁRIA TOTAL
		1ª ETAPA	2ª ETAPA	
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Língua Portuguesa	2	-	72
	Matemática	2	-	72
	História	2	-	72
	Biologia	-	2	72
	Educação Física	2	-	72
	Artes	-	2	72
	Conhecimento Didático-Pedagógico da Educação Infantil	-	2	72
	Conhecimento Didático-Pedagógico do Ensino Fundamental	2	2	144
	Conhecimento Didático-Pedagógico da EJA	-	2	72
	Conhecimento Didático-Pedagógico da Educação Especial	-	2	72
	História da Educação	-	2	72
	Política Educacional e Organização da Educação Básica	2	2	144
	Abordagem Psico-Sócio-Linguística em Alfabetização	2	2	144
	Filosofia da Educação	2	-	72
	Psicologia da Educação	2	-	72
	Sociologia da Educação	2	-	72
	Literatura Infantil	-	2	72
	Prática Pedagógica e Iniciação à Pesquisa	5	5	360
TOTAL		**25**	**25**	**1.800**

Observação:

1. Ano Letivo: 36 Semanas
2. Prática Pedagógica na 1ª e na 2ª etapa: 2 aulas teóricas e 3 aulas de Estágio Supervisionado



ANEXO VI
MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS (ENSINO FUNDAMENTAL)

ATIVIDADES / DISCIPLINAS	CICLOS				
	I	II	III	IV	V
Língua Portuguesa	x	x	x	5	5
Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	-	-	-	2	2
Educação Física / Atividades Recreativas	x	x	x	2	2
Artes	x	x	x	2	2
Matemática	x	x	x	5	5
Ciências	x	x	x	3	3
Geografia	x	x	x	3	3
História	x	x	x	3	3
Ensino Religioso	x	x	x	x	x
TOTAL SEMANAL	**20**	**20**	**20**	**25**	**25**
TOTAL GERAL	**720**	**720**	**720**	**900**	**900**

Observação:

1. Ano Letivo: mínimo de 36 semanas

Legenda:

1. (x) Sempre Presente



ANEXO VII
MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS (ENSINO MÉDIO)

DISCIPLINAS	FASES		
	I	II	III
Língua Portuguesa	4	4	4
Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	2	2	2
Educação Física	1	1	1
Artes	2	2	2
História	2	2	2
Sociologia	1	1	1
Filosofia	1	1	1
Geografia	2	2	2
Matemática	4	4	4
Física	2	2	2
Química	2	2	2
Biologia	2	2	2
Ensino Religioso	x	x	x
TOTAL SEMANAL	**25**	**25**	**25**
TOTAL SEMESTRAL	**500**	**500**	**500**
TOTAL GERAL	**1500**		

Observação:

1. Fase: semestral

Legenda:

1. (x) Sempre Presente



ANEXO VIII
MATRIZ CURRICULAR DO COLÉGIO MUNICIPAL DE PESCADORES
ENSINO FUNDAMENTAL – 2º SEGMENTO

DISCIPLINAS		ANO DE ESCOLARIDADE			
		6º	7º	8º	9º
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	6	6	6	6
	Artes	2	2	2	2
	Educação Física	2	2	2	2
	História	3	3	3	3
	Geografia	3	3	3	3
	Matemática	6	6	6	6
	Ciências	3	3	3	3
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM		**25**	**25**	**25**	**25**
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	2	2	2	2
	Informática	x	x	x	x
	Redação	x	x	x	x
	Vida, Saúde e Alimentação	x	x	x	x
	O Município	x	x	x	x
	Estudos Turísticos	x	x	x	x
	Educação Religiosa	x	x	x	x
	Orientação Para o Trabalho	x	x	x	x
	Ética, Cidadania, Direitos e Deveres da Criança e Adolescente	x	x	x	x
	Pluralidade Cultural	x	x	x	x
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA		**2**	**2**	**2**	**2**
PARTE ESPECÍFICA	Construção Naval e Eletrônica (CNE)	2	2	2	2
	Relações Sócio-Ambientais (RSA)	4	4	4	4
	Navegação	3	3	3	3
	Natação	3	2	2	2
	Prática de Comunicação Social e Artes	2	2	2	2
	Oficinas Interativas	2	2	2	2
TOTAL DA PARTE ESPECÍFICA		**16**	**15**	**15**	**15**
TOTAL SEMANAL		**43**	**42**	**42**	**42**
TOTAL ANUAL		**1720**	**1680**	**1680**	**1680**

Observações:

1. Ano Letivo: 40 semanas

Legenda:

1. (x) Sempre Presente