Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Carla Machado Lopes

Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra – uma experiência de implementação da Lei n. 10.639 de 2003

Rio de Janeiro
2010

Carla Machado Lopes

Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra – uma experiência de implementação da Lei n. 10.639 de 2003

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Conduru

Rio de Janeiro

2010

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

L864 Lopes, Carla.

Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra – uma experiência de implementação da Lei nº10.639 de 2003 / Carla Machado Lopes. – 2010.

166 f.

Orientador: Roberto Luís Torres Conduru.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.

1. Currículos – Estudos interculturais – Teses. 2. Multiculturalismo – Implementos – Teses. 3. Cultura afro-brasileira - Teses. 4. Brasil. [Lei n.10639, de 9 de janeiro de 2003] – Teses. I. Conduru, R. L. T. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

rc CDU 371.214

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

_____ _____

Assinatura Data

Carla Machado Lopes

Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra – uma experiência de implementação da Lei n. 10.639 de 2003

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 30 de agosto de 2010.

Banca Examinadora:

_____

Prof. Dr. Roberto Luís Torres Conduru (Orientador)
Faculdade de Educação da UERJ

_____

Prof.ª Drª. Mailsa Carla Pinto
Faculdade de Educação da UERJ

_____

Prof. Dr. Carlos Roberto de Carvalho
Departamento de Educação e Sociedade da UFRRJ

Rio de Janeiro

2010

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Candido e Syla,
À minha amada filha Gabriella
e ao meu companheiro George A. de Araújo

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a DEUS, pois é o meu Senhor e tem guardado a minha vida.

Por esta dissertação, há muitos responsáveis, aos quais devo agradecer também, não somente pelo protocolo, mas pela sincera gratidão que devemos dispensar a quem realmente está sempre nos ajudando, incentivando, apoiando, sugerindo, discutindo, concordando, discordando, sustentando, contribuindo, e por fim, nos matando pela loucura de encararmos mais um passo grandioso na vida acadêmica.

Este universo é muito amplo, mas devo agradecer especialmente a George A. de Araújo pelo incentivo e cumplicidade que vem marcando nosso encontro nesta vida. Hoje estou cumprindo mais uma etapa que sonhamos e conquistamos. Durante este percurso passamos por todas as fases boas, ruins, nem tão boas, mas conseguimos chegar até aqui. Obrigada.

À minha família, meus pais,meus irmãos, sobrinhos e minha amada filha pelo incentivo e apoio nos momentos mais difíceis desta longa caminhada. Esta caminhada foi de grandes ausências junto a todos e todas, mas com o apoio total de vocês.

Aos meus colegas do Arquivo Nacional, minha gratidão. Em primeiro lugar ao meu Coordenador, Mauro Lemer, que soube compreender as angústias e sofrimentos dos últimos dias, e aos integrantes da Equipe de Documentos do Executivo e Legislativo, que durante estes últimos meses têm compreendido a minha dedicação máxima a esta escritura.

Aos meus companheiros Vítor Fonseca e Sílvia Ninita que me apoiaram, me preservaram, e na medida de suas possibilidades colaboraram para que finalmente chegasse à reta final.

Especialmente agradeço aos professores e professoras do Colégio Estadual Professor Sousa da Silveira e alunos, os que ainda estão conosco, e os que já se foram. Francisco, Carlos Frederico, Juciara, Andréia, Renata Bastos, muito obrigada por terem acreditado que a Educação é uma via de libertação e emancipação de todos que nela estão envolvidos.

Às mihas leais amigas: Valéria Morse, Cristina Ruth, Sônia Rezende, Rosane Coutinho e Maria do Rosário, muito obrigada. Quanto a você Helena Miranda não tenho palavras para expressar o carinho e a amizade demonstrada ao longo da elaboração, revisão e finalização de mais esta etapa.

Por último, e não menos importante, muito pelo contrário, devo agradecer honestamente ao meu orientador, Roberto Conduru, que aceitou me conduzir na realização deste trabalho e o fez com confiança, estímulo, calma e muita generosidade.

RESUMO

LOPES, Carla. **Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra – uma experiência d implementação da Lei n. 10.639 de 2003.** 2010. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

O Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra é um projeto político-pedagógico que desenvolveu uma metodologia de implementação da Lei n. 10.639 de 2003 em todas as disciplinas que compõem o currículo escolar do ensino médio. Esse projeto é realizado em uma unidade escolar de formação de ensino médio, situada no bairro de Quintino Bocaiúva, zona norte, da cidade do Rio de Janeiro, entre os anos de 2004 e 2008, especificamente no turno da noite. A promulgação dessa lei criou a obrigatoriedade de inserção dos conteúdos de História Africana e Cultura Afro-brasileira, nos currículos escolares em âmbito nacional. A partir da metodologia desenvolvida pelo Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra, investigam-se, no presente trabalho, os sujeitos educativos, as práticas pedagógicas, a cultura escolar e as tensões e negociações cotidianas que ocorreram no processo de realização dessa nova proposta curricular. Para a realização desta análise foram utilizadas como aporte teórico-metodológicos teorias de Análise de Discurso (AD), estudos culturais sobre currículo e estudos etnográficos dos espaços educativos, para se compreender o contexto escolar e suas (re)configurações. As análises revelaram que a implementação da lei provocou a construção e reconstrução interna de estratégias e metodologias de trabalho. E que estas ações institucionalizaram internamente esta prposta curricular como missão institucional escolar, e ao mesmo tempo, a projetou para fora dos muros escolares criando diálogos e parcerias com demais setores da sociedade.

Palavras-chave: Lei n. 10.639 de 2003. Educação para Relações Étnico-raciais. Currículo. Multiculturalismo. Práticas Educativas. Cultura Afro-brasileira. História Africana.

ABSTRACT

LOPES, Carla. **Reflections and Debate Program for Black Consciousness - an experience d implementation of Law n. 10 639 2003**. 2010. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

The Reflections Program and Debates for the Black Consciousness is a political-pedagogical project that developed a methodology for implementation of Law No. 10,639 of 2003 in all disciplines that comprise the curriculum of the school. This project is carried out in a school unit training school located in the neighborhood of Quintino Bocaiúva, north of the city of Rio de Janeiro, between the years 2004 and 2008, especially on the night shift. The enactment of this law created the mandatory inclusion of the contents of African History and Afro-Brazilian Culture, in school curricula nationwide. Based on the methodology developed by Reflections and Debate Program for Black Consciousness, can be investigated in this study, subjects educational, teaching practice, school culture and everyday tensions and negotiations that occurred in the process of realization of this new proposal curriculum. To conduct this analysis were used as the theoretical and methodological theories of Discourse Analysis (DA), cultural studies and ethnographic studies on curriculum of educational spaces, to understand the school context and its (re) configuration. The analysis revealed that the implementation of law caused the internal construction and reconstruction strategies and metologias work. And these actions internally institutionalized this curriculum as institutional mission school, and at the same time, the projected outside the school walls creating dialogues and partnerships with other sectors of society.

Keywords: Bill 10.639 of 2003. Education for Racial-Ethnic Relations. Curriculum. Multiculturalism. Educational Practices. Afro-Brazilian Culture. African History.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	**IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N. 10.639 DE 2003, ESPAÇO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**	18
1.1	**Algumas considerações acerca da relevância de estudos sobre a implementação da Lei n° 10.639/03**	18
1.2	**Contexto escolar e sujeitos educativos da escola**	23
1.3	**Plano de gestão escolar e a missão institucional**	25
1.4	**Investigando as práticas curriculares existentes na unidade escolar**	28
1.5	**A escola como entreposto cultural: os Conselhos de Classe (COC)**	33
1.6	**A Semana de Integração (2004)**	40
1.7	**Semana da Consciência Negra**	45
2	**IMPLANTANDO UMA PROPOSTA CURRICULAR FUNDAMENTADA EM RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS – CAMINHOS E (DES)CAMINHOS PEDAGÓGICOS**	54
2.1	**Caminhos e (dês)caminhos pedagógicos – breve diagnóstico sobre a Semana da Consciência Negra (2004)**	55
2.2	**Semana de Integração (2005)**	59
2.2.1	Por que trabalhar com esta Lei? Para que atender a uma parcela da sociedade - os negros, se os Parâmetros Curriculares e os conteúdos disciplinares já trabalham com a diversidade? Quais os benefícios que se obterá com a implementação desta política pública?	59
2.2.2	Onde encontrar uma bibliografia especializada nos conteúdos da Lei para pesquisar e enriquecer os seus planos de curso?	63
2.2.3	O desconhecimento de como ensinar	72

3 **PROGRAMA DE REFLEXÕES E DEBATES PARA A CONSCIÊNCIA NEGRA (PRDCN) – UMA EXPERIÊNCIA CURRICULAR** 76

3.1 **Consultoria externa** 78

3.2 **Elaboração metodológica do PRDCN** 81

3.3 **Dinâmica de realização do PRDCN** 87

3.4 **As palestras** 88

3.5 **Calendário das atividades: ações de sensibilização sobre a experiência afro-brasileira** 99

3.6 **A comunidade escolar** 104

3.6.1 Alunos 105

3.6.2 Professores 107

3.6.3 Quadroadministrativo 108

3.6.4 Direção escolar 110

3.6.5 As práticas pedagógicas 111

4 **EXTRAPOLANDO OS MUROS DA ESCOLA: RECONHECIMENTOS, REDES SOCIAIS E MEMÓRIA** 117

4.1 **Conhecimentos e reconhecimentos externos** 117

4.2 **A origem do Projeto Guardiões da Memória: o samba na sala de aula** 118

4.3 **Formando parceria com a Universidade** 129

4.4 **A Associação da Velha Guarda das Escolas de Samba do Rio de Janeiro** 130

4.5 **Tecendo alguns fios do Projeto Patrimônio Artístico-Cultural, (re)construção identitária e afro-brasilidade** 132

4.6 **Capacitação dos alunos** 133

4.7 **Redes Sociais e Memória** 138

CONCLUSÃO 141

REFERÊNCIAS 144

ANEXO A – Segundo Conselho de Classe de 2004 149

ANEXO B – Roteiro do Conselho de Classe 150

ANEXO C – Carta do REMEC/RJ 151

ANEXO D – Projeto Samba e História, que carnaval é este? 152

ANEXO E – Capa do II Sarau Literário ano de 2008 154

ANEXO F – Contribuição do aluno do CEPSS 155

ANEXO G – Redação "Tirando a máscara" 157

ANEXO H – Relatório descritivo da disciplina de Matemática 159

ANEXO I – Projeto da disciplina de Língua Estrangeira (Inglês) 160

ANEXO J – Projeto Guardiões da Memória 161

INTRODUÇÃO

A lei nº 10.639, de 2003, instituiu a obrigatoriedade de inclusão dos conteúdos de História Africana e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares dos ensinos fundamental e médio, em âmbito nacional, alterando o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de nº 9.394, de 1996. De âmbito federal, a lei de 2003 é apresentada oficialmente como uma perspectiva de inovação, pois representa o "[...] fortalecimento de políticas e a criação de instrumentos de gestão para a afirmação cidadã tornarem-se prioridades, valorizando a riqueza de nossa diversidade étnico-racial e cultural [...]" (BRASIL, 2004, p. 5)

A promulgação da lei, em 2003, insere-se no momento em que é lançado um conjunto de políticas públicas que têm, entre outros objetivos, o de "[...] promover a igualdade e a proteção dos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos afetados pela discriminação e demais formas de intolerância, com ênfase na população negra [...]" (NASCIMENTO, 2006, p. 19). A Lei 10.639/2003 apresenta-se, portanto, como uma ação afirmativa – esta entendida aqui como uma conjugação de "[...] dinâmicas, práticas, meios e instrumentos que têm como meta o reconhecimento sociocultural, a promoção à igualdade (oportunidades, de tratamento e de condições objetivas de participação na sociedade) e, portanto, a universalização (concreta) de direitos civis, políticos e sociais em uma dada sociedade [...]" (NASCIMENTO, 2006, p. 19). Direcionada para o campo específico da educação, pode-se dizer que essa lei é fruto das políticas de ações afirmativas reivindicadas pelo Movimento Negro[1].

Esse universo político-educacional converge para a unidade escolar, onde se estabelecem relações provocativas para a instituição de novas propostas curriculares multiculturalistas. Com essa perspectiva, o objetivo deste trabalho é investigar o processo de implantação do projeto político-pedagógico *Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra (PRDCN)*[2] *– uma experiência de aplicação da Lei nº 10.639/03*, elaborado especificamente para o atendimento da lei

[1] Por Movimento Negro consideramos a acepção de LOPES (2006), que define esse movimento social como "o conjunto de instituições negras, de diferentes orientações políticas, que têm em comum o compromisso de lutar contra a discriminação racial e o racismo, por meio do direito à igualdade mediante a eliminação das desigualdades, e, portanto, dando efetividade ao preceito isonômico estabelecido na Constituição de 1988, em seu inciso I, do artigo 5º"

[2] Doravante o projeto político-pedagógico Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra será identificado pela sigla PRDCN.

em questão. A unidade escolar selecionada para observação e análise é o Colégio Estadual Professor Sousa da Silveira, que ministra formação do curso de ensino médio regular, somente no turno noturno, no bairro de Quintino Bocaiúva, zona norte do Rio de Janeiro, e que pertence ao quadro da Coordenadoria Metropolitana III, da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. A escola foi observada entre os anos de 2004 e 2008 (inclusive), e, no período da pesquisa, contava com cerca de quinhentos alunos, vinte e três professores, um diretor, dois agentes administrativos, quatro serventes terceirizados (dois na função de inspetor) e um coordenador pedagógico.

De modo mais específico, esta pesquisa pretende:

1. apresentar a relevância de estudos sobre a lei nº 10.639, de 10 de janeiro de 2003;
2. demonstrar a necessidade de se introduzirem nos currículos escolares os conteúdos prescritos pela lei: História Africana e Cultura Afro-brasileira;
3. investigar, no Colégio Estadual Professor Sousa da Silveira, os sujeitos educativos e os desdobramentos da adoção da proposta curricular multicultural, contida no projeto político-pedagógico PRDCN, como missão institucional;
4. estudar e comparar as práticas pedagógicas anteriores e posteriores à execução do PRDCN;
5. levantar e examinar os questionamentos, hesitações, indecisões e imprecisões advindos dos corpos docente e discente diante da nova proposta;
6. identificar e analisar os resultados obtidos a partir da implementação dos conteúdos exigidos pela referida lei.

O PRDCN representa uma instituição marcada, internamente, por tensões e negociações inerentes a sua natureza e a seu desenvolvimento, e, externamente, pela extrapolação dos muros escolares, estabelecendo uma rede de diálogos e realizações com instituições nas áreas de educação e pesquisa. Assim, este trabalho se justifica pela convergência da natureza do PRDCN com os crescentes debates, na sociedade contemporânea, sobre temas como ‘a escola como local de produção de saberes’, ‘os sujeitos educativos da escola’, ‘práticas pedagógicas’ e ‘multiculturalismo’. O presente estudo também se justifica por se inserir na linha de

pesquisa Instituições, Práticas Educativas e História, do programa de pós-graduação de Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Proped/UERJ), e por apresentar a oportunidade de oferecer válida contribuição para as áreas de conhecimento envolvidas neste trabalho.

Apesar de meu envolvimento com o objeto de pesquisa, por ser a coordenadora pedagógica da unidade escolar pesquisada, e, por conseguinte, esse fato conferir um caráter autobiográfico a este estudo, a validação deste trabalho se dá por corresponder às orientações teórico-metodológicas de pesquisa constantes das leituras do curso de pós-graduação, *stricto sensu*, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e, também, por se entender que não há prejuízos na investigação, vez que, segundo Alves-Mazzoti (2006),

> hoje, a maioria dos cientistas admite que nenhum conhecimento é inteiramente objetivo e que os valores e crenças do pesquisador podem interferir no seu trabalho e, nesse caso, a única objetividade a que podemos aspirar é aquela que resulta da exposição de nossas pesquisas a crítica da comunidade científica (Popper, 1978). Por ser intersubjetivo esse processo permite identificar os vieses do pesquisador, decorrentes das crenças e valores associados à sua inserção social e à sua história (ALVES-MAZZOTI, 2006, p.638).

A metodologia utilizada em nossa escrita busca, nos “arquivos vivos” (LACOUTURE, 1995, p. 217) desta pesquisa - professores, alunos, direção escolar e corpo administrativo-, nos documentos produzidos na unidade escolar e na observação participante, compreender e conhecer o olhar desses sujeitos, para

> revelar a complexa rede de interações que constitui a experiência escolar diária, mostrar como se estrutura o processo de produção de conhecimento na sala de aula e inter-relação entre as dimensões cultural, institucional e instrucional da prática pedagógcia, com objetivo de compreender a realidade escolar para, numa etapa posterior, agir sobre ela, modificando-a (GUSMÃO, apud PIERRO, 2009, p. 102).

Em nossa investigação, nos aproximamos de leituras de teóricos da Análise do Discurso (AD), tomando como referenciais conceituais Mikhail Bakhtin e Dominique Maingueneau. Essa perspectiva de análise nos auxiliou a identificar, nas falas produzidas pelos integrantes da cultura escolar, a presença de polissemias e polifonias com relação à implementação de uma proposta curricular inovadora, fundamentada em uma legislação e no conceito de alteridade.

A prática da “escuta sensível” nos serviu como ferramenta de pesquisa da Etnometodologia Multirreferencial, para “[...] compreender a microrrealidade do cotidiano, das crenças, os comportamentos do senso comum, tendo como destaque a linguagem dos sujeitos pesquisados [...]” (BARBOSA & BARBOSA, 2008, p. 240). Informamos que todas as falas de alunos e professores aqui reproduzidas foram extraídas de encontros formais e informais, e que os nomes próprios utilizados para identificação das falas são fictícios.

As fontes primárias utilizadas foram as Atas dos Conselhos de Classe, a carta de reconhecimento do Ministério da Educação, por meio de sua representação regional (REMEC/RJ), o Plano de Gestão Anual da Escola (2005) e outras fontes produzidas por professores e alunos, tais como: relatórios de atividades disciplinares, depoimentos manuscritos, programas de cursos de disciplinas, projetos, fotografias de atividades desenvolvidas no âmbito do projeto e redações de alunos manuscritas e/ou publicadas.

Como fontes secundárias, utilizamos periódicos como as revistas “Saúde e Educação para a cidadania”[3], da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Diálogo”[4] da Editora Paulinas, “Aprende Brasil”, do Grupo Positivo, dentre outros, devidamente citados ao longo do trabalho. Esse material secundário nos foi útil para compreender o processo de constituição das redes sociais internas e externas que envolveram a unidade escolar no período em que foi observada.

Dentre os diversos autores que utilizamos, destacamos Alice Casimiro Lopes, Gabriela Diker, Maria de Lourdes Tura e Tomáz Tadeu da Silva, os quais foram essenciais para cotejamento e aprofundamento das análises sobre a proposta curricular que integra o Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra.

O projeto político PRDCN é implementado no corpo do planejamento estratégico da unidade escolar em tela como missão institucional, para proceder à incorporação dos conteúdos de História Africana, História dos Povos Africanos no Brasil e Cultura Afro-brasileira ao currículo escolar, em atendimento à demanda educacional determinada pela Lei nº 10.639/03, a partir do ano de 2005. Para o início desta pesquisa, no entanto, recuamos ao ano de 2004, pois o marco

[3] http://www.ccsdecania.ufrj.br/pdfs/edicao02.pdf

[4] http://www.paulinas.org.br/dialogo/col2006.aspx

referencial da nova política é o cenário que se apresenta com a chegada, no ano de 2004, de um integrante à equipe responsável pela Coordenação Pedagógica e pela elaboração e coordenação do projeto político-pedagógico da escola. Apesar de o PRDCN ainda se encontrar vigente no ano presente (2010), nossas análises encerram-se com o lançamento do filme *Guardiões da Memória - A Associação da Velha Guarda das Escolas de Samba do Rio de Janeiro* em 17 de fevereiro de 2009.

O filme foi o principal fruto da extrapolação do projeto político-pedagógico para fora dos muros escolares e do relacionamento deste com outras instituições. O lançamento do filme e a realização do projeto *Guardiões da Memória* promoveram uma nova contextualização escolar. Por meio do projeto e do filme, alunos e professores puderam adquirir conhecimento sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Esse processo de aprendizagem gerou registros audiovisuais e de memória social, que foram utilizados em outros projetos inseridos no PRDCN, como o 1º Relatório de Avaliação do Direito ao Meio Ambiente em Quintino Bocaiúva e Adjacências (RDMA), cujo principal objetivo é a implementação de uma Agenda 21 escolar[5], com foco em racismo ambiental.

Outro fator que contribuiu para a recontextualização escolar está relacionado às ações entre a coordenação pedagógica e os professores baseadas em sugestões apresentadas pelos alunos. Essa postura relacional serviu para que o desenvolvimento do PRDCN fosse avaliado a partir de um novo formato.

No primeiro capítulo, apresenta-se a relevância dos estudos referentes à implementação da Lei nº 10.639/03 em unidades escolares e sua correlação com o Movimento Negro. A partir do conceito de escola como entreposto cultural, formulado por Leonor Lima Torres, o capítulo 1 explicita a investigação acerca da escola e dos sujeitos educativos que a compõem, para proceder à compreensão das práticas educativas desenvolvidas. Essa coleta de informações teve como principal objetivo analisar os processos de libertação das práticas institucionais internas,

[5] A definição da Agenda 21 escolar encontra-se no sítio da Secretaria Estadual de Meio Ambiente: Programa de Formação Continuada em Educação Ambiental e Agenda 21 na Escola: Elos de Cidadania. O Programa Agenda 21 na Escola: Elos de Cidadania foi criado em 2007 com o objetivo de debater a temática socioambiental nos colégios estaduais e de estimular o diálogo dessas instituições com as comunidades vizinhas, buscando soluções coletivas e a participação de estudantes, professores e dos demais moradores na vida pública local. Desses encontros, têm surgido diversos projetos (agendas positivas de atuação no próprio bairro ou município). Os exemplos que temos vão desde a implementação de coleta seletiva na unidade escolar até a participação de estudantes e professores em Conselhos Municipais e em Audiências Públicas. http://www.ambiente.rj.gov.br/pages/sup_edu_amb/edu_ambiental_agen_21.html. Acesso em 18/07/2010.

verificando de que maneira alunos e professores se posicionavam quanto ao novo currículo vigente e às relações que estabeleciam entre si.

O segundo capítulo traz como questão central as indagações e questionamentos de alunos e professores durante o processo de implementação do PRDCN, demonstrando os caminhos e descaminhos pedagógicos percorridos pela unidade escolar para encontrar uma metodologia de implementação da nova proposta curricular. Essas indagações não estão restritas apenas aos conhecimentos que deveriam compor os planos de curso das disciplinas, mas demarcam posicionamentos políticos que envolvem a constituição de um currículo - as questões identitárias e de poder.

No terceiro capítulo, analisamos o desenvolvimento do PRDCN entre os anos de 2005 a 2008, fazendo uma crítica epistemológica às propostas curriculares desenvolvidas durante esse período e recuperando os saberes e as experiências dos sujeitos envolvidos no projeto. Também analisamos a construção e a reconstrução das estratégias e da metodologia de trabalho que tornaram o PRDCN a missão institucional da unidade escolar. Nesse processo, procuramos identificar os problemas e os limites para se entender os alcances e resultados do projeto, bem como as potencialidades pedagógicas que produziram uma recontextualização interna da escola.

A partir da percepção e da construção do valor pedagógico do PRDCN como uma experiência referencial de implementação da Lei 10.639/03, o quarto capítulo discute a extrapolação desse projeto político-pedagógico para além dos muros escolares e o seu relacionamento com outras instituições educacionais formais e/ou não formais. Dentre as parcerias externas que foram realizadas, está o projeto *Guardiões da Memória*, um trabalho sobre patrimônio cultural imaterial, no qual houve o registro das memórias da Associação da Velha Guarda das Escolas de Samba do Rio de Janeiro por intermédio de pesquisas dos alunos da unidade escolar.

Tendo como uma das bases metodológicas a etnografia dos espaços educativos, esta dissertação objetiva, por meio de relatos autobiográficos elaborados pela coordenadora pedagógica da unidade escolar estudada, investigar e aprofundar o olhar sobre as diferentes formas de apropriação que os sujeitos educativos da escola empregam diante da obrigatoriedade de implementação de uma política pública, “[...] possibilitando espaços de discussão quanto às interfaces dos

processos de ensino e às dimensões de aprendizagem e, assim, consolidando marcos de referência nessa área [...]" (PIERRO, 2009, p. 101), e buscando dar conta da "intensidade, organicidade e dinamicidade" (PIERRO, 2009, p. 102) das experiências cotidianas escolares.

1 IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639 DE 2003, CONTEXTO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

> "[…] toda sociedade é diversidade, pluralidade; divide-se contra si própria e esta divisão é provavelmente o seu próprio ser […]"
>
> *Fernand Braudel*

1.1 Considerações acerca da relevância de estudos sobre a implementação da lei nº 10.639/03

A lei nº 10.639, de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, instituindo a obrigatoriedade de inserção dos conteúdos de História Africana e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares dos ensinos fundamental e médio, em todo território nacional, é parte integrante de um conjunto de políticas públicas conhecidas como "ações afirmativas" (MOEHLECKE, 2002, p. 198-199)[6], estabelecidas pelo Governo Federal a partir de 2003. Tais ações fazem parte do rol de missões da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)[7], órgão do Poder Executivo, vinculado diretamente à Presidência da República. As ações afirmativas, de acordo com os objetivos definidos pela SEPPIR, visam "[...] promover a igualdade e a proteção dos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos afetados pela discriminação e demais formas de intolerância, com ênfase na população negra".

---

[6] Segundo Moehlecke, "o termo ação afirmativa chega ao Brasil carregado de uma diversidade de sentidos, o que em grande parte reflete os debates e experiências históricas dos países em que foram desenvolvidas. A expressão tem origem nos Estados Unidos, local que ainda hoje se constitui como importante referência no assunto. Nos anos 60, os norte-americanos viviam um momento de reivindicações democráticas internas, expressas principalmente no movimento pelos direitos civis, cuja bandeira central era a extensão da igualdade de oportunidades a todos. No período, começam a ser eliminadas as leis segregacionistas vigentes no país, e o movimento negro surge como uma das principais forças atuantes, com lideranças de projeção nacional, apoiado por liberais e progressistas brancos, unidos numa ampla defesa de direitos. É nesse contexto que se desenvolve a idéia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado, para além de garantir leis anti-segregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra. Os Estados Unidos completam quase quarenta anos de experiências, o que oferece boa oportunidade para uma análise de longo prazo do desenvolvimento e impacto dessa política".

[7] Com relação as atribuições da SEPPIR, ver http://www.portaldaigualdade.gov.br/sobre

A lei sobre a qual este estudo se debruça apresenta-se como uma ação afirmativa voltada para o campo educacional e surge como fruto de reivindicações e conquistas do Movimento Negro[8], o qual identifica as ações afirmativas como:

> [...] dinâmicas, práticas, meios e instrumentos que têm como meta o reconhecimento sociocultural, a promoção à igualdade (oportunidades, de tratamento e de condições objetivas de participação na sociedade) e, portanto, a universalização (concreta) de direitos civis, políticos e sociais em uma dada sociedade [...] (NASCIMENTO, 2006, p. 19).

Nas palavras de E. P. Thompson (apud FARIA FILHO, 2005),

> [...] a legislação, em suas várias dimensões e em seus vários momentos, significa, ao mesmo tempo, um dos modos como as lutas sociais são produzidas e expressas. Esse aspecto está ligado, sem dúvida, à compreensão de que também a lei, em sua dinâmica e contradições, objetiva a própria dinâmica das relações sociais em uma de suas manifestações [...] (THOMPSON apud FARIA FILHO, 2005, p.105).

Como as relações de poder se vinculam às questões culturais por meio de códigos - estes aqui entendidos como conjunto de regras implícitas que fazem parte da vida cotidiana (cf. SILVA, 2009, p. 74), pode-se dizer que esses códigos aparecem nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas, refletindo as dinâmicas que enunciam as posições dos diferentes grupos sociais e as lutas empreendidas por esses grupos para se tornarem hegemônicos, ainda que transitoriamente, em uma dada sociedade.

A legislação posta aqui em discussão, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, encontra-se, no campo político, em franca relação com outras diretivas legais e deve ser considerada como fenômeno político e cultural. Além disso, deve ser compreendida enquanto "[...] prática(s) ordenadora(s) e instituidora(s), voltada(s) para as relações sociais" (FARIA FILHO, 2005, p.105).

O Movimento Negro, o Ministério da Educação e as demais instituições político-sociais representam apenas as pontas de um *iceberg* onde "se deflagram as

[8] Lopes (2006, p. 114-115) define Movimento Negro como "Nome genérico dado, no Brasil, ao conjunto de entidades privadas empenhadas na luta pelos direitos de cidadania da população afro-descendente. Numa visão mais restrita, a expressão diz respeito às organizações nascidas a partir do final da década de 1960 que se incluem dentro dessa denominação. No sentido amplo, entretanto, o Movimento Negro existe desde as confrarias e sociedades de auxílio mútuo constituídas, ainda na época escravista, com a finalidade de propiciar a alforria de seus membros; e passa por entidades como a Frente Negra Brasileira, fundada em São Paulo em 1931, e pelas diversas organizações criadas em todo o Brasil, da década de 1930 até a ditadura de 1964".

mais belas tempestades" (LACOUTURE, 1995, p. 234). Essas pontas deixam à mostra as dinâmicas da relação retesada entre Estado e sociedade no que tange às conquistas e ao exercício dos direitos políticos e sociais. Assim, entende-se que uma legislação e todo o conjunto de normatizações que lhe acompanham ou lhe são relacionadas constituem o reflexo das complexidades e heterogeneidades históricas das sociedades. Essas complexidades e heterogeneidades, por sua vez, produzem uma série de implicações nos textos curriculares[9].

As dinâmicas que movimentam a relação entre Estado e sociedade estão fundamentadas, ao menos no mundo que concebemos como ocidental, nos princípios iluministas de Igualdade, Fraternidade e Liberdade, que postulam a equidade de direitos. Encontramos esses princípios expressos na Constituição Federal Brasileira de 1988, no Título II - Dos Direitos e Garantias Fundamentais, Capítulo I – Dos Direitos e Deveres individuais e coletivos, no artigo 5º:

> **Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade**, nos termos seguintes: I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; [...] VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias; qual trazendo à tona o antagonismo entre a hegemonia de uma cultura eurocêntrica sobre os demais grupos étnicos que neste caso são os negros, pardos e mestiços; [...] XLI - **a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais; [...] XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei [...]** (grifo nosso)

Os preceitos teóricos da Análise do Discurso (AD), sobretudo os baseados em Maingueneau e Bakhtin, fornecem a esta pesquisa colaboração para uma abordagem interpretativa da prática discursiva expressa no discurso do Movimento Negro, na legislação e em outros documentos elaborados pelo Ministério da Educação e demais instâncias governamentais, como as Diretrizes Curriculares para o Estudo das Relações Étnico-Raciais e as Reorientações Curriculares Estadual (RJ). Com essa base teórica, pode-se identificar no texto constitucional, por exemplo, o que Todorov (1999, p. 175) chama de "doutrina da desigualdade" dentro de um jogo polifônico, no qual os pólos 'igualdade' e 'desigualdade' se contrapõem e

[9] O texto curricular, entendido aqui de forma ampla: "o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas - [que] estão recheados de narrativas nacionais, étnicas e raciais". (SILVA, 2009, p. 101)

oposicionam também ‘identidade’ e ‘diferença’, pois “[...] a diferença se degrada em desigualdade; a desigualdade em identidade; são essas duas grandes figuras da relação com o outro que delimitam seu espaço inevitável”.

A inserção dos conteúdos de História Africana e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar brasileiro faz surgir, portanto, a questão da(s) identidade(s) como centro de discussões e debates na construção do texto curricular, trazendo à tona perguntas como “qual(is) identidade(s) étnica(s)[10] a sociedade brasileira quer assumir como representantiva de si?”, “ como inserir o negro e/ou a afro-descendência no panteão afetivo da sociedade brasileira?”, ou ainda, “o que é ser mestiço, negro ou branco?”. Se as indagações são complexas, também as respostas se tornam, pois a identidade étnica é mutável como a própria cultura, dependendo sempre do contexto e dos meios nos quais é criada e exercida.

No caso do Brasil, Sansone (2004, p. 12 e 28) chama atenção para o fato de que a questão de ter uma identidade étnica negra ou afro-brasileira é muito particular em razão das questões histórico-sociais da formação do país, não sendo possível considerar a identidade como uma simples réplica da formação de identidades negras em outros lugares do Atlântico Negro[11], pois

> [...] o caso do Brasil demonstra com muita ênfase que a identidade étnica é um constructo social de caráter contingente e que difere de um contexto para outro. [...] As fronteiras e os marcadores étnicos não são imutáveis no tempo e no espaço, e, em algumas circunstâncias, a despeito de muitas provas de dicriminação racial, as pessoas preferem mobilizar outras identidades sociais que lhes parecem mais compensatórias [...]. Se a identidade étnica não é entendida como essencial, é preciso concebê-la como um processo, afetado pela história e pelas circunstâncias contemporâneas e tanto pela dinâmica local quanto pela global.

Assim, a implementação da lei 10.639/2003, do ponto de vista da História da Educação, traz à luz debates sobre um tema recente, sujeito a múltiplas interpretações e interpelações, geradas pelas demandas sociais e políticas que

[10] Segundo Sansone (2004, p. 251), “[...] identidade étnica é aquela parcela da identidade social que diz respeito à expressão pública do sentimento de inserção num grupo social, que difere de outros por ter seu foco centrado numa ascendência comum, seja ela real, metafórica ou fictícia – quase sempre dependente de um mito originário comum [...]”

[11] “A demarcação de culturas 'negras' criou os contornos de uma área cultural transnacional, multilingüe e multi-religiosa – o Atlântico Negro. Essas ligações transnacionais conferem as culturas e etnicidades negras um status especial no mudo das relações inter-étnicas. É que, ao enfatizar e reconstruir a 'África', a cultura negra é também, em grau elevado, interdependente em relação à cultura ocidental popular e de elite” (SANSONE, 2004).

decorrem dessa implementação. Ademais, a discussão ocasionada pela chegada da lei expõe as fragilidades e as vicissitudes da sociedade, especialmente no que se refere a temáticas como racismo, multiculturalismo, desigualdade, identidade e etnia. Nesse sentido, acredita-se que "[...] a História Contemporânea é quase inevitavelmente uma História cruel, que fere que faz sangrar, porque rema quase fatalmente contra a corrente da imagem que uma sociedade tem necessidade de construir acerca de si mesma para sobreviver" (NORA, 1988, p. 53).

Em vista das questões provocadas pelo surgimento da lei 10.639/2003, as propostas curriculares (ou textos curriculares) que se apresentam para atender a essa demanda legislativa tendem a se aproximar de uma leitura multicultural, com foco nas dinâmicas sociais de classes e nas produções das desigualdades. As propostas apresentam-se, de modo geral, em duas versões (cf. SILVA, 2009, p. 85):

1. uma de caráter mais conservador, que "[...] representa um ataque aos valores da nacionalidade, da família, da herança cultural comum [...]" (SILVA, 2009, p. 89);
2. outra de caráter mais progressista, que "[...] enfatiza a manifestação de múltiplas identidades e tradições culturais, fragmentando uma cultura nacional e comum, com implicações políticas regressivas" (SILVA, 2009, p. 89).

Também se verificam propostas baseadas em uma perspectiva crítica do currículo, com ênfase em Estudos Culturais e focadas nas questões identitárias étnicas e raciais tomadas como representatividade de grupos sociais em situação de desigualdades e/ou como construções e representações linguísticas e discursivas (cf. SILVA, 2009).

Em razão da importância social, política e histórica da obrigatoriedade de inserção dos conteúdos de História Africana e Cultura Afro-brasileira nos textos curriculares nacionais, tornam-se necessários exames cuidadosos sobre as formas ou formatos de implementação da lei nº 10.639/2003, pois, segundo Lacouture (1991, p. 238), "[...] a história imediata não é uma futilidade do nosso século. É uma secreção e uma projeção [...]" do próprio devir histórico.

1.2 Contexto escolar e sujeitos educativos da escola

Diante da obrigatoriedade imposta pela lei nº 10.639/2003 e das incertezas e resistências na implementação dessa prescrição legislativa, este trabalho propõe-se a investigar a experiência de uma escola que adotou, a partir do ano de 2005, uma proposta curricular de implementação da lei aqui estudada por meio de um projeto político-pedagógico denominado Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra (PRDCN).

A escola objeto deste estudo é o Colégio Estadual Professor Sousa da Silveira, que está situado no bairro de Quintino Bocaiúva, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, e que compartilha seu edifício com uma unidade escolar pertencente à rede pública municipal de ensino. O prédio escolar é constituído de três andares. No primeiro andar, estão situados as secretarias (diurna e noturna), os banheiros para uso exclusivo dos professores, o refeitório, a dispensa e a sala de professores do horário diurno. No segundo andar, existem treze salas de aula de uso comum do município e do estado, os banheiros de uso exclusivo dos alunos, o almoxarifado e a sala dos professores, que também serve como biblioteca para os alunos noturnos. No terceiro andar, há doze salas de aula e um auditório para cento e vinte pessoas. A unidade também tem uma quadra polivalente aberta, um pátio coberto e uma cantina. Uma característica do edifício é não apresentar condições para receber alunos com necessidades especiais, por não possuir rampas de acesso e/ou elevadores para o segundo e terceiro pavimentos.

O fato de o prédio ser compartilhado por instâncias governamentais diferentes (estadual e municipal) produz, muitas vezes, limitações nos procedimentos e nas atuações das respectivas direções escolares, desde restrições na ocupação física das instalações do prédio até intervenções no desenvolvimento das práticas pedagógicas, já que toda mobilização que envolve o espaço comum tem de ser submetida à direção municipal do colégio, que é a proprietária do espaço.

No caso específico dessa unidade escolar, há ainda um “terceiro poder”: a Coordenadoria Regional de Educação – 5ª CRE de Madureira. Em vista da carência de opções culturais na região onde se localiza a escola e do expressivo quantitativo de crianças e jovens na comunidade que cerca o colégio, essa Coordenadoria decidiu instalar, no espaço do Colégio Estadual Professor Sousa da Silveira, um

projeto denominado Núcleo de Artes, que oferece cursos de música, dança, teatro e oficina de vídeo. A infraestrutura do prédio, que apresenta doze salas de aula e um auditório com cem assentos no terceiro andar, propicia esse tipo de investimento junto à comunidade. Esse projeto, Núcleo de Artes, é dirigido por um profissional que se reporta diretamente à Coordenadoria e que tem um gerenciamento autônomo perante a direção municipal do colégio. Esse fato é provocador de várias situações constrangedoras entre as duas direções. A convivência das três autoridades oscila entre convergências de interesses e uma completa oposição. No período da realização desta pesquisa, observou-se a proximidade da direção do colégio estadual com a do Núcleo de Artes, por afinidades de propostas pedagógicas, o que gerou um desconforto entre a direção municipal e a estadual.

Analisando as três direções, percebe-se que elas reproduzem, de maneira periférica, as relações de poder que representam - Estado e Município. As direções encontram-se na busca do controle e da ocupação territorial do espaço escolar, formando uma rede de minúsculos poderes, que, por seu turno, refletem nas ações pedagógicas que cada direção encaminha. Do ano de 2008 até os dias atuais, essa situação de disputas territoriais e de micropoderes entre as direções se equilibrou, principalmente com a eleição de uma nova diretoria no colégio municipal, caracterizando uma nova fase de gerenciamento de conflitos dos três lados.

Durante o período da pesquisa (de 2004 a 2008), o quantitativo de professores oscilou entre vinte e três e trinta profissionais, graduados e com licenciatura plena[12], nas seguintes áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos (Educação Física, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Literatura e Educação Artística) Ciências da Natureza e Matemática (Química, Ciências, Física, Biologia e Matemática) e Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia). É importante salientar que o número de professores vem se reduzindo ao longo dos últimos anos em decorrência de alterações na matriz curricular[13], implantada pela Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC-RJ), com a retirada de algumas disciplinas e/ou de quantitativo de tempos destas. Além disso, houve um significativo

[12] A licenciatura plena tem como objetivo geral promover a formação de professores para o ensino fundamental e o ensino médio.

[13] Matriz curricular especifica as disciplinas e suas respectivas cargas horárias em um curso específico; em alguns casos, também é identificada como grade curricular.

número de aposentadorias e afastamentos somados à redução do quantitativo de turmas, devido à evasão escolar, que no horário noturno apresenta uma alta taxa.
Com a evasão escolar, a quantidade de alunos por turma diminui consideravelmente ao longo do ano letivo. Para atender à demanda da rede pública, que sofre com a falta de professores, principalmente os que ministram Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química e Educação Artística, a SEEDUC – RJ vem reduzindo a quantidade de turmas - e, consequentemente, aumentando o número de alunos por turma - e remanejando os profissionais de forma a atender a rede como um todo. Com essa movimentação de alunos e professores, a unidade escolar aqui estudada, por exemplo, que chegou a ter trinta profissionais de ensino e quinhentos alunos, divididos em 12 turmas, passou a ter sete turmas, com cerca de trezentos alunos, e um quadro docente de dezessete professores em 2010.

1.3 Plano de Gestão Escolar e missão institucional

As mudanças político-econômicas que marcam o mundo globalizado e neoliberal acabam por ressaltar as desigualdades sociais e econômicas mundiais e locais, deixando bem à mostra um mal que acomete a coletividade: a falta de oportunidades que promovam a igualdade de condições econômicas e sociais a todos os cidadãos.

> As transformações ocorridas no século XX culminaram na construção de uma sociedade mais cruel e desumana. A desigualdade que assolou a maior parte da população no século XX e que continuará assolando se não agirmos rápido, e a degradação da consciência humana que marca a chegada do século XXI encarregam-se de negar os sonhos tão almejados de justiça, igualdade e liberdade. Hoje, faz-se necessário e urgente uma nova organização social que canalize esforços em prol do bem coletivo. [...].(Plano de Gestão Escolar. CEPSS/ 2004)

Diante dessa constatação, a escola deve se posicionar como um espaço de formação, de desenvolvimento de potencialidades, de qualificação para o mercado de trabalho, de reconhecimento das diferenças individuais e de busca do desenvolvimento de uma formação que capacite o aluno para o pleno exercício da

cidadania. As ações empreendidas com esse objetivo também são vistas como elementos que colaboram para o combate ao analfabetismo e à evasão escolar.

> Face a estes desafios, o C. E. Prof. Sousa da Silveira tem por meta proporcionar ao educando a formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades, respeitando as diferenças, preparando-o para o exercício da cidadania, para o mercado de trabalho e orientando-o na qualificação acadêmica. Além de ajudá-lo na construção de sua identidade e da sua autonomia como cidadão. Neste sentido, unimos esforços para combater o analfabetismo, a evasão escolar e a escola e de garantir a qualidade e o ideal democrático da Escola Pública. (Plano de Gestão Escolar. CEPSS/ 2004)

O trecho do documento acima, Plano de Gestão Escolar. CEPSS/ 2004 reflete o posicionamento de muitos outros textos oficiais educacionais, tanto anteriores a 2004 como também textos posteriores, conforme se verifica no Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE[14] de 2008:

> [...] Para garantir o desenvolvimento nacional, é preciso erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades pessoais, sociais e regionais. O bem de todos deve ser promovido sem qualquer forma de discriminação e exclusão. [...] A erradicação da pobreza e da marginalidade, a redução das desigualdades e o combate aos preconceitos, como os de cor, sexo ou idade, não são viáveis sem que o Brasil se preocupe efetivamente com a educação de qualidade para todos os brasileiros e brasileiras. [...] **O maior entrave à consecução desses objetivos é a extremada desigualdade de oportunidades para que cada brasileiro tenha acesso à educação de qualidade. Superar essa desigualdade é a razão de ser do PDE.** (BRASIL, 2008, p. 13, grifo nosso).

Também na Reorientação Curricular, de 2006, encaminhada às unidades escolares pela SEEDUC-RJ, na introdução do Caderno de Ciências Humanas (p. 28), verificam-se os elementos valorizados nos textos citados acima:

> O espaço da escola é um local privilegiado para a formação dos indivíduos, ou seja, é um espaço no qual o aluno começa a exercer e exercitar os seus direitos e deveres. É na escola que se aprende a 'olhar o mundo e, para isso, é fundamental a dimensão ética. Na escola não só se transmitem normas, valores e direitos, como se aprende a olhá-los reconhecê-los e criticá-los'. E para exercer sua crítica, o aluno tem de ter acesso aos diversos saberes/disciplinas, para desenvolver a sua consciência crítica.

[14] "O PDE é um plano estrutural de longo prazo, a concretização de uma visão estratégica da educação. A visão sistêmica é a essência do PDE, que tem muitas realizações a apresentar no primeiro ano de sua vigência." (BRASIL, 2008, p. 3).

É de vital importância, portanto, que a escola se nutra de valores que norteiem o seu papel fundamental na sociedade. O registro de suas linhas guiadoras encontra-se no Plano de Gestão Escolar.

O Plano de Gestão é um documento elaborado pela direção da unidade escolar com a colaboração dos professores, dos coordenadores de turno e da coordenação pedagógica (quando estes dois últimos profissionais existem de fato no quadro docente) para apresentar uma proposta pedagógica e financeira para o ano letivo. A elaboração desse documento também visa atender a qualquer solicitação feita por agentes visitadores à escola, como, por exemplo, a inspeção escolar.

Para esta pesquisa, toma-se como referência o Plano de Gestão elaborado pelo Colégio Estadual Professor Sousa da Silveira no ano de 2004. É desse documento que se retira o conteúdo da missão institucional da unidade escolar estudada, a qual elege o PRDCN como sua missão. O documento produzido pelo Colégio Estadual Professor Sousa da Silveira apresenta: a caracterização física da unidade escolar; sua identificação na Coordenadoria Metropolitana onde está inserida; o quadro de docentes em exercício efetivo; o quadro dos contratados; o quantitativo de alunos; o sistema de avaliação adotado pela escola; as metas financeiras; as metas pedagógicas; a matriz curricular; as metas administrativas; a gestão de matrículas; o projeto pedagógico da escola; as ações previstas para o combate à evasão escolar; e, finalmente, a ficha pormenorizada da unidade escolar. Em sua parte final, o Plano de Gestão de 2004 consolida a interdisciplinaridade como sua missão institucional, como uma ferramenta eficiente e dialógica, com possibilidades de gestação de autonomia e emancipação de professores e alunos:

> [...] nessas discussões e na tentativa de acabar com as distorções que se fazem presentes no campo educacional, buscamos fazer da nossa escola um espaço acolhedor, dialógico e formativo, uma vez que acreditamos que a escola se constitui não apenas como instância transmissora de saberes e culturas, mas como criadora de novos saberes e novas expressões culturais. [...] Para a efetivação de uma ação educativa eficiente, valemo-nos da interdisciplinaridade e de teorias que consideram a aprendizagem como um processo dinâmico e contínuo de aquisição de conhecimento e modificação de comportamento, onde estão em jogo inteligência, desejo, maturação, meio social e dois personagens fundamentais: o ensinante e o aprendente. (Plano de Gestão Escolar. CEPSS/ 2004)

A partir da leitura desse documento é possível relacionar o textual com o institucional, ou seja, pode-se considerar o texto como uma formação discursiva que enuncia um ideal que projeta a missão institucional. Para Maingueneau (1999, p.

67), essa é uma característica de um texto de quarto grau: “[...] a descrição do mundo é, a um só tempo, definição de um ideal e percurso de uma instituição [...]”.

Com base nas considerações acima, pergunta-se: até que ponto as práticas curriculares transparecem o ideal preconizado no Plano de Gestão Escolar? Para investigarmos essa questão, passaremos a analisar, primeiramente, as práticas pedagógicas em vigor na unidade escolar no ano de 2004, antes da implantação, em 2005, do projeto político-pedagógico Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra - PRDCN.

1.4 Investigação das práticas curriculares existentes na unidade escolar

No livro *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, Paulo Freire (1977, p. 9) assinala que “estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a”. Do outro lado, o ofício de ministrar aulas exige dos professores uma disciplina de atualização e de estudos continuados, que são permanentemente confrontados com as adversidades cotidianas, tais como extensa carga horária, que implica na impossibilidade de dedicação ao estudo frequente, e questões salariais. Esses fatores tornam o ato de lecionar, na maior parte das vezes, um ato mecânico, uma ação irreflexiva, no sentido de não se fazer uma autocrítica das ações e práticas educativas e da própria concepção das atividades pedagógicas e do comprometimento da qualidade do ensino que é realizado. Dessa forma, o processo ensino-aprendizagem apenas reproduz saberes e não produz conhecimento. Embora essa metodologia seja a mais utilizada, ela não consegue dar conta das complexidades inerentes aos processos históricos, políticos, econômicos e sociais que atravessam o campo escolar.

A partir da realidade escolar pesquisada, foi possível observar que no ensino noturno regular essa *práxis* que apenas reproduz saberes e não produz conhecimento, identificada por Paulo Freire (1978) como sendo uma “educação

bancária”[15], é uma metodologia posta em prática e compreendida pelos professores como a que melhor atende ao perfil do alunado. As características desse tipo de educação demarcam o posicionamento aluno-professor da seguinte maneira, segundo Paulo Freire (1978, p. 67-68):

> o professor ensina, os alunos são ensinados; o professor sabe tudo, os alunos nada sabem; o professor pensa para si e para os estudantes; o professor fala e os alunos escutam; o professor estabelece a disciplina e os alunos são disciplinados; o professor escolhe, impõe sua opção, os alunos submetem-se; o professor atua e os alunos têm a ilusão de atuar graças à ação do professor; o professor escolhe o programa e os alunos – que não foram consultados – adaptam-se; o professor confunde a autoridade do conhecimento com sua própria autoridade profissional, que ele opõe à liberdade dos alunos; o professor é sujeito do processo de formação enquanto que os alunos são simples objetos dele (FREIRE, 1978, p.67-68).

De acordo com os relatos dos professores da unidade escolar, esse tipo de educação se justifica pelas várias dificuldades inerentes ao ensino noturno, dentre as quais se destacam: tempos de aula menores que os do turno diurno (o tempo de aula tem cerca de 35 a 40 minutos); necessidade de redução dos conteúdos programáticos em decorrência do menor tempo; grande variação da faixa etária em uma mesma turma[16]; níveis diferenciados de conhecimentos e experiências; tempo de afastamento da escola, cansaço e desânimo de alunos que trabalham. Para os professores que trabalham no horário noturno, essa metodologia oferece conforto na medida em que somente lhes requer que se dediquem aos problemas referentes ao conhecimento específico que dominam. Além disso, a cada ano, segundo os professores, o alunado chega à unidade escolar apresentando cada vez menos conhecimento dos conteúdos programáticos que deveriam ter sido obtidos no ensino fundamental. Diante disso, torna-se cada vez mais necessário diminuir os conteúdos, o que provoca um desânimo no professor, pois a realidade não se correlaciona com as perspectivas acadêmicas alimentadas em sua graduação.

Essa visão sobre Educação e processo educativo está focada na transmissão de conhecimentos de uma forma restritiva, apenas voltada para o campo cognitivo e para o conhecimento fracionado por meio das disciplinas que compõem o currículo escolar, sem problematizar e contextualizar esse mesmo conhecimento. Ora, como

[15] Cabe ressaltar que tanto professores quanto alunos não identificaram a metodologia de trabalho realizada na unidade escolar conceitualmente como Educação Bancária. Esta categorização foi utilizada de nossa parte como referencial interpretativo de análise.

[16] As matrículas no curso noturno podem ser realizadas a partir dos quinze anos de idade.

os conhecimentos científicos são transferidos de maneira insuficiente, os profissionais são acometidos de desânimo e de descrença nos rumos da Educação e no seu papel profissional na formação de futuros cidadãos. Portanto, para esses professores modificarem sua *práxis*, adotando uma outra prática pedagógica, que contenha uma visão integradora e problematizadora do currículo, era, e ainda é, muito difícil, pois não é fácil romper com toda uma estrutura fragmentada de ensino, que, conforme Morin (2008, p.14), "[...] só sabe fragmentar o complexo do mundo em pedaços separados, fracionar os problemas, unidimensionalizar o multidimensional[...]", e passar para uma prática educativa que "[...] [convide] a um conhecimento em movimento, a um conhecimento em vaivém, que progrida indo das partes ao todo e do todo à partes" (MORIN, 2008, p. 116). Isso exigiria dos professores, e também dos alunos, enfrentar o desafio da própria complexidade da vida e da convivência entre os homens.

Durante a pesquisa, os docentes, principalmente os de Física, Matemática e Língua Portuguesa - disciplinas consideradas, em geral, como as mais "importantes" na formação do ensino médio -, afirmaram que qualquer outra metodologia de trabalho que não fosse semelhante à "educação bancária" não seria produtiva, por não haver a necessidade de se "[...] preparar os alunos para a vida, já que estes se encontram na fase adulta, tendo sua 'cabeça já feita'". Para os alunos, principalmente os adultos, a metodologia da "educação bancária" apresentava-se como a única referência conhecida de processo ensino-aprendizagem. Deve-se levar em conta que, junto ao público adulto, para aqueles que estiveram fora da escola por mais de dez anos no mínimo, essa forma de aquisição de conhecimento foi a única a que tiveram acesso durante os anos de estudos. Para os professores, qualquer mudança em suas formas de trabalhar não era condizente com o nível de conhecimento dos alunos que integravam o sistema público de ensino noturno, principalmente porque consideravam que essa prática "apresentava resultados razoáveis, mesmo que somente uma minoria de alunos conseguissem chegar ao ensino universitário do sistema particular de ensino".

Esse posicionamento é incompatível com os discursos teóricos encontrados nos documentos oficiais, escolares e governamentais, que apontam a necessidade de se efetivar a formação dos alunos por meio da emancipação do educando. Para se alcançar essa emancipação, é sempre sugerido que os professores estimulem a problematização dos conhecimentos adquiridos e a consciência crítica de forma a

alcançar uma formação cidadã, capacitando os educandos para os desafios e complexidades da vida cotidiana em todos os seus aspectos. No entanto, diante da realidade escolar, os professores acabam se tornando incapazes de olhar o ofício de ensinar como revelador dos sentidos, conforme Rancière (2002) indica:

> Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos nos permita liberarmos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa para além do que vimos sendo [...] (RANCIÈRE, 2002, p.38).

Observando o cotidiano da relação aluno-professor, percebe-se que a prática pedagógica em questão acaba por distanciar educadores e educandos. Essa constância contribui para o recrudescimento dos papéis do professor e do aluno: o primeiro como mestre explicador, e o segundo como ser insignificante, apequenado, reconhecido como aquele que não possui conhecimentos e contribuições sócioculturais relevantes para o ensino. Tal prática não promove um processo emancipatório para ambos os pólos do processo educativo.

É possível que um dos principais fatores que contribuem para o estabelecimento dessa relação seja a forma como as disciplinas escolares são organizadas nos currículos escolares (ou textos curriculares) e apropriadas pelos professores, ou melhor, a maneira como os textos curriculares se apresentam para professores e alunos. Essa forma de apresentação dos currículos pode estar relacionada ao conceito de currículo como “[...] uma especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados [...]” (SILVA, 2009, p. 12). Essa concepção está fundamenta na organização dos conhecimentos e expressa a visão de um grupo socialmente dominante, tornando desapercebido que o currículo é também identidade e que, como tal, demonstra a intersubjetividade inerente a cada indivíduo e/ou grupo social.

Analisando-se os planos de curso das disciplinas da unidade escolar, no período entre 2004 e 2008, fica claro que a organização curricular estava centrada nas disciplinas ou matérias escolares (*discipline-centered curriculum)* nas quais a disciplinação do conhecimento científico apresentava-se dividida e especializada com delimitações de fronteiras entre elas, conforme Lopes (2008) descreve:

> [...] as fontes para o currículo e para os objetivos de escolarização são as disciplinas de referência e o conhecimento especializado. De modo geral o processo de ensino deve transmitir aos alunos a lógica do conhecimento científico [..] (LOPES, 2008, p.64).

Lopes (2008, p. 86) constata que essa concepção é também uma das resultantes da própria formação dos professores de nível médio:

> O professor de nível médio é ainda mais fortemente identificado com sua disciplina e especialmente se vê formado no discurso instrucional[...] nesse nível de ensino, as disciplinas escolares permeiam a identidade profissional do professor e mais facilmente constituem culturas que um contexto conceptual no qual os professores trabalham e reinterpretam definiões curriculares. (Grossman e Stodolsky, 1995a). Tais culturas expressam uma influência, muitas vezes invisível, das disciplinas acadêmicas nas quais os professores são formados (LOPES, 2008, p.86).

Em uma primeira análise, pode-se acreditar que no planejamento pedagógico da unidade escolar não há uma visão integradora de currículo, ou que haja possiblidades de integração somente entre as disciplinas que compõem a mesma área de conhecimento, a saber: Linguagens e Códigos – Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Educação Artística e Educação Física; Ciências da Natureza e Matemática – Matemática, Ciências (Ensino Fundamental), Biologia, Física e Química (Ensino Médio); Ciências Humanas – História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Mas, na medida em que há trocas e cooperação entre as disciplinas, ainda que de uma mesma área de conhecimento, pode-se considerar esse processo como uma ação interdisciplinar (MORIN, 2008). É com base nessa compreensão de interdisciplinaridade que muitos professores, quando consultados sobre a possibilidade de virem a realizar trabalhos interdisciplinares, afirmaram que já costumavam desenvolver esse tipo de atividade. Esse dado foi confirmado na verificação de alguns projetos[17], mas, de um modo geral, houve a predominância do trabalho isolado de cada professor, voltado para a sua área de atuação. Essa constatação confirma a especialização cada vez mais acentuada das áreas e a fragmentação do conhecimento, o que dificulta a apreensão desses mesmos conhecimentos como um todo. Vale ressaltar que esse fenômeno não é uma característica única e exclusiva dessa unidade escolar. Mario Vargas Llosa (2009)

[17] Projeto de História – ano 2002. Dentro do projeto político “Assim é o Colégio Estadual Prof. Sousa da Silveira”, as disciplinas de História, Física e Literatura elaboraram o projeto: Encontro das Civilizações: em questão os Séc. XV e XVI, com o objetivo de redimensionar as viagens marítimas dos séculos XV e XVI, fazendo um recorte histórico/científico/cultural através das viagens de Colombo e de sua chegada à América.

confirma a especialização do conhecimento de que se fala neste trabalho quando diz que:

> Vivemos numa época de especialização do conhecimento, causada pelo prodigioso desenvolvimento da ciência e da técnica, e da sua fragmentação em inumeráveis afluentes e compartimentos estanques [...] A especialização leva à incomunicabilidade social, à fragmentação do conjunto de seres humanos em guetos culturais de técnicos e especialistas, aos quais a linguagem, alguns códigos e a informação progressivamente setorizada relegam naquele particularismo contra o qual nos alertava o antiquíssimo adágio: não é necessário se concentrar tanto no ramo nem na folha, a ponto de esquecer que eles fazem parte de uma árvore, e esta de um bosque. O sentido de pertencimento, que conserva unido o corpo social e o impede de se desintegrar em um miríade de particularismos solipsistas, depende, em boa medida, de que se tenha uma consciência precisa da existência do bosque. E o solipsismo – de povos ou indivíduos – gera paranóias e delírios, as deformações da realidade que sempre dão origem ao ódio, às guerras e aos genocídios. A ciência e a técnica não podem mais cumprir aquela função cultural integradora em nosso tempo, precisamente pela infinita riqueza de conhecimentos e da rapidez de sua evolução que levou à especialização e ao uso de vocabulários herméticos (VARGAS LLOSA, 2009).

1.5 A escola como entreposto cultural: os Conselhos de Classe (COC)

Caracterizando as escolas como entrepostos culturais, conforme a conceitução de Torres (2008)[18], pode-se constatar que as escolas guardam em si cruzamentos culturais e relações diferenciadas de poder entre seus diferentes sujeitos educativos.

Para a análise da escola como entreposto cultural, observaram-se as atas dos Conselhos de Classe, do período de 1999 a 2008[19]. Esses documentos foram escolhidos como fonte de informações porque nos fornecem uma amostragem das relações entre os sujeitos educativos. As atas relatam bimestralmente a complexidade da vivência escolar, aqui compreendida como uma arena de lutas, onde os sujeitos educativos se confrotam e contrapõem. De um lado, os

[18] Segundo Leonor Lima Torres, o conceito de escola como entreposto cultural parte da premissa de que " [...] a escola é em si mesma, um fenômeno cultural, seja a um nível institucional mais lato, seja a um nível local e comunitário mais restrito. Ao assumirmos esta premissa, empregando um cunho cultural ao funcionamento do sistema educativo, não poderíamos deixar de considerar também as dinâmicas de interação como produto cultural.... um espaço onde o trabalho humano recobre todo seu sentido antropológico...". (TORRES, 2008, p.64)

[19] Livro de Atas dos Conselhos de Classe – Livros: 1 (1999-2004), 2 (2204-2008) e 3 (2008- ...)

representantes dos alunos de cada turma, que são escolhidos por seus colegas. Sobre suas atuações, além da incumbência de construir uma ponte entre os colegas e as estruturas adminstrativa e pedagógica da escola, recai a responsabilidade de levar ao conhecimento da Direção, da Coordenação Pedagógica e dos professores as dificuldades na assimilação das disciplinas e as críticas à administração. Do outro lado, os professores, que têm a tarefa de comentar e avaliar, refutando ou acatadando, o que foi apresentado pelos alunos, e apresentar reflexões para o encaminhamento de propostas, visando à melhoria das interrelações em sala de aula.

O Conselho de Classe é dividido em duas partes. Na primeira parte, há o momento de abertura com a leitura de um texto para reflexão, que é seguido de comentários feitos por alunos e professores. Após essa leitura, há a leitura, por parte dos alunos, de um Roteiro para o Conselho de Classe, no qual constam: as dificuldades que os alunos apresentaram com relação aos conteúdos ministrados e ao relacionamento professor-aluno; a indicação de pontos positivos e negativos do bimestre; a avaliação das propostas pedagógicas referentes ao bimestre; e, por fim, as sugestões. Na segunda parte, os professores, reunidos apenas com o Diretor e a Coordenadora Pedagógica, ouvem os avisos administrativos e pedagógicos enquanto fazem um rápido lanche. Após o lanche, iniciam um momento de reflexão e análise do que foi apresentado pelos alunos, apresentam sugestões pedagógicas para o bimestre e/ou semestre seguinte, identificam os alunos que apresentaram dificuldades de aprendizagem e/ou de disciplina, indicam os alunos que mais se destacaram por turma, cotejam os alunos faltosos, com licença médica ou outras razões pessoais, turma por turma, e finalizam o encontro projetando ações individuais e/ou coletivas como: visitas da Coordenadora Pedagógica às turmas, chamamento de responsáveis, no caso dos alunos menores, para acompanhamento de disciplina etc.

A representação dos alunos não é, normalmente, proporcional ao número de turmas existentes, e a cada ano diminui mais[20]. São razões para isso os fatos de os alunos-representantes geralmente terem medo de ficar malvistos, pois têm a incômoda função de expor as opiniões coletivas, e de não acreditarem nesse

[20] As atas dos Conselhos de Classe dos anos de 1998 a 2008 indicam uma oscilação de quantitativo desta presença nos anos de 1998 a 2002, e, nos anos seguintes, uma queda de cerca de 50% dessas presenças.

processo para o alcance de soluções. Para facilitar o encaminhamento dos anseios e preocupações do corpo discente, a Coordenação Pedagógica realiza reuniões com as turmas que não escolheram seus representantes e coleta diretamente as postulações, assumindo o encargo de apresentá-las nos Conselhos. Houve casos em que alunos-representantes se opuseram à própria turma que os havia eleito, como o aluno-representante João Carlos: – "Professor, não é essa a minha opinião. O senhor sabe muito bem o quanto eu gosto do senhor, mas é a turma que não o entende". Houve alunos, como a Jennifer, que buscaram sensibilizar os professores diante de suas dificuldades: - "Ô professor, não dá para levar em conta as nossas deficiências? Não daria para passar um trabalho, ao invés de somente provas? Os colegas ralam muito, mas não conseguem entender a matéria!". Por vezes, os enunciados doa alunos foram agressivos, em revide a atos praticados pelos professores nas salas de aula: - "A professora nos considera burros e nos chamou de energúmenos. E aí? Vai ficar por isso mesmo?", indagou o aluno Jefferson. Os enunciados de alunos e professores, com suas diferentes entonações, trazem os diversos sentidos e percepções que alunos e professores depreendem do ambiente escolar e das correlações de forças existentes nesse território.

Nesses Conselhos, o Diretor marca sua participação pelo esforço em manter uma postura equilibrada entre esses dois grupos. Contudo, é quase sempre criticado por ambos, por se mostrar "sempre a favor dos alunos", conforme avaliação dos professores, ou "sempre a favor dos professores", segundo relatos do corpo de alunos. Nas atas estudadas, observa-se que a Coordenadora Pedagógica foi percebida pelos professores da mesma forma que estes entendiam o Diretor, ainda que por outros motivos, por ser a Coordenadora " um elemento que não valoriza os professores e suas práticas pedagógicas e que não os defende diante dos alunos e da direção escolar". Há de se considerar que a função da Coordenadora Pedagógica pareceu não ser compreendida tanto pelos alunos quanto pelos professores, pois esse elemento profissional não existiu ou não foi atuante durante muitos anos nessa unidade escolar.

Presenciar essa dinâmica dos Conselhos de Classe nos permitiu perceber que o objetivo principal desses encontros é o de se encaminhar soluções atinentes à toda a comunidade escolar. No entanto, tal prática, pretensamente democrática, é imposta em seu formato, como norma da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC). O resultado é, na maior parte das vezes, constrangedor, com reações

negativas de todos os presentes. Em muitos momentos é evidente o desconforto dos professores e dos alunos-representantes. Os primeiros utilizam, muitas vezes, a reunião para atualizar seus diários e folha de ponto, para conversar com colegas e realizar leituras de interesse particular, demonstrando claramente um grande desinteresse por esses encontros.

Em julho de 2004, durante o segundo Conselho de Classe daquele ano, com a participação da Coordenação Pedagógica, os problemas relacionados à proposta dos Conselhos e a realidade da realização destes na unidade escolar ficaram expostos de maneira categórica. Os professores, que sempre se apresentaram como autoridades constituídas no conhecimento e na sua própria autoridade profissional, foram questionados pelos alunos, demonstrando que a escola convivia com diferentes tipos de violência[21]. Os discursos dissonantes foram iniciados quando o professor Antonio Carlos foi interpelado sobre a maneira de ministrar o conteúdo. A solicitação feita pelos alunos foi a de se realizar mudanças na "forma de ensinar, levando em conta os sacrifícios que cada aluno fazia para estar à noite estudando". Em resposta, o professor A. Carlos chamou os alunos de semianalfabetos. Na verdade, para os professores presentes, o entendimento era de que o que os alunos desejavam era a diminuição dos conteúdos, já mínimos, o que seria impossível, uma vez que há um planejamento específico para cada série previsto pelas reorientações curriculares estaduais. As agressões dos alunos foram contínuas, e vários professores corroboraram a posição do professor A. Carlos. Na presença de todos, Cleiton, um dos alunos-representantes, respondeu que "se somos analfabetos, agradecemos a maioria dos professores que aqui estão, por nos passarem de ano e nos deixarem chegar a terceira série".

Durante o prosseguimento da primeira parte do Conselho de Classe de 2004, Thaís, aluna representante da primeira série, declarou sua insatisfação e indignação, por escrito, com relação ao posicionamento do professor A. Carlos, ratificado pela maioria dos colegas professores, e a repassou para a Direção e a Coordenadora, solicitando que sua declaração fosse lida na segunda parte do Conselho. Então, após o intervalo, a Coordenadora foi encarregada pelo Diretor de ler a manifestação da aluna para os presentes:

---

[21] As Atas dos Conselhos de Classe demonstram que estes questionamentos sobre o processo ensino-aprendizagem era uma reivindicação constante. No segundo conselho do ano de 2000, em 11 de julho, foi solicitado ao professor de Química que mudasse o seu método de ensino. (folha 28)

> Não achei ético o comentário de alguns professores, chamando alguns alunos do segundo ano de semi-analfabetos, e tendo alunos presentes. Alegando não saber como foram aprovados para o segundo ano sem lembrar que foi [sic] os próprios colegas que os aprovaram, e também fingir que não conhecem o sistema falido do Ensino Fundamental, acho sim que seja um problema, mas para ser discutido entre os professores e até com a Secretaria de Educação. Talvez não seria melhor avaliar este aluno quando vier se matricular no colégio [...]. Orientando os que não conseguirem uma boa avaliação para serem encaminhados novamente para o Ensino Fundamental? [...]"[22]

Nas palavras da aluna, persiste a visão dos professores como autoridades que, reunidos à parte, poderiam realizar tal comentário, mas que, em ambiente comum, entre alunos e professores, não deveriam declarar tal avaliação acerca dos alunos. O pronunciamento da aluna, contudo, demonstrou o que o Plano de Gestão Escolar preconizava como atuação crítica do aluno: "[...] ajudá-lo na construção de sua identidade e da sua autonomia como cidadão [...]". Além disso, a fala indignada da aluna denunciava que o ideal da unidade escolar - o espírito democrático, ainda era algo a ser construído coletivamente.

Também se notou nas atas dos Conselhos que os sistemas avaliativos são vistos como falhos. Porém, sua importância é enfatizada quando, na fala da aluna Thaís, percebe-se a necessidade de se avaliarem os alunos que ingressam no Ensino Médio, uma vez que, para alcançarem esse patamar de formação, é necessário instrução educativa anterior. Daí, a proposta da aluna de regresso ao Ensino Fundamental.

Outro ponto observado nas atas foi o de que a seleção de alunos como forma de ingresso no Ensino Médio não está sendo vislumbrada como um dos resultados das desigualdades sócio-econômicas que dificultam o acesso à Educação. Esse sistema de seleção, na verdade, é uma medida que corrobora com a exclusão e o aumento das relações desiguais na sociedade. O raciocínio da aluna Thaís tem o apoio dos professores, ainda que não manifesto publicamente, pois estes considerarem que a falta do processo de seleção produz, ao longo dos anos, a baixa produtividade e qualidade do Ensino Médio. Essa ausência de seleção faz com que a cada ano os alunos novos que ingressam no Ensino Médio apresentem cada vez mais despreparo e falta de condições de ali permanecerem.

Por meio da leitura das atas, verificou-se que os métodos avaliativos realizados na unidade escolar pesquisada são entendidos por seus alunos e

[22] Anexo A - Segundo Conselho de Classe de 2004, Anexo III, folha 5 verso.

professores como aqueles que se prendem “[...] a resultados de provas periódicas, geralmente de caráter classificatório[...]”e que são legitimadores do fracasso escolar (cf. KRAEMER, 2005). Atualmente, essa visão vem sendo combatida por uma visão diagnóstica de gestão de aprendizagem dos alunos, mais focada em uma *performance* formativa do que qualitativa (PERRENOUD apud KRAEMER, 2005). Apesar do combate a esse caráter classificatório, a situação é que as práticas pedagógicas utilizadas na unidade escolar, fortemente impregnadas e influenciadas pela Educação Bancária, reforçavam a avaliação classificatória, indo, assim, de encontro ao Plano de Gestão (2005, p. 8, grifo nosso) da própria unidade escolar, que asseverava que:

> A prática de avaliar necessita de um currículo centrado no desenvolvimento, na construção, na experiência da igualdade e da democracia. **Utilizamos a avaliação como instrumento de aferição da aprendizagem dos projetos pedagógicos em andamento. Entendemos, portanto, ser diagnóstica e, com isso, buscamos um juízo sobre os nossos alunos**. **Avaliamos: suas atitudes, seu raciocínio lógico, sua percepção crítica, sua clareza de idéias e sua participação nas aulas. Fazemos disso subsídios para o nosso trabalho educativo**. Observamos as evidências sobre as quais o indivíduo recorda ou compreende a informação que lhe foi apresentada ou estudada em sala de aula; a avaliação está vinculada à promoção dos estudos de uma etapa em sala de aula, a avaliação está vinculada à promoção dos estudos de uma etapa a outra, de um nível de ensino a outro (PLANO DE GESTÃO, 2005, p.8).

Na verdade, o que a unidade escolar enunciava como uma proposta de prática se opunha à realidade vivenciada pelos alunos. Mais uma vez, o que se verifica é o discurso como um ideal e não como uma prática em andamento. Essas contradições devem também ser analisadas como resultados da prática da “Educação Bancária”, conforme Paulo Freire (1980) indica:

> Aqueles que utilizam o método bancário, conscientemente ou não – porque há inúmeros professores ‘bancários’ bem intencionados, que não se dão conta de que servem somente para desumanizar -, não percebem que os póprios depósitos contêm contradições sobre a realidade. Mas, cedo ou tarde, estas contradições podem conduzir os alunos, antes passivos, a levantar-se contra sua domesticação e a tratar de domesticar a realidade [....]. Se os homens são seres da busca e se sua vocação ontológica é a humanização, cedo ou tarde poderão perceber a contradição na qual a educaçao escolar procura mantê-los e se comprometerão na luta por sua libertação [...] FREIRE, 1980, p.32).

Diante dos fatos ocorridos durante o Conselho de 2004, foi constatado que as tensões e negociações cotidianas indicavam um outro fator no convívio escolar: as violências. Essa situação é bem descrita por Schilling (2004, p. 84):

> **Violência da discriminação** - é aquela vivida por todos os envolvidos no cotidiano escolar. […] Os professores se queixam da discriminação salarial, da ausência de reconhecimento social. Os estudantes se queixam por serem discriminados pelos professores. Uns e outros sofrem com a discriminação que nega o projeto, impede o acesso a um futuro sonhado. […] Para alunos, é a violência que acontece estruturalmente nas instituições, em seu exercício de excluir, de criar aqueles que fracassarão, que serão 'despejados'. 'Ele é pobre mesmo, não precisa de estudo'. 'É favelado, não tem família… não tem futuro'. Essas são condenações precoces que a escola faz. A discriminação acontece com aqueles que moram em determinados lugares, que têm determinado tipo físico,que exercem (ou pertencem a famílias) determinadas profissões, que vêm de determinada região do País; **Violência da indiferença** - é a indiferença que a escola manisfesta diante da situação sócio-econômica de seus alunos; **Violência da desistência em ensinar e aprender** - passar o aluno sem ensiná-lo de fato, é considerado como um ato de violência; [...] (SCHILLING, 2004, p.84; grifo nosso).

Revendo as atas dos Conselhos anteriores a 2004, identifica-se que essas violências há muito tempo estavam sendo anunciadas. Não somente por uma vez, mas, por diversas vezes, os alunos indicavam dificuldades na aprendizagem. Porém, as práticas pedagógicas e a metodologia de ensino-aprendizagem não haviam sido alteradas até aquele ano (2004). Dentre as violências categorizadas por Schilling (Id.), identifica-se a "violência da indiferença" como uma manifestação constantemente apontada pelos alunos, principalmente, com relação a metodologia de ensino. A "violência da desistência em ensinar e aprender" era uma constante relatada pelos professores, quando emitiam suas impressões sobre as turmas e os alunos. Esses dados comprometiam a missão institucional da unidade escolar conforme enunciada no Plano de Gestão.

É importante ressaltar, no entanto, uma convergência entre alunos e professores no que tange à descrença da Educação como via de emancipação e de formação cidadã. O entendimento comum entre os alunos e professores da unidade escolar era o de que a transformação da realidade constituída estava em mãos de instâncias superiores, no caso, da Secretaria Estadual de Educação e/ou do Ministério da Educação. Em verdade, essas esferas de poder que representam o Estado somente se compõem como tal por meio da atuação dos cidadãos e das lutas sociais por estes empreendidas. Os textos produzidos por essas instâncias não

são frutos de elementos alheios à sociedade nem frutos de determinados grupos fechados em gabinetes que não conhecem a realidade escolar.

O objetivo dessa análise dos Conselhos de Classe é de expor a prática pedagógica existente na escola, identificar de que maneira professores e alunos se posicionavam com relação à Educação, compreender como esses sujeitos educativos se percebiam mutuamente e como os rumos escolares seriam recontextualizados após a implemetação do PRDCN.

1.6 A Semana de Integração (2004)

A Semana de Integração é o período (geralmente a primeira semana do mês de fevereiro) em que professores, direção escolar, coordenação pedagógica e corpo administrativo discutem e planejam as ações pedagógicas que serão desenvolvidas naquele ano letivo, que efetivamente se incia após a Semana de Integração.

Por alguns anos, o Colégio Estadual Professor Sousa da Silveira não teve como parte integrante de seu corpo docente a figura do Coordenador Pedagógico. No ano de 2004, ainda em fevereiro, a escola recebeu uma professora de História na função de extraclasse, que veio a ocupar esse cargo.

Na entrevista com o Diretor da unidade escolar, este apresentou à nova professora a função de Coordenador Pedagógico como a única a ainda ser suprida. Como a professora já havia trabalhado por alguns anos em um Centro Integrado de Educação Pública[23] (CIEP), na Baixada Fluminense, utilizando como método de

[23] Instituições idealizadas no Brasil para a experiência de escolarização em tempo integral, voltadas para as crianças das classes populares, tentando atender as suas necessidades e interesses. Os CIEPs foram criados na década de 80 por Darcy Ribeiro, quando era Secretário da Educação no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola. O objetivo era proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentos e atividades culturais variadas, em instituições colocadas fora da rede educacional regular. Além disso, estas escolas deveriam obedecer a um projeto arquitetônico uniforme. Alguns estudiosos acreditam que, para criar os CIEPs, Darcy Ribeiro havia se inspirado no projeto Escola-Parque de Salvador, de Anísio Teixeira, datado de 1950. A idéia dos CIEPs considerava que todas as unidades deveriam funcionar de acordo com um projeto pedagógico único e com uma organização escolar padronizada, para evitar a diferença de qualidade entre as escolas. No entanto, o projeto dos CIEPs recebeu muitas críticas, entre elas algumas referentes ao custo dos prédios, à qualidade de sua arquitetura, sua localização, e até sobre o sentido de um período letivo de oito horas. Muitos acreditam que o projeto arquitetônico tinha primazia sobre o pedagógico, sobretudo pela ausência de equipes de educadores qualificados para esse projeto educacional. Os CIEPs ainda existem com este nome, mas, no governo de Fernando Collor de Melo, novas unidades passaram a se chamar CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança). A partir de 1992, estes

trabalho o desenvolvimento de atividades pedagógicas por meio de projetos, o Diretor acreditou que essa experiência poderia muito contribuir para a dinamização da unidade escolar, e incumbiu a professora de História de exercer a função de Coordenador Pedagógico.

Após essa entrevista, foi-lhe passado as mais recentes demandas da SEEDUC-RJ: desenvolver um projeto sobre as Olimpíadas 2004 e implementar a Lei nº 10.639/2003. Após receber essas incumbências, a Coordenadora preparou uma pauta a ser apresentada em seu primeiro encontro com os professores.

O encontro entre a Coordenadora Pedagógica e os professores foi decisivo. Nele ficaram explícitas os limites e as barreiras internas que deveriam ser negociadas para se implantar uma metodologia de trabalho interdisciplinar no formato de projeto pedagógico.

Os professores delimitaram o poder de ação pedagógica da Coordenadora, estabelecendo os/as seguintes critérios/orientações para sua atuação:

- a realização de projetos ficaria sob o encargo dos regentes das disciplinas como História, Geografia, Sociologia, Biologia, Educação Artística, Língua Portuguesa e Literatura e Educação Física, que "naturalmente apresentavam um perfil para a realização deste tipo de atividade";
- as disciplinas de Matemática, Física e Química, como necessitavam de total
- concentração da parte dos alunos, não estariam envolvidas nessas atividades, pois, conforme o relato dos professores, "como os alunos já apresentavam falta de conteúdos elementares para esse estudo, não se podia perder tempo com atividades culturais que não acrescentariam em nada a formação daqueles alunos";
- "os alunos do ensino noturno não tinham condições de 'perder tempo' com projetos, uma vez que o objetivo final deles era somente a obtenção do diploma";

últimos passaram a ter novo nome - CAICs (Centros de Atenção Integral à Criança). Ao todo, foram construídos cerca de 500 CIEPs e 400 CIACs.
(http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=83)

- quanto a nova legislação, não havia a necessidade de se implementar, pois era apenas “ mais uma lei dentre muitas, e que não iria pegar, com certeza”;
- a participação dos docentes das disciplinas de Matemática, Física e Química junto aos projetos a serem desenvolvidos seria apenas apreciativa, sem um envolvimento ou mesmo comprometimento com os demais colegas;
- toda inovação poderia ser realizada desde que não se alterasse os conteúdos, os programas de curso e avaliações já estabelecidos por eles há muito tempo;
- o quadro de horários deveria cumprir a rígida regra de antiguidade na função, não sendo permitido a mudança de turmas e nem de dias da semana sem o prévio consentimento dos professores de cada discplina, por ordem de chegada na unidade escolar;
- valorização do profissonal de educação frente aos alunos;
- realização de semana de prova, no lugar de cada professor aplicar sua avaliação nos seus tempos de aula, por conta da necessidade de os alunos terem mais tempo de concluírem essa atividade em tempo hábil;
- não interferência na metodologia de trabalho de cada profissional;
- a Coordenação Pedagógica deveria pensar em uma solução menos constrangedora de realização dos Conselhos de Classe, de forma que estes não causassem nenhum desgaste nem para os professores nem para os alunos, devendo levar em conta que era uma prerrogativa da escola a manutenção da presença destes últimos nos encontros.

Os limites e as resistências declarados também podem ser considerados como dotados de uma carga de pré-conceito, que constuma se ter sobre os servidores readaptados, como era o caso da nova professora. Esses servidores são vistos, de uma maneira em geral, como profissionais que abandonaram a sala de aula (regência de turma) por não suportarem as pressões que sofrem os demais na

lida diária. Assim, não há a valorização desse profissional quando se encontra na condição de extraclasse.

Todas as orientações estabelecidas serviram como sinalizadoras para as atividades propostas pela Coordenação Pedagógica e como indicadores de que havia um vácuo entre os princípios idealizados pela unidade escolar em seu Plano de Gestão e a prática escolar.

Os professores regentes que dialogaram com a Coordenadora apresentando sugestões foram os das seguintes disciplinas: Educação Física, Língua Estrangeira, Educação Artística, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Física e Biologia. Ressalta-se que os demais professores ignoraram as propostas da Coordenadora por não reconhecerem essa "nova" função como colaborativa aoseu fazer pedagógico.

Diante das prerrogativas apresentadas pelos professores, a Coordenação Pedagógica decidiu investir, como primeira experiência de trabalho, na elaboração e desenvolvimento de um projeto pedagógico com foco nas Olimpíadas 2004. O projeto apresentou como característica especial o fato de Atenas, da mesma origem dos primeiros jogos olímicos, ser, em 2004, a sede de uma Olimpíada na Era Moderna, após 108 anos de existência desse evento poliesportivo. Dessa forma, acatava-se uma orientação da SEEDUC-RJ e tentava-se angariar o apoio dos professores das disciplinas de História, Língua Estrangeira, Educação Artística, Geografia, Língua Portuguesa e Literatura, Filosofia e Educação Física.

O projeto foi idealizado contendo as seguintes atividades:

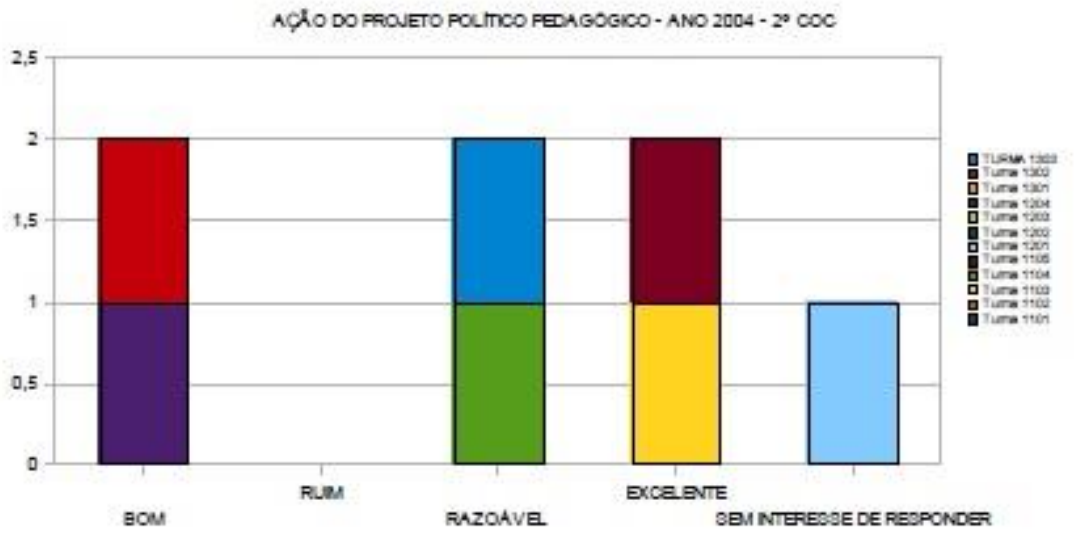
- exposição de mural contendo cartazes confeccionados pelos alunos;
- apresentação de alunos sobre assuntos como: combate a drogas no esporte (*dopping*); história das Olimpíadas; jogos paraolímpicos etc;
- palestras com convidados externos à escola, indicados por alunos e professores;
- culminância e confraternização no último dia do projeto, que foi estipulado para ser realizado em três dias.

A realização do projeto ocorreu no mês de junho, conforme o previsto, muito embora a realização dos jogos olímpicos somente tenha ocorrido em agosto daquele ano. De acordo com o relato dos alunos, a temática foi muito bem recebida, pois representou uma oportunidade de se apresentarem para a comunidade escolar,

estando sobre eles o foco e a responsabilidade de desenvolverem uma atividade. Os palestrantes, que os próprios alunos indicaram, também foram bem aceitos pelo grupo todo.

Das doze turmas, cerca de 60% confirmaram o interesse pelas atividades desenvolvidas, conforme o gráfico abaixo demonstra:

Gráfico 1



Esse projeto foi o início de um bom relacionamento entre Coordenação Pedagógica, professores e alunos, o que fez com que a Coordenadora se sentisse confiante e propensa a introduzir as questões étnico-raciais como temática para o segundo semestre.

Como uma das solicitações dos professores foi a de que a participação dos alunos fosse mais produtiva durante os Conselhos de Classe, a Coordenação Pedagógica elaborou um Roteiro para o Conselho de Classe[24], que, desde então, vem sendo adotado sistematicamente como instrumento avaliador da parte dos alunos sobre o processo ensino-aprendizagem.

Já utilizando esse Roteiro do Conselho de Classe como fonte de nossa pesquisa, identificamos a seguinte crítica dos alunos da turma 1103:

> A turma sugere que haja mais palestras, neste nível ou seja (sic) aulas extra classes (sic), abordando outros assuntos importantes para os alunos, como este sobre o esporte que foi comentado e enlucidado (sic) pelos nossos

[24] Ver anexo b – Roteiro de Conselho de Classe.

> professores e convidados especiais.” (Livro 2 de Atas do Conselho de Classe, p. 2)

O Roteiro do Conselho de Classe teve um efeito ordenador das solicitações dos alunos e de suas apresentações nos Conselhos de Classe. Contudo, a sua utilização não dispensou a presença dos alunos nesses encontros, o que seria almejado pelos professores.

O Roteiro compreende quatro partes: a primeira parte refere-se às dificuldades da turma com relação aos conteúdos ministrados, indicando-se a(s) disciplina(s) em que isso ocorre; na segunda parte, são elencados os pontos positivos e negativos na unidade escolar; na terceira, os alunos classificam as atividades do projeto político-pedagógico como ‘bom’, ‘ruim’, ‘excelente’ ou ‘razoável’; e, na última parte, a turma apresenta sugestões como: temas para palestras, atividades que gostariam que fossem realizadas (passeios, excurções, eventos etc) aquisição de material, obras etc.

Com base nesses Roteiros, foi possível mensurar essa primeira atividade de implantação de novas práticas pedagógicas.

1.7 Semana da Consciência Negra

Ainda durante o segundo Conselho de Classe de 2004, a Coordenação Pedagógica, satisfeita com os resultados obtidos entre professores e alunos com o Projeto Olimpíadas 2004 e desejosa de inserir na escola debates sobre as questões étnico-raciais, indagou quais seriam as propostas para o segundo semestre. Como a maioria das disciplinas já havia concentrado suas atividades no primeiro semestre, não houve nenhuma apresentação de propostas. Os professores foram categóricos em apoiar a Coordenação na realização de qualquer atividade, desde que não contasse com suas colaborações.

Dessa forma, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que estabelecem um conjunto de “ações educativas de combate ao

racismo e a discriminações"[25] (BRASIL, 2004, p. 21), assinalando um conjunto de datas significativas no calendário escolar, a Coordenação propôs a realização da Semana da Consciência Negra, na semana do dia 20 de novembro, como uma forma de iniciar um processo de implementação da lei nº 10.639/ 2003.

Como a lei estabelece que as disciplinas de História, Língua Portuguesa e Educação Artística obrigatoriamente são as responsáveis pela inserção dos conteúdos de História Africana e Cultura Afro-brasileira nos currículos, a professora de História decidiu dar apoio a essa atividade, tendo em vista que todo mês de maio e de novembro ela promovia, entre os alunos de suas turmas, uma mostra de trabalho (pesquisa) nos murais da escola. Contando somente com a colaboração dessa professora, a Coordenação decidiu esperar por mais alguns meses pelo apoio dos demais. Com o passar dos meses, entretanto, a situação não se modificou.

Com o propósito de realizar um evento que sensibilizasse alunos e professores, a Coordenadora decidiu buscar apoio e contatos fora da comunidade escolar. Nesse percurso, o primeiro contato estabelecido foi com George A. de Araújo, produtor executivo, pesquisador e projetista de projetos de Educação e Cultura.

A primeira ação do produtor executivo e da Coordenadora foi estabelecer os temas que seriam discutidos. A partir da escolha das temáticas, ele convidou estudiosos e/ou representantes de algumas instituições do Movimento Negro para serem os palestrantes. Por conta dos convites feitos e das apresentações a serem realizadas, coube à Coordenadora fornecer aos palestrantes o conhecimento do contexto escolar e da sua iniciativa de fazer daquele evento um ponto de partida para a implementação da lei nº 10.639/2003.

O produtor executivo elaborou material, como cartazes e filipetas, para divulgar o evento não somente junto à escola (professores, alunos, familiares e quadro administrativo) como também junto à vizinhança escolar. Paralelamente, o produtor organizou um *mailing list* para divulgação externa do evento. Essas ações

[25] Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.

de comunicação interna e externa promoveram um fluxo intenso de pessoas externas ao ambiente escolar. O tema de partida do evento foi a diversidade cultural.

A decisão de realizar palestras foi um meio encontrado pela Coordenadora de trazer partes externas ao espaço escolar como interlocutores sobre a temática. Analisando o evento, percebe-se que a opção por esse formato de atividade acabou por introduzir, na unidade escolar, elementos discursivos sobre a identidade negra e sobre as contribuições dos negros como componentes da sociedade brasileira. Nessa forma de se trabalhar com enunciados, identifica-se a tentativa de se retirarem as temáticas do campo dos temas transversais, atribuindo-lhes *status* de conhecimento de poder e identidade (cf. SILVA, 2009).

As apresentações seguiram a seguinte programação:

- Dias 16 e 17 de novembro, às 19h - Exibição do vídeo “Awo Dudu” de Mauro Vianna;
- Dia 18 de novembro, às 19h - Debate a partir do tema “O Negro e a Mídia”, com os jornalistas Sandra Martins, Miro Nunes e Mauro Vianna;
- Dia 19 de novembro, às 19h - Debate a partir do tema “Fazendo seu caminho – Protagonismo Juvenil”, com o *rapper* Preto Jr. e convidados.

Toda a programação foi apresentada ao Diretor e aos professores com antecedência. A Direção apoiou o evento, mas não compareceu, e os professores expressaram um misto de descrédito, indiferença e pouco apoio.

A utilização do auditório foi fundamental para a realização das palestras em virtude da infraestrutura que apresenta. Esse espaço tem um formato de anfiteatro, com um palco amplo e acima do nível da platéia; dispõe de equipamento de som e de uma acústica razoável. Para receber e acomodar tanto a comunidade escolar quanto os visitantes, o local demonstrou ser uma boa opção para o desenvolvimento desse tipo de atividade.

No primeiro dia, não foi possível exibir o vídeo programado, pois o autor do DVD não pôde estar presente. Somente no dia seguinte o vídeo foi apresentado. No lugar do vídeo, foi exibido o filme *A Princesa Isabel*, protagonizado por Tarcísio Meira e Glória Menezes, produzido na década de 70 do século passado. O filme foi

bastante aplaudido e bem recebido pelos alunos, que gostaram muito da imagem da Princesa, como a redentora da escravidão no Brasil. Em seguida, houve um debate entre os alunos, a Coordenadora e a professora da disciplina de História. A platéia estava lotada.

No segundo dia, pôde ser exibido o programa piloto da revista eletrônica “Awo Dudu”, produzida para a TVE, pelo jornalista Mauro Vianna. A plateia não aprovou a abordagem do vídeo, por esta focar na discriminação racial e nas desigualdades sociais que atingem os negros e afrodescendentes no país. Esse posicionamento não foi bem aceito pela platéia, que se sentiu bastante incomodada com a ação discursiva dos palestrantes. Após a exibição do vídeo, a situação de tensão alcançou o ápice do desconforto. A mesa de debates foi composta pela presença dos jornalistas Sandra Martins e Miro Nunes, da Comissão de Jornalistas pela Igualdade Racial – COJIRA/RJ, e do próprio Mauro Vianna. A maior parte da platéia demonstrou uma leitura ativista dos discursos enunciados. A leitura ativista dos discursos pode ser entendida como uma abordagem afrocentrista de visão de mundo, enunciada por alguns intelectuais como Abdias Nascimento. Uma definição para essa abordagem afrocentrista pode ser encontrada em Lopes (2006) como fruto de um:

> Movimento intelectual que usa a pesquisa científica para construir uma visão do mundo contrária à sedimentada pelo eurocentrismo, com foco também na contribuição das civilizações clássicas africanas – do Egito, da Núbica e da Etiópia – anteriores à da Grécia e de Roma (LOPES, 2006, p.15).

Essa linha de atuação reivindicatória torna conhecido e reconhecido o protagonismo negro, conforme Nascimento (2008):

> [...] Na verdade, parece que a característica mais destacada desses movimentos, no que diz respeito a seu papel na evolução da identidade coletiva afrodescendente, reside menos nos detalhes de sua postura ideológica e de seu discurso do que no fato de estabelecer o protagonismo da comunidade negra, para que esta possa afirmar positivamente sua identidade e erguer-se como construtora da própria história (NASCIMENTO, 2008, p.112).

Os alunos e professores não gostaram desse posicionamento discursivo dos palestrantes e dos temas como “ação afirmativa e cotas”, “o negro e a mídia”, “preconceito racial e religiões de matrizes africanas”, pelos sentidos lingüísticos e

identitários contidos nesses discursos, em boa parte identificados como críticos, inflamados, ácidos, e, por vezes, até irônicos.

Um dos momentos mais acalorados da discussão ocorreu quando foi dito, por um dos palestrantes, que a Princesa Isabel não era a libertadora dos escravos e que os negros não eram considerados cidadãos de primeira categoria. Os alunos que haviam assistido ao vídeo, no dia anterior, sentiram que estava havendo uma separação entre brancos e negros e que isso não era um dado correto, pois, conforme eles declararam à época, “o Brasil não é um país preconceituoso, e muito menos racista”.

Os integrantes dos corpos docente e discente identificaram o discurso dos palestrantes como “intolerante para com os brancos”, reconhecendo nessa postura um “racismo”. Essa postura nos remete às correntes teóricas que envolveram, na década de 50 do século passado, a realização do 1º Congresso do Negro Brasileiro (1950).

Ideologicamente, o etnólogo Edison Carneiro e o sociólogo L. A. Costa Pinto se alinharam na crítica à organização política dos negros no Brasil, identificando nessa organização uma postura de “importação de solução norte-americana”, que promove um “racismo às avessas” (NASCIMENTO, 2008, p. 137-144) por adotar um modelo político de “ações afirmativas” conforme o estabelecido nos Estados Unidos da América do Norte (EUA). Deve-se destacar que as semelhanças entre os dois modelos (o proposto pelas instituições negras brasileiras e o utilizado pelas instituições norte-americanas) são perceptíveis a partir das recomendações aprovadas pelo Congresso do Negro Brasileiro (1950). Dentre as recomendações, destacam-se, conforme Nascimento (2008):

> [...] o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no País bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e formação de Institutos de Pesquisas, públicos e particulares, com esse objetivo; [...] cooperação do governo, através de medidas eficazes, contra os restos de discriminação de cor ainda existentes em algumas repartições sociais [...] o estudo, pela Unesco, das tentativas bem-sucedidas de solução efetiva dos problemas de raças, com o objetivo de prestigiá-las e recomendá-las aos países em que tais problemas existam [...] (NASCIMENTO, 2008, p.139).

Diante dos acontecimentos nos eventos da Semana da Consciência Negra, verifica-se que, pela reação de alunos e professores às temáticas e à forma discursiva posta em prática pelos palestrantes, um conjunto de pensamentos

polarizados e disseminados são mantidos desde o século passado. Ainda permanece a ideia de que as questões de desigualdades existentes no país estariam pautadas nas condições econômicas (classe social), e não em uma consciência étnico-racial. Essa visão deixa transparecerem as tensões e negociações das lutas políticas travadas entre o Movimento Negro e a sociedade. Por isso, a política de cotas nas universidades foi combatida veementemente por alguns professores presentes e também por boa parte dos alunos, que não consideravam essa política pública como necessária, mas sim o estabelecimento de um ensino de qualidade que garantisse oportunidades iguais a todos os cidadãos.

O ápice das discussões aconteceu quando os debates focalizaram na defesa das práticas religiosas do Candomblé e da Umbanda. A maioria dos alunos da unidade escolar professava o protestantismo, especificamente o ramo Pentecostal, como prática religiosa e não aceitou os argumentos para a defesa das religiões de matrizes africanas. O ponto alto do debate sobre a questão religiosa foi quando, entre os presentes na plateia, se levantou um Pastor da Igreja Presbiteriana de Botafogo – o reverendo João Baptista, pesquisador das religiões de matrizes africanas-, que usou o espaço de fala para defender uma postura de respeito e tolerância para com essas manifestações religiosas. Para vários presentes, a defesa das religiões de matrizes africanas era incompreensível, e, por um “pastor evangélico, era inadmissível!”. Ante essa situação, muitos alunos e professores saíram no meio do debate, bateram a porta do auditório e começaram um bate-boca com os palestrantes. Apesar disso, foi possível terminar os debates naquela noite.

No terceiro e último dia, a plateia estava bastante esvaziada, com a presença de somente dois professores e pouquíssimos alunos. Contudo, a participação do *rapper* Preto Júnior, que na época acabara de retornar de um encontro internacional de lideranças jovens, promovido pela *Inter-American Foundation* - IAF, em Honduras, foi bastante proveitosa. Ao contrário dos palestrantes anteriores, Preto Júnior, com suas expressões coloquiais mais próximas dos jovens, não somente falou diretamente para o público com um discurso mais envolvente e voltado para a música, como também realizou um pequeno baile, que, de certa forma, teve como efeito uma quebra de barreiras entre os presentes. Ao final da noite, todos que ali permaneceram expressaram ter gostado bastante da fala do Preto Júnior, ainda que discordassem de alguns pontos de vista, e solicitaram que houvesse mais palestras como aquela a que haviam acabado de assistir.

No quarto Conselho de Classe de Classe, que ocorreu em dezembro de 2004, as únicas duas turmas que se fizeram representar indicaram que o evento foi razoável. Em ambas houve a declaração de que a aplicação de provas nos dias do evento prejudicou os alunos tanto na assistência às palestras quanto na realização das provas. Vejamos:

> Turma 1303 – Apesar de termos um atraso nas nossas disciplinas para as provas, podemos dizer que a semana da consciência negra foi proveitosa". "Tuma 1302 – Foi uma excelente idéia, mas foi mal organizada, porque prejudicou muita gente. (Livro 2 de Atas do Conselho de Classe , p. 13v)

Conforme os representantes declararam, muitos professores decidiram aplicar provas durante aquela semana, embora na escola não houvesse um calendário de provas que demarcasse um período para suas realizações. Conclui-se que essa ação de boa parte dos professores foi uma resistência dos mesmos ao evento, tendo em vista que a programação lhes foi repassada com quase um mês de antecedência.

Como se observa, a execução da Semana da Consciência Negra foi cercada de impactos, vindos das manifestações positivas, da vontade de conhecer mais, do entusiasmo, da alegria e da gratidão de alguns alunos e professores, e vindos também de reações negativas de fechamento de diálogo, preconceito, ignorância e intolerância de tantos outros alunos e professores.

Não se tendo uma visão maniqueísta sobre alunos e professores, em que uns são sensíveis à temática, como bons e pró-ativos, e outros são resistentes, como maus por não assumirem uma postura de atualização com as novas demandas sócio-políticas, depreende-se que a realização desse evento demonstrou um desconhecimento, tanto de um grupo quanto do outro, quanto à temática étnico-racial e suas implicações no cotidiano, e deixou à mostra preconceitos, racismos e intolerâncias existentes no interior da sociedade. Reconhece-se também que essas reações devem ser compreendidas como Diker (1997, p. 226) explica:

> Na realidade, a enunciação não se destina a fazer passar um conteúdo, a teatralizar um sentido já existente. Uma formação discursiva não é uma doutrina, mas um dispositivo que institui ao mesmo título e em um mesmo movimento o conjunto das condições de sua enunciação e do que enuncia.

A onda de desagravos que se voltou para a direção escolar (Direção e Coordenação Pedagógica), principalmente da parte dos professores, foi a de que se estava possibilitando a introdução de uma “onda racista e separatista entre brancos e negros” em um espaço público – a escola. Se, por um lado, os debates ocorridos tiveram o objetivo de demonstrar para a comunidade escolar que as proposituras legislativas educacionais não são apenas produções técnicas governamentais vindas de “cima para baixo”, desvinculadas de ações históricas dos movimentos sociais, de outro lado, ficou também demonstrado que o aprofundamento dessas discussões fazia-se necessário para a construção de valores democráticos e da formação cidadã, conforme previsto no Plano de Gestão escolar, de 2004, e na Constituição Federal (BRASIL,1988), nos artigos 205 e 206:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
>
> [...] Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; I - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino [...]

Não se deve esquecer que a formação cidadã e a construção de valores democráticos passam pelo efetivo exercício dos direitos políticos, sociais e civis, que, no caso brasileiro, conforme identifica José Murilo de Carvalho (1995, p. 163), torna-se comprometido historicamente pelo exercício da Estadania – concessão ou negação desses direitos pelas elites dominantes.

> [...] Vimos que en el Brasil siguieron un orden inverso la cronologia y la lógica de la secuencia clásica de la aquisición de los derechos de la ciudadania. Vinieron primeo los derechos sociales en un periodo en que suprimió los derechos políticos un dictador que alcanzó popularidad. Después vinieron los derechos políticos, también en una forma bastante rara. La gran ampliación del derecho al voto se presentó en otro periodo autoritario, en el cual los organismos de la representación política se transformaron en ornamento del régimen. Por último, incluso hoy en día, muchos derechos civiles están fuera del alcance de la mayor parte de la población. La pirámide de los derechos se colocó de manera que descansaba sobre el vértice [...]

Assim, os comentários dos professores de que “essa lei que cria a obrigatoriedade do ensino de História Africana e Cultura Afro-brasileira não vai

pegar” e de que a lei “é só para inglês ver” nos fornecem indicativos de que a obrigatoriedade da lei *per si* não é suficiente para se implementar uma política pública educacional nos espaços escolares. É preciso que se criem outros caminhos e possibilidades que gerem condições de se implementar uma política pública.

2 IMPLANTANDO UMA PROPOSTA CURRICULAR FUNDAMENTADA EM RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS – CAMINHOS E DESCAMINHOS PEDAGÓGICOS

> "Todos os dias [nós professores] devemos enfrentar as críticas sobre o desajuste entre nosso trabalho e os novos objetivos que devem ser cumpridos pela escola, sobre a obsolescência de nosso saber ou sobre a baixa qualidade de nosso ensino".
>
> *Gabriela Diker*

No âmbito desta pesquisa, além da violência da indiferença, como resultado da prática metodológica de uma "educação bancária", identificamos resistências nos corpos discente e docente para a/na abordagem das questões étnico-sócio-culturais como uma orientação legislativa educacional obrigatória, conforme apresentadas no primeiro capítulo.

Neste capítulo, analisaremos o processo de elaboração e adoção de uma política curricular fundamentada na lei nº 10.639 de 2003. O período analisado corresponde ao intervalo que vai de dezembro de 2004, quando foi realizado o quarto Conselho de Classe, até a Semana de Integração, em fevereiro de 2005. Esse exame refere-se às indagações apresentadas pelo corpo docente sobre as questões políticas, metodológicas e de organização disciplinar com relação à validade e à viabilidade de se inserir os conteúdos de História Africana e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar da unidade estudada.

Como os alunos não participam da Semana de Integração, suas interrogações foram observadas ao longo da implementação do projeto. Há que se ressaltar que, embora as indagações e interpelações de alunos e professores tenham se dado em momentos diferenciados, elas não deixaram de ser levadas em conta, visto que estão estreitamente relacionadas.

2.1 Caminhos e descaminhos pedagógicos - breve diagnóstico sobre a Semana da Consciência Negra (2004)

Após a realização do evento Semana da Consciência Negra, em 2004, a Coordenação Pedagógica decidiu elaborar, em 2005, uma metodologia de trabalho que inserisse as questões étnico-raciais nos conteúdos disciplinares de maneira efetiva e não mais de forma efemérica, a qual portava o risco de exotizar e/ou folclorizar as manifestações culturais de matrizes africanas.

A experiência daquela semana em 2004 serviu à Coordenação como um diagnóstico de encaminhamento de ações futuras para "[...] organizar, tratar e transmitir os conteúdos sobre História Africana e Cultura Afro-brasileira, adaptando-os aos conteúdos de suas respectivas disciplinas [...] de maneira a se reelaborarem conceitos, associarem informações, multiplicarem [estas mesmas informações], aplicando-as no dia-a-dia [...]" (LOPES, 2007, p. 38).

A partir dos estudos discursivos (ZAVALA, 2009), compreendemos, de maneira exotópica, que as reações de alunos e professores durante aquele evento devem ser interpretadas como um sistema particular de diálogos, com suas entonações particulares, falas e sentidos que, diante dos enunciados dos palestrantes, provocaram um movimento dinâmico sobre a discussão acerca de diferenças étnicas e sociais. Na verdade, a comunidade discursiva escolar se viu frente a uma nova condição axiológica sobre o Outro[26], visto que o ato de reconhecimento do outro começa por um autorreconhecimento, sendo este último a condição constitutiva do conceito de alteridade e do processo ensino-aprendizagem enquanto campo de disputas políticas. Em nosso entendimento, essa nova condição remeteu aquela comunidade escolar a novos questionamentos, de caráter nodal: que identidade nós temos e qual(is) a(s) que queremos ter ou assumir? É preciso termos uma identidade étnica(s)?

O processo de ensino-aprendizagem baseado em uma "educação bancária", que vinha sendo executado na unidade escolar, não promovia e nem atentava para esses questionamentos, pois o foco de suas ações estava sobre a apreensão de

[26] O uso da palavra *Outro* se refere às temáticas sobre alteridade e diversidade cultural na sociedade brasileira, com foco sobre a condição dos negros no Brasil, que foram apresentadas durante o ciclo de palestras em 2004.

conhecimentos científicos, não sendo o currículo identificado como um campo político e cultural representativo das lutas hegemônicas que os grupos sociais desenvolvem na sociedade. O currículo, para os professores e alunos da unidade escolar, representava somente uma questão técnica, cujos objetivos a serem alcançados se concentravam na organização e desenvolvimento dos conhecimentos científicos, no ensino destes mesmos conhecimentos e na avaliação daquilo que foi apreendido.

Ao aprovar a realização de debates na Semana da Consciência Negra, a comunidade escolar não percebeu que estaria diante de uma problematização curricular e, menos ainda, da revisão conceitual do processo de ensino-aprendizagem e de seu fazer pedagógico. Esse fato explica parte das reações que foram declaradas naquele evento.

Outra possível explicação para tais reações aponta para o entendimento que alunos e professores obtiveram a partir das falas dos palestrantes sobre o sentido político e social que a lei nº 10.639/2003 traz em si. A compreensão de alunos e professores foi a de que o Estado estava implementando uma política pública cujo objetivo era atender apenas aos negros, enquanto grupo étnico em condição de desigualdade sócio-econômica, não levando em conta outros grupos minoritários como, por exemplo, os indígenas. Além disso, os corpos docente e discente demonstraram crer na possibilidade de essa política introduzir uma divisão racial entre brancos e negros. A forma discursiva dos palestrantes integrantes do Movimento Negro pode ter sido o que levou professores e alunos a esse entendimento, pois a linha retórica que seguiram estava baseada em princípios legitimados na questão de pertencimento e de capital simbólico, referenciado nas ascendências africanas, indicando um sentido dogmático e, assim, provocando uma rejeição.

A comunidade escolar percebeu, mesmo que instintivamente, no discurso do Movimento Negro, uma linha de etnização da identidade nacional que, conforme o antropólogo Ribeiro analisa, faz parte do sujeito dos processos identitários de um sistema estruturalmente segmentado em etnias, o que, por exemplo, é muito comum nos Estados Unidos da América do Norte, onde

> [...] os segmentos étnicos procuram tornar visíveis seus pertencimentos a heranças culturais diferenciadas para adquirir distinção e acumular capital simbólico e político como atores nos contextos da chamada política da

> identidade e da ideologia do multiculturalismo. (RIBEIRO apud OLIVEIRA, 2006, p. 91-92).

As manifestações dos professores e alunos revelaram um sistema polifônico e polissêmico sobre o Outro e um inacabamento dialógico. Aprofundar novas possibilidades de sentido sobre as temáticas desenvolvidas na Semana da Consciência Negra, como forma de se compreender os conceitos de alteridade e identidade social, fazia-se necessário frente ao conjunto de ações orientadoras contidas, respectivamente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e no Relatório do Conselho Nacional de Educação, na seção “Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas”, nas páginas 11 e 12, que acompanham estas mesmas Diretrizes Curriculares, conforme segue:

> A lei dispõe que o conteúdo programático 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 pertinente à História do Brasil. [...] A educação das relações étnico-raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira [...]. O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana tem por objetivo o **reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas** [...]
>
> “[...] **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 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana 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**. **Reconhecimento** requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino. **Reconhecer** exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

> **Reconhecer** é também **valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas**. **Reconhecer** exige **a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história.** Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. [...] **Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória.** Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, (2) bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001" (Resolução CP/CNE nº 1, de 17 de junho de 2004, grifo nosso).

A coordenadora pedagógica concluiu que trabalhar com o ensino de História Africana e de Cultura Afro-brasileira exigiria uma ação efetiva, compromissada com amplitude temática e profundidade analítica, para cobrir as expectativas daqueles que se entusiasmaram e vibraram e para contrapor aos reativos com informação precisa e conhecimento de qualidade. Na prática, a coordenadora se orientou em pontos que Diker (1999, p.208-209) identifica como característicos das propostas atuais de mudanças junto ao professorado:

> - o saber dos professores, isto é, os conhecimentos que possuem;
> - a cultura institucional dos âmbitos de formação de professores e das escolas que atuam;
> - a distribuição das responsabilidades e os mecanismos de controle de desempenho.

Da experiência da Semana da Consciência Negra, a coordenadora deduziu diagnosticamente que era preciso nortear suas ações a partir dos seguintes pontos: a) o ensino de História Africana e de Cultura Afro-brasileira não teria sucesso se considerada simplesmente como uma obrigatoriedade estipulada por lei; b) o trabalho não poderia ser feito em caráter de eventos datados; c) o trabalho não poderia ser feito somente nas disciplinas citadas pela lei - História, Língua

Portuguesa e Educação Artística -, para não se correr o risco de que as informações passadas para os alunos restringissem os conhecimentos somente a essas áreas do saber.

No retorno das férias escolares, em 2005, e durante a Semana de Integração, a primeira ação realizada foi uma avaliação sobre a Semana da Consciência Negra. Nesse encontro avaliativo, os professores reafirmaram seu desagrado com relação a algumas posturas dos palestrantes, questionaram a Direção e a Coordenação Pedagógica sobre a validade e viabilidade de ser desenvolvida uma metodologia para a inserção dos conteúdos de História Africana e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar.

As exposições/avaliações dos professores foram divididas em duas partes para fins de nossa análise: o desconhecimento do que ensinar e o desconhecimento de como ensinar.

2.2 Semana de Integração (2005)

2.2.1 Por que trabalhar com esta lei? Para que atender a uma parcela da sociedade – os negros, se os Parâmetros Curriculares e os conteúdos disciplinares já trabalham com a diversidade? Que benefícios serão obtidos com a implementação desta política pública?

Enquanto fenômeno político e cultural, a obrigatoriedade do ensino de História Africana, da Luta dos Povos Africanos e de Cultura Afro-brasileira (Lei nº 10.639/03) se reflete na sociedade de uma maneira negativa, pela associação dessa demanda social como uma espécie de benefício que visa somente atender a negros e/ou mestiços. Essa posição encontra-se presente no próprio Relatório (2004, p. 12) que acompanha as Diretrizes Curriculares, quando este afirma que

> "[...] Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, **conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e**

> **marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória"** (grifo nosso).

Embora o Governo Federal tivesse justificado sua agenda de políticas públicas – nas quais se previa um tratamento diferenciado para as minorias étnicas - , com base em uma espécie de tentativa de reparação das "desigualdades raciais e sociais" que negros e indígenas sofreram ao longo da história da formação política e social brasileira, a implementação da lei 10.639/03 provocou o entendimento, da parte de alguns professores, de que essa ação poderia ocasionar um sentimento separatista e até mesmo "racista" dentro da sociedade e, por extensão, da própria unidade escolar.

O entendimento desses professores é o reflexo de um imaginário coletivo que vê a sociedade brasileira como harmoniosa e tolerante racialmente, de tal forma que cria sobre essa mesma sociedade um estereótipo no qual não se percebe como preconceituosa e discriminatória com relação a questões raciais. Esse imaginário acaba por naturalizar toda e qualquer forma de desigualdade, seja ela econômica, social ou política, deixando explícito que o merecimento e a competência são valores conquistados individualmente e são garantidores das posicões sociais que os sujeitos ocupam na sociedade. Reconhecemos que essa visão está vinculada ao "mito da democracia racial" (SKIDMORE, 1988), que se encontra difundido no inconsciente nacional e pode ser identificado nas falas dos alunos e professores.

Essa postura baseada no mito torna, para esses sujeitos educativos, a nova demanda proposta pela lei nº 10.639/03 sem razão de ser absorvida nas práticas pedagógicas escolares. Essa linha de pensamento encontra fundamentação quando na própria LDB[27], no artigo 26, parágrafo 4, assinala-se que "o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e européia". Portanto, não haveria necessidade de se evidenciar somente um grupo étnico, já que todo o material didático disponível no mercado editorial, as Orientações e/ou Reorientações Curriculares nacionais e estaduais, as Diretrizes Curriculares e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que são normativas orientadoras para/na elaboração dos planos de cursos, contemplariam

[27] Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394 de 1996.

as questões identitárias referentes às três matrizes étnicas da formação da sociedade brasileira.

O posicionamento dos professores da unidade escolar não deve ser considerado de caráter exclusivo. Consultando outros textos acadêmicos sobre pesquisas desenvolvidas em unidades escolares, como Pacífico (2008) e Costa e Dutra (2009)[28], esse posicionamento também foi identificado junto a outros grupos de professores como resultante da absorção do mito da democracia racial, que é alimentado tanto na formação educativa formal quanto na não formal da população brasileira.

Percebe-se que a constatação da existência do mito também foi analisada e contestada pelo Ministério da Educação – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD), o Conselho Nacional de Educação e a Secretaria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) quando as três instituições, na apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, justificam a promulgação da lei 10.639/03, historicizando as lutas dos povos africanos no Brasil e as condições de desigualdades sócio-econômicas em que os negros se encontram:

> **Após a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil busca efetivar a condição de um Estado democrático de direito com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana, contudo, ainda possui uma realidade marcada por posturas subjetivas e objetivas de preconceito, racismo e discriminação aos afro-descendentes, que, historicamente, enfrentam dificuldades para o acesso e a permanência nas escolas. A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias.** Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. **Nesse sentido, ao analisar os dados que apontam as desigualdades entre brancos e negros na educação, constata-se a necessidade de políticas específicas que revertam o atual quadro. Os números são ilustrativos dessa situação.** Vejamos: pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana crianças

[28] Suas análises focavam a implementação da lei 10. 639 de 2003 em Curitiba e na representação dos negros nos livros didáticos, no Rio de Janeiro.

> brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação. [...] **nesse contexto, o governo federal sancionou, em março de 2003, a Lei nº 10.639/03-MEC, que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. A 10.639 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira [...]** (BRASIL, 2004, p.7-8; grifo nosso)

Nesse documento, o discurso governamental assume as desigualdades sociais e apresenta a lei nº 10.639, de 2003, como integrante das ações de combate a essas desigualdades e sua eliminação, para implementação no campo educacional, tendo em vista que a escola é o principal lugar de formação do cidadão depois da família. Assim, justifica-se a empregabilidade das políticas públicas governamentais com foco nas populações negras, que historicamente encontram-se discriminadas e desvalorizadas socialmente frente aos demais grupos sociais.

Apesar dessa justificativa, a implementação da lei de forma compulsória não é garantida junto aos profissionais da Educação, conforme verificamos nas reações que professores e alunos tiveram nos primeiros contatos com essa temática. Há de se considerar que as mudanças no saber dos professores é um processo de mudanças de sua prática pedagógica e que, por serem essas mudanças parte de um processo, não ocorrem de uma hora para outra. Essa é uma mudança sócio-cultural

Os questionamentos levantados pelos docentes demonstram, ainda, a permanência de uma visão liberal de democracia e da visão de constituição da nossa sociedade (“mito da democracia racial”), que acredita que “[...] quando uma sociedade bem-ordenada [é] alcançada, os que fazem parte do consenso sobreposto não deveria[m] ter o direito de questionar a situação existente, já que ela representa os princípios de justiça” (CHANTAL, 2001, p. 417) Esse conceito de ordenação societária vem sendo ultrapassado por um outro que atende mais às mudanças globalizadoras atuais, no qual a diversidade cultural e as diferenças étnicas têm sido valorizadas, preservadas e reconhecidas como constituitivas da formação societária.

Os conteúdos instituídos pela lei estão visivelmente alinhados à tendência internacional globalizadora. De forma contrária, há internamente uma construção formativa alimentada no cotidiano que reforça o estabelecimento de um referencial

que não considera o *Outro* (KOHAN, 2008). Essa construção tampouco reconhece a alteridade e as diferentes contribuições étnico-sócio-culturais como condição de uma vida coletiva que forma cidadãos e transforma positivamente a realidade.

2.2.2 Onde encontrar uma bibliografia especializada nos conteúdos da lei para pesquisar e enriquecer os seus planos de curso ?

Essas indagações também se reportam a questões metodológicas, e, por conseguinte, também foram motivo de preocupação para a Coordenação Pedagógica e a Direção Escolar.

Como as avaliações *performáticas* em âmbito nacional, estadual e municipal seguem os conteúdos programáticos disseminados nos parâmetros, diretrizes e orientações curriculares elaborados e disseminados por instituições como o Ministério da Educação e a Secretaria Estadual de Educação, não existindo um material que contivesse esses conhecimentos sistematizados, os professores se sentiram inseguros em adotar as orientações da nova legislação, que poderiam não contemplar estes “novos” conteúdos nessas avaliações.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História Africana e Cultura Afro-brasileira e Africana foram divulgadas junto à rede de ensino, apresentando-se como “marcos legais” de

> [...] encaminhamento[s] [...] que nortearão a implementação de ações afirmativas no âmbito da administração pública federal obrigatórias que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Câmara de Educação Básica” [...] que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir [...] (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História Africana e Cultura Afro-brasileira e Africana 2004, p. 9)

Ocorre que somente a indicação dos conteúdos - História Africana, A Luta dos Povos Africanos no Brasil e a Cultura Afro-brasileira, segundo os professores, não foi, e ainda não é, suficiente para que se sentissem seguros sobre o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas. Além disso, a última Reorientação

Curricular do Estado do Rio de Janeiro, até a data desta pesquisa, foi publicada no ano de 1994, o que demonstra uma defasagem dos conteúdos a serem ministrados pelos professores de, pelo menos, onze anos. Assim, a inexistência de uma sistematização dos conteúdos determinados pela lei para serem ministrados nas seriações da Educação Básica (ensinos fundamental e médio) e Ensino de Jovens e Adultos (EJA) apresentou-se como um dos obstáculos à implementação da lei 10.639/03.

Nas reorientações curriculares, os professores encontram os temas específicos para cada série dos ensinos fundamental e médio, os conteúdos estipulados para essas seriações, as competências/habilidades a serem desenvolvidas em cada uma dessas séries e as interfaces que podem e devem ser realizadas com outras disciplinas. Além disso, contam com um anexo contendo as grades curriculares da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental e da 1ª à 3ª série do Ensino Médio.

No final do ano de 2004, por meio de um convênio realizado entre a Secretaria Estadual de Educação e a Universidade Federal do Rio de Janeiro, foi encaminhado às escolas uma nova *Reorientação Curricular*[29], que se autoestabelecia como projeto. Ao se autoestabelecer como projeto havia uma evidência de tal documento dependeria das experiências advindas de sua aplicação. Na apresentação desse documento, nota-se um cuidado para introduzir essa nova orientação aos professores e uma tentativa de torná-la atrativa, com o objetivo de fazê-la ser efetivamente adotada pelos professores:

> [...] Mais um documento contendo uma orientação – neste caso, um **projeto de reorientação curricular**. Tarefa dura para quem o escreveu, mais dura ainda para quem o lê: todos nós, professores de diversos níveis de ensino, estamos cansados de receber orientações e sugestões de mudanças que não se consolidam, e que nos dão a sensação de não levar em conta a nossa prática profissional, a realidade de nosso dia-a-dia. (Orientações Curriculares do Estado do Rio de Janeiro , 2004, p. 1)

Consta, na apresentação desse documento, a descrição da equipe de elaboração do mesmo, em cuja formação havia professores da UFRJ e da rede estadual. Houve desconfiança por parte dos professores da unidade escolar com relação a esse material, por desconhecerem o processo de escolha dos integrantes da equipe. Adicionalmente, essa

[29] Orientações Curriculares do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em http://omnis.if.ufrj.br/~curriculo/03-apres-geral.pdf.

suspeita se deu pelo fato de essa equipe ser formada por professores universitários - profissionais que, por não estarem, de maneira geral, em sala de aula dos ensinos médio e fundamental, muitas vezes não são reconhecidos com suficiente experiência para entender a prática profissional de sala de aula daquelas seriações-, por professores de algumas escolas consideradas como de destaque na rede estadual e por alguns professores do Colégio Pedro II, pertencente à rede federal de ensino.

O corpo docente da unidade escolar estudada reagiu com desconfiança em relação a essas Reorientações. Essa reação talvez possa ser explicada pelo fato de que os especialistas selecionados para a elaboração desse documento eram, de fato, profissionais que não se vinculavam à prática escolar dos ensinos fundamental e médio, estando dela bastante distanciados (DIKER, 1997, p. 212). O comportamento dos professores da unidade escolar não é resultante de uma causa particular, pois se pode verificar que, na introdução do documento assinado pelo então Secretário Estadual de Educação – Cláudio Mendonça, reconhecem-se as reticências dos professores em geral em adotar as recomendações contidas nos documentos emitidos por instâncias superiores como a própria secretaria e o Ministério de Educação:

> [...] Desta vez, quem sabe, a participação direta na elaboração do documento de quem deverá implementá-lo faça suas propostas serem percebidas como próximas da realidade de sala de aula. Para que seja assim, não valeria a pena discuti-lo, encaminhar sugestões e críticas, participar do processo? (Orientações Curriculares do Estado do Rio de Janeiro, 2004, p. 1)

Vale ressaltar que dados científicos apontam essa resistência não como uma luta de resistência a novos conhecimentos, mas a posicionamentos políticos, como assevera a pesquisadora Diker (1997):

> [...] A questão, portanto, não é definir a situação como uma luta entre distintos tipos de conhecimentos [...], mas, antes, reinscrever a pergunta sobre os saberes no da especificidade da prática docente enquanto prática histórica que se constrói com outros sujeitos, em relação ao conhecimento, em âmbitos institucionais específicos e no quadro de um projeto político e de um conjunto de opções éticas (DIKER, 1997, p.212).

Examinando o *Caderno de Ciências Humanas*, contido nas novas Orientações Curriculares (2004), especificamente o da disciplina de História, que está assinalada na Lei 10.639/03 como uma das responsáveis pelo ensino dos novos conteúdos identifiquei uma explicação sobre a alteração da LDB pro aquela Lei, bem como a publicação integral da mesma em seu anexo. Apesar de o Caderno

não apresentar conteúdos sistematizados, ele ressalta o valor e a pertinência da lei quando diz que:

> A Lei nº 10.639, publicada em de janeiro de 2003 (ver anexo), é um bom exemplo para refletirmos sobre a urgência da atualização das nossas práticas docentes e também sobre os critérios de relevância que devem orientar as escolhas dos conteúdos programáticos oferecidos ao Ensino Fundamental e Médio. (Caderno de Ciências Humanas, 2004, p. 4)

O *Caderno de Linguagens e Códigos* exibe a mesma ordem de apresentação dos conteúdos do *Caderno de Ciências Humanas.* No entanto, não dispõe de qualquer menção ou publicação da Lei nº 10.639/03, cuja obrigatoriedade se estende também às disciplinas de Língua Portuguesa e Educação Artísitica, o que implica a ausência de recomendações para a implementação da lei.

Em razão da falta de sistematização dos conteúdos e de propostas pedagógicas para a implementação dos novos conteúdos na *Reorientação Curricular* de 2004, em 2006 houve a publicação de *Reorientação Curricular - Materiais Didáticos*, pela SEEDUC/RJ. Essa última publicação foi editada atendendo a cada uma das disciplinas e "contendo materiais de práticas pedagógicas para utilização em sala de aula", consolidando de uma forma prática "os conceitos e diretrizes propostos na *Reorientação Curricular* de 2004", como vemos a seguir:

> Visando promover a melhoria da qualidade do ensino, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro realizou, ao longo de 2005, em parceria com a UFRJ, curso para os professores docentes de diferentes disciplinas onde foram apropriados os conceitos e diretrizes propostos na Reorientação Curricular. **A partir de subsídios teóricos, os professores produziram materiais de práticas pedagógicas para utilização em sala de aula que integram este fascículo. O produto elaborado pelos próprios professores da Rede consiste em materiais orientadores para que cada disciplina possa trabalhar a nova proposta curricular, no dia a dia da sala de aula. Pode ser considerado um roteiro com sugestões para que os professores regentes, de todas as escolas, possam trabalhar a sua disciplina com os diferentes recursos disponibilizados na escola**. O material produzido representa a consolidação da proposta de Reorientação Curricular, amadurecida durante dois anos (2004-2005), na perspectiva da relação teoria-prática"[30]. (Reorientação Curricular - Materiais Didáticos, 2006; grifo nosso)

Com o intuito de cobrir a lacuna das recomendações pedagógicas, os volumes distribuídos à rede de ensino continham sugestões de práticas para as

[30] Parte Introdutória da publicação.

disciplinas indicadas pela lei. Analisando o volume História, há a indicação de duas práticas pedagógicas elaboradas por professores da rede:

- Imagens do negro no Rio antigo (2º série) - Edite Moraes da Costa (p.74); e
- Por que choras mãe África ? (3º série) - Ledina Ribeiro dos Santos, Solange Barros Pinheiro, Soraya Cristina F. S. Machado, Victor Bahia e Silva (p. 87).

Com relação ao volume de Educação Artística, este se divide em eixos. O primeiro eixo - Representação Social da Arte – Teatro - estipula como conteúdo a ser desenvolvido, no Ensino Médio, a multiplicidade étnica brasileira, embora não faça uma relação direta com os conteúdos da lei. Nos demais eixos, tampouco se encontra referência à lei.

> [...] partir de apresentação de músicas com temas étnicos brasileiros, o aluno deverá vivenciar e reconhecer as características de diferentes regiões e etnias do nosso País, compreendendo a multiplicidade cultural brasileira e produzindo um trabalho que articule as três linguagens artísticas. (Reorientação Curricular - Materiais Didáticos, 2006, Educação Artística, p. 32 -34)

No volume de Português, não há nenhuma prática específica que atenda à lei. A temática da disciplina apresentava como objeto de ensino os gêneros do discurso, o que provocou na época uma mudança profunda nos conteúdos até então ministrados por esta disciplina, que até então estava mais focada no estudo da gramática e literatura, conforme o relato dos professores das áreas, no Colégio Estadual Professor Sousa da Silveira.

Diante do que foi exposto, constatamos que, mesmo com a publicação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos próprios professores da rede, em 2006, a última *Reorientação Curricular* não foi considerada suficiente pelos professores da unidade escolar e não gerou confiança nestes para implementarem a lei. Além disso, a falta de uma bibliografia especializada condizente com a solicitação dos novos temas também foi levada pelos professores à Coordenação Pedagógica como fator impossibilitador não só para as disciplinas prescritas pela lei como também para as demais. Essa argumentação dos professores estava mais relacionada à decisão da coordenadora pedagógica de inserir nos planos de curso de todas as disciplinas os

conteúdos de História Africana e Cultura Afro-brasileira, não se prendendo somente às disciplinas prescritas pela lei.

Diante desse quadro de obstáculos, levantamos a produção científica relacionada estudos africanos e/ou étnico-raciais no portal da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior[31], do Ministério da Ciência e Tecnologia, no período de 1987 a 2008. A partir desse levantamento, verificamos que a quantidade de teses e dissertações referentes à **História Africana, Arte Africana, Arte Afro-brasileira, Literatura Africana e Literatura Afro-brasileira** compõe uma produção expressiva, principalmente a partir do ano de 2003, ano em que a lei foi promulgada. Vejamos os dados do levantamento:

Tabela 1 - Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado
Verbete: História Africana

ANO	DOUTORADO	MESTRADO	**ANO**	DOUTORADO	MESTRADO
1987	1	1	1998	6	9
1988	1	1	1999	10	10
1989	2	2	2000	7	10
1990	-	3	2001	7	10
1991	-	1	2002	9	10
1992	2	1	2003	10	10
1993	1	2	2004	9	10
1994	-	2	2005	10	10
1995	-	6	2006	10	10
1996	3	8	2007	10	10
1997	5	10	2008	10	10

Fonte: **Quadro Demonstrativo do Portal CAPES -** Produção Intelectual

[31] Portal CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação - http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/

Tabela 2 - Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado
Verbete: Arte Africana

ANO	DOUTORADO	MESTRADO	**ANO**	DOUTORADO	MESTRADO
1987	-	-	1998	-	1
1988	-	-	1999	-	-
1989	-	-	2000	-	-
1990	-	1	2001	2	-
1991	-	-	2002	1	2
1992	-	-	2003	1	-
1993	-	1	2004	1	3
1994	-	-	2005	1	3
1995	-	2	2006	1	3
1996	-	-	2007	3	10
1997	1	2	2008	1	7

Fonte: **Quadro Demonstrativo do Portal CAPES -** Produção Intelectual

Tabela 3 - Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado
Verbete: Arte Afro-brasileira

ANO	DOUTORADO	MESTRADO	**ANO**	DOUTORADO	MESTRADO
1987	-	-	1998	-	-
1988	-	-	1999	-	-
1989	-	-	2000	-	-
1990	-	-	2001	-	-
1991	-	-	2002	-	-
1992	-	-	2003	-	-
1993	-	-	2004	-	1
1994	-	-	2005	-	-
1995	-	-	2006	-	1
1996	-	-	2007	1	3
1997	-	-	2008	1	8

Fonte: **Quadro Demonstrativo do Portal CAPES -** Produção Intelectual

Tabela 4 - Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado
Verbete: Literatura Africana

ANO	DOUTORADO	MESTRADO	**ANO**	DOUTORADO	MESTRADO
1987	1	1	1998	6	9
1988	1	1	1999	10	10
1989	2	2	2000	7	10
1990	-	3	2001	7	10
1991	-	1	2002	9	10
1992	2	1	2003	10	10
1993	1	2	2004	9	10
1994	-	2	2005	10	10
1995	-	6	2006	10	10
1996	3	8	2007	10	10
1997	5	10	2008	10	10

Fonte: **Quadro Demonstrativo do Portal CAPES -** Produção Intelectual

Tabela 5 - Teses de Doutorados e Dissertações de Mestrado
Verbete: Literatura Afro-brasileira

ANO	DOUTORADO	MESTRADO	**ANO**	DOUTORADO	MESTRADO
1987	-	-	1998	-	1
1988	-	-	1999	1	2
1989	-	-	2000	-	2
1990	-	-	2001	2	1
1991	2	-	2002	1	-
1992	-	-	2003	-	2
1993	-	-	2004	-	1
1994	-	-	2005	1	4
1995	-	-	2006	2	5
1996	-	3	2007	1	6
1997	-	2	2008	6	7

Fonte: **Quadro Demonstrativo do Portal CAPES -** Produção Intelectual

Os dados desse levantamento refutam, pelo menos em parte, um item das impossibilidades apresentadas pelos professores: falta de bibliografia especializada. Os estudos acadêmicos demonstram que as temáticas não eram tão novas em relação à promulgação da lei e muito menos tão poucas que não pudessem fornecer subsídios para a montagem dos planos de curso e de aulas.

Há de se ponderar que, embora essa produção venha se tornando expressiva, esta ainda apresenta-se pequena se levarmos em conta as dimensões espaciais e populacionais do país e a abrangência dos conteúdos determinados pela lei, já que se trata de cerca de quatrocentos anos de história dos povos africanos no Brasil. Outro fator a ser ponderado refere-se às possibilidades de acesso a essa produção por parte dos integrantes da rede de ensino pública e/ou privada, pois nem toda produção acadêmica é necessariamente publicada e divulgada entre os profissionais de educação. Por último, devemos levar em consideração que o Portal da CAPES provavelmente não comporta a totalidade das produções acadêmicas de todo o país[32].

Também devemos ter em mente uma informação muito relevante: o mercado editorial, que é um forte difusor de conhecimentos por meio da produção de livros didáticos, paradidáticos e científicos, quase nunca absorve as produções acadêmicas. Essa realidade explicaria a ausência de material teórico como suporte técnico para se incorporarem os teores de História Africana e Cultura Afro-brasileira nos conteúdos disciplinares. Ademais, poucas editoras são especializadas nesse veio literário.

Observando os pontos obstaculizantes listados pelos professores da unidade escolar sob análise, verifica-se que tais pontos não eram somente frutos de uma resistência ao novo e/ou a uma nova política educacional, mas também da dificuldade/falta de acesso a informações mais consistentes que justificassem a mudança de seus conteúdos disciplinares e práticas pedagógicas. É a partir desse desconhecimento sobre o que ensinar que é possível compreender a tarefa de pesquisas que a Coordenação Pedagógica empreendeu entre os meses de dezembro de 2004 até a Semana de Integração de 2005.

Nesse período, a coordenadora iniciou um processo de estudos sobre a legislação educacional, especificamente a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394

[32] O portal indica que as informações disponíveis são fornecidas pelos programas de pós-graduação que se responsabilizam pela veracidade dos dados. http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses

de 1996, a lei nº 10.639 de 2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), e sobre teóricos da Educação como Paulo Freire e Edgar Morin. Em adição, a coordenadora se dedicou ao exame dos Estudos Culturais e da história do Movimento Negro para elaborar e sustentar sua argumentação na proposta de trabalho que apresentaria e deveria contemplar a implementação da lei. Todo esse processo de criação foi realizado em conjunto com o consultor e produtor executivo George A. de Araújo**.**

2.2.3 O desconhecimento de como ensinar

Na busca de material teórico-metodológico para a implementação da lei, novamente acessamos o Portal da CAPES para tentarmos identificar produção referente a esse assunto. Dessa vez, utilizando os verbetes “Educação étnico-racial” ou somente “Étnico-racial”, deparamo-nos com uma pequena produção disponível em 2004, que, entre os anos de 2007 e 2008, torna-se mais expressiva.

Tabela 6 - Teses de Doutorados e Dissertações de Mestrado
Verbete: Educação étnico-racial e/ou Étnico-racial

ANO	DOUTORADO	MESTRADO	**ANO**	DOUTORADO	MESTRADO
1987	-	-	1998	-	1
1988	-	-	1999	1	2
1989	-	-	2000	-	2
1990	-	-	2001	2	1
1991	2	-	2002	1	-
1992	-	-	2003	-	2
1993	-	-	2004	-	1
1994	-	-	2005	1	4
1995	-	-	2006	2	5
1996	-	3	2007	1	6
1997	-	2	2008	6	7

Fonte: **Quadro Demonstrativo do Portal CAPES -** Produção Intelectual

A pouca quantidade de experiências correlatas à desenvolvida no Colégio Estadual Sousa da Silveira não significou que não havia um movimento de implementação da lei em outras unidades de ensino formais ou não formais. No entanto, a pouca visibilidade dessas ações dentro das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, e até mesmo no Ministério da Educação, criava uma imagem de isolamento e de pouco empenho dos profissionais em efetivar a lei em sala de aula. Essa falha na divulgação das experiências foi suprida pelas Redes Sociais durante um bom tempo, principalmente pelas redes formadas pelos integrantes militantes e/ou simpatizantes do Movimento Negro, que são os principais interessados na execução da lei. A própria coordenadora passou a se corresponder com os integrantes e a participar das listas e fóruns para fins de pesquisa.

A partir da identificação das deficiências conceituais sobre identidade étnica e social, História Africana e Cultura Afro-brasileira, e das limitadas ofertas de bibliografia específica, material didático, metodologias e recursos pedagógicos, somadas à necessidade de desenvolvimento de atividades que efetivamente implementassem a lei, a coordenadora pedagógica, em trabalho de parceria com o produtor executivo George A. de Araújo, deu início a pesquisas para a adequação dos conteúdos definidos pela lei e para a montagem de uma metodologia de trabalho.

Essa pesquisa tinha como objetivo final o preparo de material para a recepção dos professores no retorno das férias e início do ano letivo, em 2005. Em vista das indagações e incertezas presentes na comunidade escolar, como, de 2004 a 2005, foi possível se estabelecer uma proposta curricular fundamentada em relações étnico-raciais?

As primeiras ações da Coordenação Pedagógica junto com George A. de Araújo foram: conhecer o melhor que pudessem da Lei 10.639/03; identificar o ponto exato entre as reais dificuldades dos professores em obter material para elaborarem seus planos de aula e a acomodação de pensar e agir sem uma “receita de bolo”, sem ter em mãos um manual passo a passo de como fazer; e, por último, estudar e refletir o máximo que pudessem sobre a produção educacional e cultural originada das matrizes africanas na cultura brasileira em diversas áreas: na literatura, nas expressões artísticas, nos esportes, na sociedade e na Academia.

A estratégia formulada pela coordenadora buscou fornecer subsídios aos professores para que estes enfrentassem as mudanças, não apenas de conteúdos,

mas políticas e sociais. Essa ação esteve alinhada com as constatações de Diker (1997) sobre ações e reações dos professores frente às reformas educacionais:

> Para enfrentar essas mudanças é necessário não apenas introduzir modificações em termos dos conteúdos que se transmitem nas escolas, como também sua própria organização e cultura institucional. Isso requer dos professores preparação para assumir novos papéis, elaborar projetos institucionais autônomos, avaliar e criar respostas para as demandas cambiantes do meio, trabalhar com meios de informação alternativos, etc (DIKER, 1997, p.214).

A linha metodológica que foi formatada pelos dois estrategistas se constituiu do seguinte processo: estudo da legislação e Parâmetros Curriculares; adaptação da metodologia de Paulo Freire contida em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, definindo temas geradores a serem desenvolvidos durante o ano letivo e aplicando-os da seguinte forma: atividades de sensibilização (palestras e debates, exibições de audiovisuais, apresentações artísticas, atividades esportivas e oficinas com uma dinâmica de congregação de toda a comunidade escolar, familiares e moradores do entorno) e atividades em sala de aula (com os temas sendo trabalhados dia a dia nas salas de aulas pelos professores em todas as disciplinas, resultando em trabalhos feitos pelos alunos); prosseguimento do mapeamento da produção relativa à temática; convite a palestrantes; acompanhamento e avaliação dos alunos e dos professores sobre o alcance e desdobramento dos temas de partida.

A participação do produtor executivo perpassou todo o processo de desenvolvimento do projeto político-pedagógico, desde a discussão sobre os temas das palestras e intermediação nos convites aos palestrantes até o acompanhamento das ações empreendidas pelo corpo escolar.

Transformar temas transversais em conteúdos disciplinares obrigatórios nas disciplinas de História, Educação Artística e Língua Portuguesa, conforme a lei prescreve, foi, ao mesmo tempo, promover uma reforma do pensamento vigente e das práticas pedagógicas até então em exercício naquela unidade escolar.

O professor, ao adotar essas temáticas obrigatórias, passa a assumir um compromisso político para o qual se ressente de não ter sido consultado previamente. Além disso, passa a estar diante de um comprometimento para o qual não lhe foi dado outra alternativa senão cumprir, justamente por se tratar de uma lei federal que alterou a LDB. É por mais essa razão que todo o processo de implementação dos novos conteúdos vem a ser conflitante.

Assim, os profissionais da educação encontram-se perante um desafio político: reconhecer ou não a lei como um direito civil e questionar se, de fato, essa política pública é coerente com as demandas da sociedade. Esses questionamentos, que envolvem todos os sujeitos educativos da escola, tornam perceptível que o espaço escolar é um campo de conflitos e domínios – de micropolítica, como podemos conferir nas palavras de Ball (1989):

> En este sentido, el conflicto de los profesores y la forma que há tomado pueden ser considerados previsibles e inevitables, y posiblemente tengan profundas consecuencias en sus efectos a largo plazo sobre lo roles laborales y la conciencia política de los profesores. Evidentemente, para muchos profesores, es un intento de resistirse a los cambios en su situación laboral que esbozamos antes, para que no se reduzca aún más su autonomía profesional y su influencia sobre la adopción de políticas en la escuela (BALL, 1989, p.271).

Com base nas premissas trazidas pela Lei nº 10.639 de 2003 e na compreensão de que a escola, enquanto entreposto cultural é um campo de disputa ideológica, onde o processo ensino-aprendizagem e as práticas pedagógicas refletem as lutas sociais, apresentaremos, no próximo capítulo, a análise da proposta curricular - Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra (PRDCN), que foi elaborada e implementada no Colégio Estadual Professor Sousa da Silveira, no período entre 2005 e 2008.

3 PROGRAMA DE REFLEXÕES E DEBATES PARA A CONSCIÊNCIA NEGRA (PRDCN) – UMA EXPERIÊNCIA CURRICULAR

> "Todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível comprometendo seus atores e autores."
>
> *Moacir Gadotti*

Este capítulo refere-se à construção e ao desenvolvimento do projeto político-pedagógico Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra (2005 - 2008). Relatam-se as práticas pedagógicas que foram realizadas a partir da implementação desse projeto e as manifestações dos alunos, dos professores, da direção da unidade escolar e do corpo administrativo.

Conforme descrito anteriormente, a postura da coordenadora em criar uma ambiência que sensibilizasse os sujeitos educativos da escola sobre a temática em questão levou-a a um processo de estudos sobre legislação educacional (especificamente a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394 de 1996, a Lei nº 10.639 de 2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004)), sobre as ideias de alguns teóricos da Educação como Paulo Freire e Edgar Morin, sobre a história do Movimento Negro, e Estudos Culturais.

Todo esse processo de estudos foi realizado em conjunto com o consultor e produtor executivo George A. de Araújo durante os meses de dezembro de 2004 e janeiro de 2005. A falta de interlocução da dupla coordenação-Araújo com os professores da unidade escolar fez com que essa aproximação externa da coordenação com Araújo se fortalecesse dialogicamente na idealização de uma

proposta metodológica que contemplasse a implementação da lei e tivesse como ponto de partida referencial as indagações e incertezas presentes na comunidade escolar.

Em fevereiro de 2005, durante a Semana de Integração, a coordenadora realizou, junto aos professores, as seguintes etapas de trabalho: estudo da legislação e das Diretrizes Curriculares, apresentação de sua proposta de trabalho e da metodologia de sua execução.

Com o objetivo de fazer uma efetiva aplicação da Lei 10.639/03, o formato metodológico escolhido pela parceria Coordenadora pedagógica e George A. de Araújo foi o de projeto político-pedagógico. Esse formato tencionava ocasionar uma mobilização de atenções e esforços de alunos e professores para atividades extraclasse contínuas e regulares que se refletissem dia a dia nas salas de aula, abrangendo todas as disciplinas. Verificamos que a escolha desse formato também estava centrada na possibilidade de realização de atividades e ações que propiciassem a inter e a transdisciplinaridade, o que viabilizaria a construção de uma proposta curricular integrada, de forma que o conhecimento fosse compreendido como um todo e não mais de maneira fragmentada, como era desenvolvido na comunidade escolar até então. As ações implantadas pelo projeto político-pedagógico seriam complementadas pela introdução de práticas pedagógicas diferenciadas e provocadoras de protagonismos e autonomia entre professores e alunos. Assim, a Coordenação Pedagógica elaborou uma metodologia de implementação da lei fundamentada no discurso como agente ideológico de transformação.

A Coordenação, ao se opor à rejeição à lei nº 10.639/03 claramente manifestada pela comunidade escolar, que não aceitava a demanda legislativa nem como obrigatoriedade nem como necessidade social de combate às desigualdades étnico-raciais, trouxe como contrapalavra a fala, o discurso, que se instauraria por meio de palestras, para difundir e valorizar a presença afro-brasileira e, “[...] dessa forma, combater o racismo, promover a autoestima dos afro-brasileiros e fomentar a conscientização para uma nova e positiva relação social e compreensão da formação da identidade nacional” (LOPES, 2006, p. 45).

Os temas das palestras seriam geradores de ações pedagógicas e/ou projetos conduzidos por professores e alunos, de acordo com os conteúdos previstos no plano de curso anual de todas as disciplinas que compunham a grade

curricular, e não somente nas consideradas obrigatórias pela lei – Língua Portuguesa, Educação Artística e História. O intercâmbio entre os conteúdos programáticos e os temas geradores permitiria a participação de todas as disciplinas no desenvolvimento do projeto, sendo que, em alguns casos, a participação seria de maneira vertical e, em outros, de forma tangencial.

Diante dessa proposta, observou-se que os professores se tornaram um pouco mais confiantes, vendo que as temáticas seguiriam o planejamento de curso que eles estabelecessem e que a escolha temática seria referenciada na estrutura por eles delineada. Essa conquista foi fundamental para eles, pois uma de suas preocupações era a de se tornarem impossibilitados de acrescentar novos tópicos aos conteúdos de suas disciplinas por conta da necessidade de se cumprir a nova lei. Com a temática sendo inserida nos conteúdos pré-elencados por eles mesmos, a obrigação de se cumprirem as demandas da lei tornou-se mais factível. Assim, não houve alteração dos conteúdos nos planos de curso e sim uma adaptação das temáticas aos planos.

Esse procedimento exigiu que todos os professores, de acordo com as áreas de conhecimento a que pertenciam, fechassem seus planos de curso na Semana de Integração. Com os planos elaborados, coube à coordenadora identificar, em cada plano de curso, a maneira como cada disciplina iria desenvolver uma determinada temática, e, aos professores, coube a responsabilidade de coordenar as atividades em sala de aula junto aos alunos, cabendo a possibilidade de os trabalhos efetuados em sala serem exibidos publicamente ou de os alunos participarem de palestras como palestrantes.

Para se chegar a esse entendimento final na Semana de Integração, alguns fatores anteriores a essa semana foram de vital relevância para a realização do projeto. Tais fatores serão analisados nos pontos que seguem.

3.1 Consultoria externa

Ao executar o evento da Semana de Consciência Negra (2004) e a idealização do projeto político-pedagógico, a Coordenação Pedagógica contou, em todos os momentos, com o produtor executivo e especialista em projetos de

educação e cultura George A. de Araújo. A necessidade dessa parceria se deu pelo fato de existir, quando da produção da Semana da Consciência Negra (2004), uma falta de interlocução interna entre professores e coordenação pedagógica, o que fez com que esta procurasse outros apoios externamente. É importante ressaltar que, até o ano de 2006, embora participando ativamente dos processos de execução e idealização, o produtor manteve-se afastado dos muros escolares por opção pessoal. Apenas em 2006 o produtor começou a frequentar, de maneira gradual, o espaço escolar, dialogando com alunos e professores sobre as atividades por eles desenvolvidas.

Nesse mesmo ano, 2006, o produtor conseguiu fazer com que o projeto desenvolvido no Colégio Professor Sousa da Silveira figurasse em um portfólio de ações sociais e educativas no âmbito das Faculdades Integradas Hélio Alonso. As ações listadas nesse portfólio serviam como temas de pesquisa e registro para as vídeo-monografias dos alunos formandos do curso de Comunicação Social. Um aluno, formando do curso de Comunicação Social, Pedro Pio, interessou-se pelo nosso projeto e decidiu tê-lo como objeto de seus estudos de final de curso. O produtor conseguiu, dessa forma, que as atividades realizadas no projeto fossem registradas.

Essa primeira parceria do projeto com uma instituição acadêmica acabou gerando o vídeo-documentário Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra, e transformando o estudante universitário Pedro Pio em um pesquisador assíduo do projeto e das ações pedagógicas desenvolvidas nele.

Para que os registros tivessem qualidade final, o produtor George Araújo resolveu colaborar com a equipe de profissionais da Faculdade, equipe técnica, e especialmente ao aluno Pedro Pio. A partir de então, a presença do produtor no cenário escolar tornou-se frequente. Além disso, ressaltamos a participação de George A. de Araújo na divulgação dos trabalhos motivou diversas matérias nas mídias impressa e audiovisual e na *Internet*, o que gerou a criação de um canal de interface entre a escola e as redes sociais que, até os dias atuais, é ainda por ele gerenciado.

Inicialmente, para alguns professores, a presença do produtor não foi sequer notada. Para outros professores, ele foi um elemento de interlocução. Para muitos alunos, Araújo era mais um visitante, mas para outros alunos, que junto com

professores desenvolveram atividades extracurriculares, como os projetos que se originaram dentro do PRDCN, ele se tornou um colaborador.

A direção da escola também considerou a participação de Araújo como a de um colaborador e incentivador da proposta curricular que ali estava sendo implantada. À medida que os projetos e as práticas pedagógicas foram sendo publicizados, a atuação do produtor foi tomando uma dimensão especial, como a de um comunicador e propiciador da visibilidade escolar dentro da Coordenadoria Metropolitana III, dos meios acadêmicos e do Terceiro Setor, além da vizinhança da escola.

Sendo um elemento externo ao ambiente escolar, Araújo, com sua visão crítica sobre o processo educativo trouxe interferências que resultaram em alterações no processo de implementação do projeto político-pedagógico. A Coordenação Pedagógica e os professores que com ele mantiveram um contato mais próximo chegaram a reconhecê-lo como um "amigo da escola"[33].

A comunicação e a divulgação junto às redes sociais, ao Terceiro Setor, à Academia, ao Movimento Negro, à Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC-RJ), à mídia impressa e virtual sobre os trabalhos desenvolvidos por George A. de Araújo dentro do espaço escolar proporcionaram ao colégio reconhecimento e valorização de seus sujeitos educativos e ocasionaram parcerias e interlocuções com essas entidades, que antes não eram cogitadas como possíveis parceiras. Foi, inclusive, a partir da publicização do projeto político-pedagógico, do colégio, das práticas pedagógicas, da atuação dos professores, dos alunos e da Coordenação Pedagógica que se efetivou o primeiro reconhecimento público e governamental do Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra como referência de aplicação da Lei 10.639/03[34].

Essa ação de visibilidade da escola e a convivência com outros segmentos fora do ambiente escolar tiveram como efeito inicial a elevação da autoestima dos sujeitos que se investiram da posição de produtores de conhecimento (professores, alunos, Direção e Coordenação Pedagógica), o que veio a se refletir em uma mobilização pela implementação da lei, como registrado pela Coordenação (LOPES, 2006):

---

33 Esta nominação não se refere, em absoluto, ao programa de voluntariado chamado Amigos da Escola realizado pela Rede Globo de Televisão.

34 Anexo C – Carta do REMEC/RJ

> [...]Toda essa ambiência de utilização pedagógica de projeto tem possibilitado que os alunos se tornem conscientes de seu processo de aprendizagem e exigido dos professores o desafio de estabelecer uma estruturação muito mais aberta e flexível dos conteúdos escolares. [...] Para os professores, que, por vezes, se encontram em momentos de cansaço e desgaste, a presença desses palestrantes os recicla, e, até mais, exige intimamente que criem estímulos e retomem presença profissional frente aos alunos, propiciando um clima organizacional de competitividade que fez com que alguns deles, neste ano de 2006, se tornassem também palestrantes. E, além disso, os próprios alunos iniciaram o processo de exposição de seus trabalhos para os demais colegas de sala e professores, ministrando aulas em formato de seminários no mesmo auditório em que há as palestras públicas em dias previamente agendados de maneira que toda a unidade possa estar assistindo e compartilhando estes conhecimentos adquiridos (LOPES, 2006, p.39-40).

Ainda que a participação do produtor executivo tenha sido discreta, conforme seu pedido, esta não ficou imune às críticas. Verificaram-se, na relação entre Araújo e os sujeitos da escola, momentos de partilha de problemas e soluções, e outros de completo confronto, pois nem sempre as expectativas da comunidade escolar e a visão do produtor convergiam para um mesmo objetivo. Isso demonstrou que as dinâmicas internas do projeto e da unidade escolar seguiram configurações e reconfigurações que se moviam conforme os membros da equipe escolar limitassem e/ou rejeitassem as influências no seu fazer pedagógico.

Embora tenhamos identificado um tensionamento de posições entre a Direção e o produtor, este recebeu, por parte da comunidade escolar, baixa resistência tanto a sua presença quanto a sua atuação no projeto e na comunidade escolar.

3.2 Elaboração metodológica do PRDCN

A criação e a condução, pela Coordenação Pedagógica, do projeto político-pedagógico Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra (PRDCN) como metodologia de implementação da lei 10.639/03 estão fundamentadas no que Veiga (1998) descreve como a constituição de um projeto político-pedagógico:

> [...]deve constituir-se em uma tarefa comum da equipe escolar, e mais especificamente, dos serviços pedagógicos (supervisão escolar e orientação educacional). A esses cabe o papel de liderar o processo de construção desse projeto pedagógico sendo co-responsabilidade dos professores, dos pais dos alunos, do pessoal técnico-administrativo e de segmentos organizados da sociedade local, contando ainda, com a

> colaboração e assessoria efetivas de profissionais ligados à educação (VEIGA, 1998, p.31).

A escolha desse formato de implementação estava centrada na possibilidade de realização de atividades e ações que propiciassem a inter e a transdisciplinaridade e que promovessem a construção de uma proposta curricular integrada, de forma que o conhecimento fosse compreendido como um todo, e não da maneira fragmentada, como vinha sendo consagrada pela metodologia da escola. A mudança nas práticas pedagógicas provocou uma maior participação de professores e alunos e resultou em protagonismos individuais e coletivos.

A escola e os sujeitos educativos adotaram essa metodologia de implementação da lei como missão institucional. Inicialmente, essa adoção ocorreu de forma reticente, mas, ao longo do processo, foi sendo internalizada conforme as resistências foram sendo reduzidas.

A reação discursiva dos professores e alunos durante a realização da Semana da Consciência Negra (2004) encontrou como contrapalavra a decisão da coordenadora de elaborar uma metodologia de implementação da lei que se calcasse em um projeto político-pedagógico ancorado na fala, no discurso. Essa metodologia se realizaria por meio de palestras, que funcionariam como agentes ideológicos de transformação, para difundir e valorizar a presença afro-brasileira no país.

Essa postura de oposição à rejeição claramente manifestada pela comunidade escolar em acatar a lei n 10.639/03 como obrigatoriedade foi apenas um exemplo das constantes tensões e negociações diariamente vivenciadas entre os membros da equipe escolar.

A seguir analisaremos algumas das etapas desenvolvidas no processo que culminaram no formato final do projeto, conforme descrito pela coordenadora.

Quando a coordenadora identificou a necessidade de “ter a mais ampla visão da produção originada de matrizes africanas na cultura brasileira: na literatura, nas expressões artísticas, nos esportes, na sociedade e na Academia” (LOPES, 2007, p. 40), o que de fato objetivava era compreender se a falta de sistematização dos conteúdos e da divulgação de experiências correlatas era o que dificultava a ação da equipe escolar de desenvolver uma revisão dos currículos disciplinares ou se a dificuldade figurava na expectativa dos professores de se depararem com um manual pré-elaborado. O interesse da coordenadora era “saber lidar com o ponto

exato entre as reais dificuldades dos professores em obter material para elaborarem seus planos de aula e a acomodação de não pensar e agir sem uma "receita de bolo"[35].

A opção da coordenadora por trabalhar com temas geradores inspirou-se na metodologia de Paulo Freire (1978) para alfabetização de jovens e adultos, conceitualmente definida em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, onde essa metodologia é estabelecida como um dos pilares para se desenvolver uma educação emancipadora e libertadora. Na visão da coordenadora, essa seria a metodologia mais indicada para se chegar a um currículo integrado e crítico que também pudesse contemplar os fundamentos dos Estudos Culturais e Étnicos.

> Tarefa 5: Definição dos temas geradores a serem desenvolvidos durante o ano letivo, aplicando-os da seguinte forma: atividades de sensibilização (palestras e debates, exibições de audiovisuais, apresentações artísticas, atividades esportivas e oficinas com uma dinâmica de congregação de toda a comunidade escolar, familiares e moradores do entorno) e atividades em sala de aula (com os temas sendo trabalhados dia a dia nas salas de aulas pelos professores em todas as disciplinas, resultando em trabalhos feitos pelos alunos).

Na metodologia de Paulo Freire (1980, p. 32), os temas geradores são expressos pela comunidade. No caso do PRDCN, o sentido da utilização dessa metodologia foi o de provocar na comunidade escolar o surgimento dos "temas silenciados" - História Africana e Cultura Afro-brasileira -, por meio da produção de conhecimentos, da problematização desses conhecimentos, trazendo à tona novas leituras de mundo para professores e alunos.

Ao definir os temas geradores, a Coordenação empenhou-se em "[…] procurar o pensamento do homem sobre a realidade e a sua ação sobre esta realidade […]", porque "na medida em que os homens tomam uma atitude ativa na exploração de suas temáticas, nessa medida sua consciência crítica da realidade se aprofunda e anuncia temáticas da realidade" (FREIRE, 1980, p. 32). Ainda, segundo Freire

> "Um grupo que não expressa concretamente temas geradores (o que pareceria significar que não possui temas) sugere, ao contrário, um tema

[35] Todos os pontos elencados foram extraídos da fala da coordenadora pedagógica no Seminário História e Cultura Afro-brasileira e Africana: Ressignificando nossas identidades através de uma educação para a construção de uma sociedade multicultural (Núcleo Interdisciplinar de Reflexão e Memória Afrodescendente – NIREMA / PUC-Rio – novembro 2005)

> trágico: **o tema do silêncio**. O tema do silêncio sugere uma estrutura de mutismo frente à força esmagadora das situações-limite". (FREIRE, 1980, p. 32, grifo nosso).

Entendendo os discursos como gêneros enunciativos de respondibilidade[36] de um dado grupo e/ou pessoas (BRAIT, 2009), apontamos a "Tarefa 6: Mapeamento da produção relativa à temática. [e a] Tarefa 7: Convite aos palestrantes / Tratamento da informação com os palestrantes"[37] como ações engendradas com o objetivo de se trazerem para o interior da comunidade escolar narrativas legitimadoras das temáticas silenciadas, sob uma perspectiva dialógica provocadora de sentidos na qual "[…] compreendemos os enunciados alheios quando 'reagimos àquelas (palavras) que despertam em nós ressonâncias ideológicas concernentes à vida.[…]" (RECHDAN, 2003, p. 95).

A tentativa de se focar a política curricular na questão da alteridade pode também ser considerada como uma abordagem/configuração afrocêntrica (ASANTE, 2009, p.96), compreendendo-se que um projeto contendo diretrizes afrocêntricas teria como características mínimas:

> [...]1) interesse pela localização psicológica; [...]2) compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito; 3) defesa dos elementos culturais africanos; 4) compromisso com o refinamento do léxico; 5) compromisso com uma nova narrativa da história da África [...] (ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição. p.93-111 ***In***: Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.)

A Tarefa 8, "Acompanhamento e avaliação dos alunos e dos professores e alcance e desdobramento dos temas de partida"[38], faz parte de uma estratégia de mensuração e incorporação de novos temas. Como, regularmente, os alunos tomam conhecimento do projeto político-pedagógico do respectivo ano somente a partir do mês de março, para que suas contribuições fossem agregadas durante o ano letivo, seria necessário consultá-los periodicamente sobre as temáticas.

---

36 A partir do texto de M. Bakthin *Arte e responsabilidade,* compreendemos que todo ato enunciativo tem o sentido de responsabilidade e de respondibilidade daquele que o pronuncia.

37 LOPES, Carla – Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra – Uma experiência de aplicação da Lei n. 10.639/03: Formação continuada de professores. Universidade Veiga de Almeida, 2006. (Digitada)

38 Ibid.

Essa consulta periódica aos alunos se aplicou tendo em vista que as aulas ministradas no colégio são à noite e que a participação do alunado, no momento inicial da configuração do projeto político-pedagógico, fica restrita por conta de sua ausência, já que a elaboração do projeto sempre ocorre durante a Semana de Integração[39], período em que os alunos ainda se encontram de férias.

No ano de implementação da nova proposta curricular, em 2005, 83% das turmas aprovaram a nova metodologia[40], embora ainda não tivessem discernimento sobre a real importância das palestras para sua formação. Vejamos alguns relatos dos alunos sobre os debates:

> [...] Turma 1005 - Achamos muito bom debatermos sobre esse assunto. Gostaríamos que no dia das palestras não tivesse aula e que a duração da mesma fosse maior [...] Turma 2002 – Sugerimos que haja mais palestras sobre a Consciência Negra. Nada a criticar. [...]

O propósito da Coordenação Pedagógica, ao utilizar o discurso-palestra como recurso metodológico, foi desenvolver um processo de superação da "educação bancária", fomentar o diálogo entre as disciplinas do currículo escolar de forma integralizante e promover uma (re)significância das relações humanas no mundo. A integração das disciplinas (interdisciplinaridade), além de ter demonstrado que o conhecimento é algo coeso e único, foi, implicitamente, uma estratégia para posicionar a História Africana e a Cultura Afro-brasileira como conteúdos presentes em todas as áreas do conhecimento, e não apenas em História, Língua Portuguesa e Educação Artística. Mais com relação aos professores do que aos alunos, essa política curricular "forçou" o que Morin (2008, p.103) acredita ser necessário na Educação: um processo de reforma do pensamento vigente, para que também seja possível se reformar o ensino vigente sob uma ótica cidadã e globalizada.

O recurso discurso-palestra foi fundamental para o estabelecimento de novas práticas pedagógicas de caráter emancipatório e libertador. O processo ensino-aprendizagem passou a se articular a partir de uma nova leitura de si e de mundo que Morin (2008) identifica como uma transmissão de conhecimento holística, ou seja, para além das disciplinas:

---

[39] Semana estipulada pela Secretaria Estadual de Educação, nos primeiros dias de fevereiro, como período de elaboração dos planos de curso, atividades pedagógicas e elaboração dos projetos pedagógicos escolares.

[40] Ata do Terceiro Conselho de Classe – p. 33

> [...] transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, a favorecer, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre [...] e, por conseguinte, realizar uma reforma do pensamento que traga consigo uma reforma do ensino em sua totalidade (MORIN, 2008, p.11).

Verificamos que essa linha de atuação estava seguindo o que foi preconizado no texto do Plano de Gestão escolar de 2004, conforme analisado no primeiro capítulo, contemplando as novas concepções educacionais estabelecidas pelo Estado em seus diferente âmbitos de ação – federal, estadual e municipal.

Essa "nova concepção" procura, de fato, entrelaçar prática pedagógica e proposta curricular, como também se pode confirmar no Plano de Gestão de 2005.

> Proporcionar um aprendizado útil à vida e ao trabalho. As mudanças foram muito rápidas em particular nesses últimos dez anos. Vivemos em um mundo em constantes transformações, não só na área tecnológica, como também em diversas outras áreas sociais. **Conscientizar o aluno que cada vez mais teremos que compreender e opinar sobre problemas éticos referentes a por exemplo organismos geneticamente modificados, novas espécies patenteadas por laboratórios, mães de aluguel, etc... Portanto, nossos programas escolares deverão fornecer aos jovens, novas informações e estimulá-los a questionar e buscar soluções para os problemas do cotidiano. Prepará-los para o exercício consciente do trabalho e da cidadania. Levá-los a Ter uma visão crítica do que é proposto. O estudo das Ciências da Natureza e da Matemática deverá preocupa-se com as diferenças de interesses de cada um, tentando despertar capacidades e mostrar que estas diferentes capacidades que eles possuem lhes serão exigidas em sua vida social e profissional**.
>
> Mostrar que o Homem atua como agente modificador no ambiente onde vive e que compreender a natureza e os fenômenos que nela ocorrem é fundamental. O ser humano é parte integrante desse todo dinâmico e que durante o tempo ele interage com ele. Que podemos, acidentalmente ou intencionalmente gerar modificações no ambiente e que tais comportamentos podem gerar graves problemas ao ambiente e conseqüentemente à saúde, entendendo como saúde o bem estar físico, psíquico e social. **Que a Física, a Química, Biologia e Matemática estão presentes no dia a dia e que precisamos de tais conhecimentos para atender e utilizar melhor o mundo que nos cerca. Que o ensino das Ciências e da Matemática nos auxilia a estruturar o pensamento e a desenvolver um raciocínio lógico e também dedutivo. Que tal aprendizado será útil para que como cidadãos, possamos agir como pessoas capazes de resolver problemas e tomar decisões na vida pessoal e profissional, uma importante ferramenta para a realização de tarefas específicas em quase todas as atividades humanas"**. (grifo nosso)

3.3 Dinâmica de realização do PRDCN

O projeto político-pedagógico Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra (PRDCN) é constituído, metodologicamente, de discussões sobre temas referentes a História Africana e Cultura Afro-brasileira realizadas no ensejo de palestras proferidas no âmbito da unidade escolar, sendo facultativas ao público externo à comunidade escolar. Essas palestras ocorrem de março a dezembro, com exceção do mês de julho, período de recesso escolar. A culminância do projeto marca o encerramento tanto do projeto quanto das atividades escolares, em dezembro.

Os temas das palestras são geradores de projetos e/ou ações pedagógicas conduzidos por professores junto ao alunado, de acordo com os conteúdos previstos nos planos de curso anual das disciplinas (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês), Matemática, Química, Biologia, Física, Educação Física, Literatura, Educação Artística, Geografia, Filosofia, Sociologia, História). O intercâmbio entre os conteúdos programáticos e os temas geradores permite a participação de todas as disciplinas, podendo essa participação se dar de maneira vertical em alguns casos ou de forma tangencial, ou transversal, em outros.

A Coordenação Pedagógica, a cada ano, discute os planos de curso com todos os professores, e, em conjunto, cotejam os conteúdos disciplinares com os temas das palestras, planejando as ações e os projetos para o ano letivo.

A princípio, no ano de 2005, a sequência de ações acima descritas ocorreu apenas com alguns professores, mas acabou repercutindo em todas as disciplinas. A repercussão foi possível devido ao fato de que, como cada disciplina apresenta, no mínimo, dois profissionais, quando pelo menos um dos profissionais se envolve com/em um projeto, considera-se que, dentro do conjunto disciplinar, a matéria ministrada por aquele profissional está contemplada.

A partir de 2006, inserções de novas temáticas sugeridas por professores e alunos foram ocorrendo ao longo do ano. Esse formato manteve-se até o final do ano de 2007. No ano de 2008, os professores e alunos decidiram que as palestras deveriam partir de quatro eixos temáticos, a saber: “120 anos de abolição da escravatura no Brasil”; “20 anos da promulgação da Constituição de 1988”; “20 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)”; e “200 anos da Chegada da

Família Real". Em 2009, houve nova alteração do formato inicial do projeto, focando as atividades nas experiências dos projetos: "Guardiões da Memória - memória social do samba" e "1º Relatório de Direito ao Meio Ambiente de Quintino Bocaiúva e Adjacências (RDMA) – implementação de Agenda 21 escolar".

3.4 As palestras

Ao analisarmos o formato do projeto político-pedagógico (PRDCN), observamos que seu estabelecimento se deu de maneira arbitrária no que tange à sua concepção. Também verificamos que o formato de palestras poderia ser interpretado como uma postura monológica de discurso sobre História Africana e Cultura Afro-brasileira junto à comunidade escolar, chegando até mesmo a causar um entendimento de que tais palestras fossem uma política "de cima para baixo" conduzidas pela Coordenação Pedagógica.

Tomando por base essa interpretação, a elaboração do projeto converte-se, de fato, em estática e autoritária, o que torna improvável a desterritorialização de qualquer espaço escolar. Mas, mais do que uma postura monológica, houve uma circularidade polifônica e polissêmica, de fora para dentro, provocada pela enunciação dos palestrantes, o que, de certa forma, reverteu essa nuance autoritária do projeto. As diferentes formas de absorção e de reflexão sobre esses temas foram agentes que não permitiram que as características de estática e autoritária fossem atribuídas ao projeto. Assim, o projeto revelou-se dinâmico e passou a ocorrer permanentemente com novas experiências, capacidades e necessidades, trazendo novos interesses, revelando novos talentos e novas frentes de trabalho, e criando novos espaços de confrontos a partir das rupturas, superações e reconstruções dos enunciados.

Nesse processo, foram geradas novas apropriações dos temas geradores e novas experiências, que repercutiram no interior do próprio projeto político-pedagógico, conferindo-lhe novos contornos pelo desvelamento cotidiano das histórias vivenciais dos sujeitos envolvidos. Esse desenrolar dialógico ilimitado está presente nas ideias de Bakhtin (1979, p. 413-414):

> Não há uma palavra que seja primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado) [...]. Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (BAKHTIN, 1979, p.413-414).

Além das novas apropriações dos temas, as resistências foram sendo revistas, havendo um amadurecimento epistêmico, que tornou possível uma ação reflexiva sobre a cultura escolar. As modificações que ocorreram no formato original do projeto entre 2008 e 2009 demonstram que a equipe reagiu, apresentou sugestões, desenvolveu ações pedagógicas e alterou os cronogramas apresentados quando foi conveniente e necessário.

Um dos marcos demonstrativos da resistência escolar residiu na possibilidade de alteração dos planos de cursos. Nas disciplinas de História, Literatura e Língua Estrangeira, a inserção dos temas geradores como tópicos disciplinares efetivou-se a partir do ano de 2007. Com relação às demais disciplinas, os temas não foram evidenciados em seus planos de curso. Essa situação ocorreu, em parte, por esses temas não estarem contemplados nas Reorientações Curriculares Estaduais, e por estas disciplinas não terem sido indicadas pela lei como responsáveis por sua implementação.. Assim, a não obrigatoriedade legal levou alguns professores a não inseri-los em seus planos

Para alguns professores responsáveis pelas disciplinas não contempladas pela lei, assumir os conteúdos obrigatórios em seus planos, enquanto não havia um posicionamento oficial com relação aos mesmos, representou também uma forma de resistência política a esses conteúdos. Já para outros professores, resistir implicou participar inter e transdisciplinarmente, ou ainda transversalmente, no projeto apenas quando fosse de seu interesse. Como exemplo, temos a disciplina de Física, que durante todo o período pesquisado nunca inseriu qualquer tópico sobre um desses conteúdos, mas participou do projeto no ano de 2007, conforme a tabela número 3 assinala, a partir do tema da palestra “Religiões e Meio Ambiente”, em setembro daquele ano, desenvolvendo o trabalho – A Física e a Mitologia Africana.

Uma das dificuldades dos alunos com relação a essa disciplina era o uso da matemática na aplicação das equações e fórmulas. O professor também percebeu que os alunos tinham dificuldades de compreender que essas fórmulas serviam de ferramentas para interpretar os fenômenos naturais, especialmente no que concerne

às propriedades e interações da matéria e da energia. Assim, o professor resolveu fazer o caminho inverso ao que vinha realizando: propôs um trabalho que consistia em identificar, nas histórias de alguns orixás africanos, conteúdos disciplinares referentes à Física, como, por exemplo, ótica e eletricidade. Ao mesmo tempo em que os fenômenos da natureza eram estudados, a pesquisa sobre mitologia africana propiciou um espaço para os alunos conhecerem um pouco mais as religiões de matrizes africanas e suas respectivas cosmovisões. Durante esse trabalho, os alunos que professavam algumas dessas religiões encontraram condições de expor aos demais colegas alguns conceitos pertinentes a essas expressões religiosas. Outro ponto de discussão em sala de aula foi a diferenciação das histórias dos orixás em cada templo. Com todas essas informações, foi possível se discutir, em sala de aula, as peculiaridades da oralidade dos povos africanos e da memória, enquanto elemento de registro da história.

Quando o trabalho de Física foi proposto, o PRDCN estava em andamento já havia dois anos e a ambiência escolar já havia sofrido algumas transformações cotidianas. O trabalho de Física permitiu-nos observar que, embora a maior parte dos alunos autodenominados evangélicos tivessem demonstrado, inicialmente, uma postura reativa à realização do trabalho, boa parte deles continuou desenvolvendo a atividade, mesmo tendo o professor lhes oferecido a opção de não participar.

A finalização do trabalho ocorreu no mesmo em que ocorreu a palestra “Religiões e Meio Ambiente”. Os alunos e o professor de Física tiveram a oportunidade de assistir a um pastor evangélico da Assembléia de Deus, de Piedade, um padre da Pastoral do Negro e um pesquisador das religiões de matrizes africanas debaterem sobre a maneira como essas diferentes religiões relacionavam a natureza com as suas crenças. Diante do que o professor e os alunos aprenderam com o trabalho e do debate promovido, foi possível que eles fizessem uma relação do ensino científico com seu dia a dia. Essa experiência[41], nas palavras do professor,

> [...] foi bastante exitosa e sensível. O que tinha tudo para dar errado se apresentou como um aprendizado de respeito e tolerância. E o mais importante: os alunos passaram a ver a Física como uma disciplina que tinha tudo a ver com a nossa vida, fato que nunca antes eles tinham pensado que fosse possível.

[41] Este relato foi fornecido em encontros informais mantidos durante o período da pesquisa.

A referida palestra foi filmada e exibida na programação do Canal Futura. Alunos e professores foram entrevistados, e uma aluna deixou este registro: “Estudar Física agora ficou muito melhor!”[42]

Apesar dessa experiência, os planos da disciplina nunca foram alterados por esta não constar como disciplina indicada (para inserir os conteúdos) nas Reorientações Estaduais de 2004. Esse fato nos levou à compreensão de que a obrigatoriedade de inserção dos conteúdos prescritos pela lei para determinadas disciplinas, ou recomendados para outras, nos planos de curso deve ser considerada como uma linha demarcatória da intervenção externa sobre o fazer pedagógico de profissionais que nem sempre permitem interferência, a despeito de, muitas vezes, na prática, executarem as orientações.

A participação voluntária dos alunos também foi objeto de negociação entre professores, coordenadora pedagógica e alunos. No primeiro ano, os alunos não eram obrigados a assistir às palestras. Com isso, no primeiro semestre, o índice de freqüência foi baixo e, às vezes, mínimo. No segundo, o índice aumentou, tendo em vista que alguns professores passaram a atribuir pontos aos alunos que participassem de alguma atividade extraclasse.

A valoração das atividades contrapôs os professores que aderiram a essa ação aos que não viam necessidade de conceder pontos aos alunos por participação em uma atividade extraclasse. Os professores que decidiram dar uma pontuação diferenciada aos alunos defenderam essa posição alegando que, como a nota bimestral dos alunos não deveria conter apenas um tipo de avaliação, o fato de lançarem mão dessa outra nota era o cumprimento de norma estabelecida pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

Esse procedimento criou uma grande confusão e gerou várias cobranças de alunos junto aos professores para que estes últimos viessem a pontuar suas participações. Na Semana de Integração de 2006, a Coordenação Pedagógica, a Direção e os professores decidiram, em acordo, que as atividades extraclasse deveriam ser pontuadas, passando estas a serem consideradas como um dos itens de formação e padronização da nota bimestral do aluno. Essa decisão foi tomada pela maioria de professores, tendo como ressalva a impossibilidade de essa decisão ser alterada pelo menos até o final do primeiro bimestre daquele ano. Com essa

[42] Canal Futura – Programa exibido em setembro de 2007, no Jornal Futura, em suas duas edições.

resolução, houve um consenso sobre a participação dos alunos nas palestras: a partir daquele momento, a cada participação em uma palestra o aluno receberia mensalmente 0,5 ponto por sua participação. Os projetos e as ações pedagógicas seriam de livre pontuação por parte dos professores. Alguns docentes consideraram que esses trabalhos poderiam substituir provas e/ou testes, e assim o fizeram.

Entre os docentes, essa valoração de presença dos alunos nas palestras configurou-se como um ponto de tensão. Ainda que boa parte dos professores tivesse acatado a decisão do grupo, outros entendiam que pontuar presença era inadmissível, visto que, para estes, estar presente nas atividades da escola é um dever, e não algo extra a ser pontuado.

A frequência dos alunos nas palestras aumentou bastante em 2006 e 2007, mas, em 2008, um novo fenômeno veio a ocorrer e mudar o quadro. Muitos alunos deixaram de registrar suas presenças nas palestras, passando a assistir somente aos temas que lhes eram mais interessantes e abrindo mão de obter qualquer tipo de valoração, pois, segundo um deles afirmou, “estou aqui porque quero. Já passei de ano. O que é meio ponto?”.

De fato, a baixa pontuação não incidia em uma alteração fundamental na nota do aluno. As críticas se voltaram, então, para o fato de que muitos alunos sumiam durante as palestras, reaparecendo apenas na hora de assinar a presença. Outros alunos nem reapareciam, tendo suas presenças registradas pelos colegas, que assinavam por eles.

Embora quase nunca registrado nas atas, esse assunto sempre vinha à tona nos Conselhos de Classe, sendo, na maioria das vezes, levantado pelos professores mais antigos na unidade. Observamos que um dos motivos de implicância com relação à pontuação foi a diferença de postura, entre professores novos e antigos, na atuação referente ao PRDCN: os mais novos desempenhavam seus projetos e estimulavam os alunos a participar do projeto político-pedagógico, enquanto os mais antigos demonstravam mais resistência à proposta.

Entre os anos de 2006 e 2008, os alunos desempenharam, efetivamente, o papel de sujeitos ativos dentro do projeto, destacando-se como palestrantes, organizadores de eventos, como o Baile *Charm*, ou produtores de projetos como o “1º Relatório de Direito ao Meio Ambiente de Quintino Bocaiúva e Adjacências (RDMA)”. Assim, questionar sobre a pontuação relacionada às atividades extraclasse era uma forma de esvaziar a proposta curricular.

O peculiar nessa ação de questionamento é que, apesar de a valoração ser contestada e sofrer resistências, sempre que foi posta em votação recebeu aprovação da maioria do corpo docente. Houve somente o caso de uma professora, da disciplina de História, que, discordando completamente da questão de atribuição de pontos, nunca aplicou a valoração nas notas bimestrais dos alunos. Essa atitude da professora gerou sérios conflitos para a Coordenação Pedagógica junto aos alunos, que bimestralmente reclamavam da falta dos pontos em suas médias. Esses conflitos foram constantemente intermediados pelo Diretor, que passou a ser o único canal de comunicação da professora com o projeto e não conseguiu demovê-la dessa postura de resistência.

Supõe-se que, como há alguns anos a professora havia ocupado a função de coordenadora pedagógica, a ocupação dessa posição por outra pessoa cujo trabalho vinha ganhando espaço entre os alunos, o corpo docente e a Direção pode ter-lhe causado insatisfação pessoal e profissional e a impelido a um certo tipo de competição. Para a sua negativa em colaborar com o projeto, a professora apresentou como motivos a falta de interesse e de responsabilidade dos alunos com relação às palestras. Pode ser que essa alegação fosse apenas um reflexo da disputa pessoal e unilateral da professora com a coordenadora pedagógica por espaço dentro da unidade escolar.

Com relação aos conteúdos e ações do PRDCN, reconhece-se que a professora de História sempre concordou com a pertinência da inserção dos conteúdos em seu plano de curso ou no desenvolvimento de projetos. Isso pode ser constatado por meio da observação do projeto “Samba e História, que carnaval é este?”[43], criado por ela em 2005. Esse projeto, em sua apresentação, se declara como parte integrante do projeto político-pedagógico Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra. Os objetivos desse projeto estão assim descritos:

> Integrar os alunos de diversas turmas num projeto comum buscando valorizar a cultura popular que faz parte do seu cotidiano ao conteúdo programático de suas salas de aulas, organizar os alunos em um único grupo para com visões e funções diferentes estruturarem um trabalho em torno de quatro sambas-de-enredo de escolas de samba do ano de 2004, cujos temas estão ligados ao que se quer avaliar do conteúdo exigido e conscientizar também que a dependência escolar é compromisso a ser cumprido com método e sistematização”. (p.2)

[43] Anexo D – Projeto Samba e História, que carnaval é este?

A montagem das palestras se configurou conforme as tabelas 5, 6, 7 e 8, que se encontram abaixo

Tabela 5 – PRDCN – Palestras - Ano 2005

PALESTRAS (títulos)	DATAS	DISCIPLINAS	TEMA
NA LEI E NA RAÇA	21/03 - Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, em memória das vítimas do massacre de Shapeville, na África do Sul - 1960	Neste mês, como praticamente é o início do ano letivo, nenhuma disciplina se envolve com a temática.	Ações Afirmativas
DIREITOS HUMANOS	4/04 - Dia do Assassinato do Rev. Martin Luther King (Memphis – Tenesse /EUA, 1968)	Filosofia/História	Secretaria Estadual de Direitos Humanos/ SEDH – Suas competências e atuação junto a Sociedade
SER NEGRO NO BRASIL PÓS-ABOLIÇÃO	13/05- Abolição da Escravatura	História	Negros e escravatura
PROTAGONISMO NEGRO - A REVOLTA DA CHIBATA	24/06 - Nascimento de João Cândido, o “Almirante Negro”, líder da Revolta da Chibata (1880)	História	Biografia negra – João Candido
PANORAMA DA MULHER NEGRA	28/08 - Comemoração do Dia da Marcha sobre Washington (1963 - DC/USA)	Biologia e Língua Portuguesa	Panorama sobre as Mulheres Negras
O LEGADO AFRICANO NAS ARTES BRASILEIRAS '1‘	16/09 - Dia da Fundação da Frente Negra Brasileira	Literatura e Educação Artística	O profissional negro na televisão
A DEVOÇÃO BRASILEIRA	21/10 - Dia do Ecumenismo	Sociologia e Filosofia	Panorama sobre a religiosidade brasileira: cristianismo, religiões de matrizes africanas e práticas religiosas indígenas
CAPOEIRA NA ESCOLA: EDUCAÇÃO E CULTURA	20/11 – Dia Nacional da Consciência Negra	Educação Física	Quilombo dos Palmares e Resistência negra
O LEGADO AFRICANO NAS ARTES BRASILEIRAS '2': Música, Samba e Carnaval	2 /12 - Dia Nacional do Samba	Culminância do projeto Momento de confraternização e encerramento das atividades	Expressões Afro-brasileiras no Rio de Janeiro – o Samba como recurso pedagógico no processo ensino-aprendizagem. Apresentação de projeto elaborado pelos alunos: Guardiões da Memória

Fonte: Projeto Político Pedagógico Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra – 2005

Tabela 6 – PRDCN – Palestras - Ano 2006

PALESTRAS (títulos)	DATAS	DISCIPLINAS	TEMA
IGUALDADE RACIAL: Cidadania, Direitos e Ações	21/03 - Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, em memória das vítimas do massacre de Shapeville, na África do Sul - 1960	Neste mês, como praticamente é o início do ano letivo, nenhuma disciplina se envolve com a temática.	Conceitos democráticos de Igualdade racial frente a Constituição brasileira e a Declaração Universal dos Direitos Humanos; histórico das lutas contra o racismo e discriminações; cotas e Ações Afirmativas na Educação
INDÍGENAS E AFRICANOS: Encontros e Contribuições para a Cultura Brasileira	19/04 - Dia do Índio	Matemática	Etnomatemática – os saberes e fazeres indígenas e africanos
TRABALHO: História, Política e Sociedade	01/05 – Dia do Trabalho 13/05- Abolição da Escravatura	História e Sociologia	O mundo do trabalho e o empreendedorismo negro
OCUPAÇÃO URBANA e REFORMA URBANA: Racismo e Discriminação ambiental, Direitos de vizinhança, Planejamento e Participação Cidadã.	24/06 – Dia do falecimento do geógrafo Milton Santos	Geografia	Moradia, urbanização, transporte, lazer, segurança pública, emprego e educação no subúrbio carioca
O SABER DOS NOSSOS SABORES: A Cultura Culinária Popular Brasileira	22 /08 – Dia do Folclore	Biologia e Química	Alimentação e as contribuições dos europeus, indígenas e negros na culinária brasileira.
MÍDIA: Criação do Espaço Cidadão e Formação de Identidades	14/09 - Fundação do Primeiro Jornal brasileiro a pugnar pelos direitos do negro	Língua Portuguesa	Mídia Étnica, Comunicação Comunitária, Cultura Popular e Ações Afirmativas nos veículos de comunicação
MÃE ÁFRICA, MÃE ARTE: Expressões Afro-brasileiras no Teatro, Cinema e Televisão	16/03 – Nasce em São Paulo Mário de Andrade (1893)	Língua Portuguesa, Literatura e Educação Artística	As artes africanas como fundamento da cultura brasileira e os espaços de atuação dos afro-descendentes no Teatro, tendo como referencial o Teatro Experimental do Negro (TEN)

CAPOEIRA: Um jogo de saberes	20/11 – Dia Nacional da Consciência Negra	História e Educação Física	A Capoeira como prática corporal e análise crítica da nossa sociedade e história e sua valorização como ensino em disciplinas como: educação artística, música, física, geometria, língua portuguesa, história, e ainda, história africana e cultura afro brasileira
O SAMBA NOS ENSINA Projeto Guardiões da Memória	2 /12 - Dia Nacional do Samba	Culminância do projeto Momento de confraternização e encerramento das atividades	Samba patrimônio social e cultural do Brasil e da Humanidade . O Samba na sala de aula . Vidas e histórias do Samba muito além da folia e da boêmia . Panorama da situação das agremiações cariocas e fluminenses

Fonte: Projeto Político Pedagógico Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra - 2006

Tabela 7 – PRDCN – Palestras - Ano 2007

PALESTRAS (títulos)	DATAS	DISCIPLINAS	TEMA
IGUALDADE RACIAL: como se vê e como se relaciona a nossa sociedade?	14/03 – Aniversário de Abdias Nascimento 21/03 - Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, em memória das vítimas do massacre de Shapeville, na África do Sul - 1960	Neste mês, como praticamente é o início do ano letivo, nenhuma disciplina se envolve com a temática.	Combate ao racismo diante dos acontecimentos de Shapeville e a criação do dia Internacional da Discriminação Racial
DIREITO AO MEIO AMBIENTE, A CIDADE DO RIO DE JANEIRO E O PAN 2007	Ano que a Cidade do Rio de Janeiro é a sede dos jogos Pan-Americanos em julho	Geografia e Meio Ambiente	Ações Governamentais diante do legado social dos Jogos Pan-americanos e a qualidade de vida dos moradores áreas de Quintino, Cavalcanti, Cascadura, Quintino Bocaiúva e Piedade

DIMENSÕES DO UNIVERSO FEMININO	01/05 – Dia do Trabalho 13/05- Abolição da Escravatura Maio – mês das mães	História e Sociologia	O universo feminino com ênfase na saúde da mulher, o mundo do trabalho e preconceito
PROJETO AVALIAÇÃO DO DIREITO AO MEIO AMBIENTE EM QUINTINO BOCAIÚVA E ADJACÊNCIAS	24/06 – Dia do falecimento do geógrafo Milton Santos	Matemática e Meio Ambiente	Apresentação pública do projeto dos alunos sobre Meio Ambiente, Racismo Ambiental e Ocupação e Reforma Urbana
CIDADANIA E CONTROLE SOCIAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE: consciência individual e direitos coletivos	29/08 - Dia nacional de combate ao tabagismo 31/08 - Dia da nutricionista	Biologia e Química	A saúde como política pública social para homens, mulheres, negros e homossexuais; combate das Doenças Sexualmente Transmissíveis – DST e AIDS
AS RELIGIÕES E O MEIO AMBIENTE	21/10 - Dia do Ecumenismo	Física e Meio Ambiente	As religiões brasileiras e o Meio Ambiente
PALAVRAS QUE CONSTROEM E PERPETUAM: Cultura, Memória e Sociedade	16/03 – Nasce em São Paulo Mário de Andrade (1893) Sarau literário – Ano 1	Língua Portuguesa, Literatura e Educação Artística	A palavra sendo constituinte de parte de um complexo mecanismo de caráter social construído sobre as referências de conhecimento, espaço e tempo, passando a ser elemento de sustentação da cultura e história; e um elemento chaves dos processos civilizatórios
TERRITÓRIOS, RESISTÊNCIA E AFRODESCENDÊNCIA	20/11 – Dia Nacional da Consciência Negra	História, Educação Física e Geografia	Espaço urbano e afro-descendência – o quilombo urbano de Sacopã
SAMBA: História e Memória	2 /12 - Dia Nacional do Samba	Culminância do projeto Momento de confraternização e encerramento das atividades	Projeto Guardiões da Memória parceria com a UERJ/Instituto de Artes

Fonte: Projeto Político Pedagógico Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra - 2007

Tabela 8 – PRDCN – Palestras - Ano 2008

PALESTRAS (títulos)	DATAS	DISCIPLINAS	TEMA
IGUALDADE RACIAL: gênero e etnia	08/03 – Dia Internacional da mulher 21/03 - Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, em memória das vítimas do massacre de Shapeville, na África do Sul - 1960	Neste mês, como praticamente é o início do ano letivo nenhuma disciplina se envolve com a temática.	Violência contra às mulheres e feminismo negro
Lançamento Público do Projeto GUARDIÕES DA MEMÓRIA			Projeto Guardiões da Memória parceria com a UERJ/Instituto de Artes com apoio da Fundação Carlos Chagas de Apoio à Pesquisa no Rio de Janeiro
ESCRAVATURAS e ABOLIÇÕES EM PROCESSO	01/05 – Dia do Trabalho 13/05- Abolição da Escravatura	História e Sociologia	Abolição da Escravatura e os processos de libertações diários de cada um
Encontro Verde: Projetos Educacionais e Ações Sociais	24/06 – Dia do falecimento do geógrafo Milton Santos		Promoção de encontro com instituições do entorno escolar par a criação de uma Rede Social sobre a temática Meio Ambiente, Racismo Ambiental e Ocupação e Reforma Urbana
20 ANOS DA CONSTITUIÇÃO CIDADÃ: Painel de debates ELEIÇÕES 2008:Apresentação da Amostragem do Projeto 1º Relatório de Avaliação de Direito ao Meio Ambiente em Quintino Bocaiúva e Adjacências para debates com candidatos a vereadores da Zona Norte do Rio de Janeiro.	Agosto Setembro		Debate com candidatos locais sobre os problemas levantados pelo Projeto Relatório de Direito ao Meio Ambiente em Quintino Bocaiúva e Adjacências

IGUALDADE, CIDADANIA e DIREITOS HUMANOS	Outubro Sarau Literária – Ano 2	Filosofia e Literatura	Apresentação e síntese dos trabalhos desenvolvidos com os alunos sobre os temas 120 ANOS DA ABOLIÇÃO DA ESCRAVATURA, os 60 ANOS DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS e os 20 ANOS da promulgação da CONSTITUIÇÃO CIDADÃ.
EMPREENDEDORISMO: Novos caminhos de luta para a liberdade e realização	20/11 – Dia Nacional da Consciência Negra	História e Matemática	Resistência negra e empreendedorismo
PANORAMA AUDIOVISUAL DE DIREITOS HUMANOS (Encontro realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro, reunindo no curso de Jornalismo de Políticas Públicas Sociais instituições e organizações como Comitê Para a Democratização da Informática - CDI, LIGHT e CANAL FUTURA)	Dezembro Atividade externa: Apresentação de filme produzido pelos alunos "Igualdade, Cidadania e Direitos Humanos Atividade interna: Nosso colégio, Nossa Memória – coletânea das atividades realizadas durante o ano.	Filosofia e Literatura	Apresentação de filme produzido pelos alunos em encontro na UFRJ – Igualdade, Cidadania e Direitos Humanos

Fonte: Projeto Político Pedagógico Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra – 2008

3.5 Calendário das atividades: ações de sensibilização sobre a experiência afro- brasileira

Uma das características do PRDCN é o uso de marcos cívicos históricos baseados na experiência africana no país e no mundo que referenciam os temas escolhidos. Essa característica confere aos temas geradores significâncias "como pontos de partida para a ampliação e o aprofundamento das reflexões e dos

debates" (PRDCN, 2005, p. 35), ao divulgar a atuação e a participação dos africanos e seus descendentes em momentos históricos nas diferentes áreas do conhecimento, como nas artes, na tecnologia, na literatura, na História do Brasil e no panorama histórico internacional.

Com as dinâmicas surgidas a partir das apropriações das temáticas, observa-se que alguns marcos se mantiveram na programação anual do PRDCN pela força simbólica que adquiriram para a comunidade escolar, como é o caso do 20 de novembro, Dia da Consciência Negra. Outras datas, advindas dos projetos e ações que foram desenvolvidos, adquiriram novos significados, como o dia 02 de dezembro – Dia Nacional do Samba. Para a unidade escolar, essa data marca a culminância do projeto político-pedagógico e as ações que foram desenvolvidas no Projeto Guardiões da Memória[44].

Outro exemplo dessa apropriação de temáticas foi a implantação do Sarau Literário. Este se originou em 2007, com a realização de um varal de poesias, que era apenas uma ação pedagógica que estava se desenvolvendo a partir da palestra "Palavras que Constroem e Perpetuam: Cultura, Memória e Sociedade". O tema da palestra - a palavra, sendo considerado constituinte de parte de um complexo mecanismo de caráter social construído sobre as referências de conhecimento, de espaço e de tempo, passando a ser um elemento de sustentação da cultura e da história e um elemento chave dos processos civilizatórios, marcados pela alteridade, foi o ponto de partida para a produção literária dos alunos. Outras produções, como cartazes e textos em prosa, também foram desenvolvidas a partir desse tema, em conjunto com as ideias de desigualdade e diversidade étnica.

Para a confecção dos textos, foram pesquisados e lidos trechos de autores afro-brasileiros ou que desenvolvessem a temática 'cultura afro-brasileira', atendendo, assim, às demandas dos conteúdos da lei nº 10.639/03. Os trechos selecionados foram de autores como Carolina Maria de Jesus, Machado de Assis, Castro Alves e Lima Barreto.

A exibição das poesias, dos cartazes e das produções textuais, dispostas em um varal, foi feita no dia da palestra-tema. Os textos produzidos foram avaliadas pelos próprios alunos da unidade escolar, pela palestrante professora Dra. Jurema

[44] No capítulo 4, iremos analisar esse projeto mais detalhadamente.

José de Oliveira, pelos professores e por um estagiário. Ao final da exibição dos trabalhos, os três melhores foram escolhidos.

De acordo com as temáticas, observamos cartazes com as figuras de Mahatma Ghandi e de Nelson Mandela. Mas, o que mais cativou os professores e o estagiário foi a produção literária de textos em prosa e em poesia. Diante dessa produção, os professores perceberam que valia a pena investir na produção de um Sarau Literário todos os anos. Desde então, o Sarau passou a ter, tanto para os alunos quanto para os professores do núcleo de Língua Portuguesa, um caráter simbólico. Alunos e professores descobriram, com a leitura de novos autores e com a produção literária, um exercício de desenvolvimento artístico.

O segundo ano do Sarau (2008) teve a elaboração eletrônica[45] de um livreto contendo a produção dos alunos sobre a comemoração do Bicentenário da Chegada da Família Real. A professora responsável pela condução e realização do trabalho relatou que não somente o núcleo de Linguagens e Códigos (disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura) participou das atividades do Sarau, mas também outras disciplinas, que passaram a integrar as atividades daquele evento escolar.

> Em comemoração aos 200 anos da chegada da família Real ao nosso país, a professora propôs as turmas de 2º ano e 3º ano do Ensino Médio que eles elaborassem uma redação tendo como tema: **A chegada da Família Real na atualidade em terras brasileiras, com o objetivo de realizar uma ação interdisciplinar com as disciplinas de História, Geografia, Português e Literatura.** [...] Durante a elaboração do trabalho, a professora notou que os alunos enfocaram bastante os problemas sociais, violência e discriminação social, que não mudaram nesses 200 anos, e os aspectos culturais, com a utilização de gírias, Caraca, "tur"; e a referência a pratos, bebidas e costumes típicos do Brasil, feijoada, caipirinha, corpos sarados, samba, praia. [...] Concluímos que os costumes e problemas existentes há 200 anos ainda estão presentes no cotidiano dos nossos alunos, mesmo que eles não percebam. (Sarau Literário – 2008 (livreto eletrônico, grifo nosso)

Apesar das muitas críticas recebidas, originadas dos próprios colegas professores, a professora responsável considerou relevante a criatividade e a capacidade dos alunos de relacionar dois momentos históricos tão distintos – 1808 e 2008. A distância temporal das condições históricas, políticas, econômicas e sociais entre os dois períodos históricos em muito poderia dificultar o estudo comparativo, contudo, os alunos souberam identificar as transformações e elaboraram textos nos quais a cultura afro-brasileira foi identificada como integrante da cultura nacional.

[45] Anexo E.

Uma temática muito presente nesse trabalho foi a violência urbana e as desigualdades sociais. Alguns trechos dessas redações confirmam essa presença:

> A notícia da chegada da família Real
>
> Fátima - Boa noite, Bonner!
>
> Bonner- Boa noite, Fátima!
>
> B- A visita da Família Real ao Brasil será no Rio de Janeiro
>
> F- **Tropas especiais serão deslocadas para as favelas mais perigosas do Rio. O Presidente Lula junto com César Maia estão fornecendo verba para a estadia da Corte**.
>
> B- **Bope e Core se juntam para manter a ordem nas comunidades carentes.**
>
> F- **Subúrbio fica fora do itinerário de visitas da Família Real.**
>
> B- Isso se dá pelo grande número de assassinatos ocorridos nesta área.
>
> F- É Bonner, ninguém quer que a Família Real morra no Brasil.
>
> (Texto do aluno E. A. da Turma 2002, grifo nosso)

> A chegada da Família Real no Rio de Janeiro
>
> A Família Real resolveu tirar em mais uma das suas "férias" no Rio de Janeiro. Claro que a empolgação foi um pouco maior do que há dos outros anos. **Desembarcaram no aeroporto ao som da Bateria da Mangueira como recepção, e logo queriam visitar todos os pontos turísticos tão falados.** Começaram pelo Corcovado, passando pelo Cristo Redentor e assim foram visitando um a um, **até que um guia turístico que surgiu do nada, ofereceu-os um passeio por partes do Rio que não eram muito divulgadas. Começaram o "tur" por uma das favelas mais famosas do Rio, a Rocinha, conheceram os projetos sociais e parte da miséria daquele lugar. Continuaram o "tur" pelo centro do Rio e foram conhecer a estação ferroviária que leva o nome de D. Pedro II. A comitiva só lamentou que o local estivesse tão cercado de miséria e descaso das autoridades brasileiras, e quando notaram um de seus integrantes tinha sido roubado sem perceber, e os mesmos juraram que nunca mais colocariam os pés nesta terra sem dono**. (Texto da aluna J.A. P. turma 2003, grifo nosso).

Muitas das críticas recebidas pelos professores do núcleo de Língua Portuguesa diziam respeito aos graves problemas ortográficos e gramaticais que os alunos apresentaram. De acordo com as críticas, os professores de Língua Portuguesa, como responsáveis pela disciplina, deveriam ter sido mais criteriosos com relação à redação dos textos. Consideramos que essa crítica demonstrou uma preocupação quanto à qualidade do ensino ministrado. Paralelamente a essa

preocupação, notou-se que o processo de valorização e de desenvolvimento de autonomia por que passaram os docentes de Língua Portuguesa junto com seus alunos gerou desconforto e um sentimento de competição naqueles que não acreditaram inicialmente na proposta do Sarau. De fato, a escola estava passando por um processo de reconfiguração de poderes dentre os professores e dentre as disciplinas.

Atualmente, o marco demarcatório do mês de outubro é o Sarau Literário. A cada ano, essa atividade vem ampliando o conjunto de disciplinas que se comprometem com sua realização. O Sarau vem adquirindo mais força junto aos alunos, que, no dia de apresentação dessa atividade, tornam-se autores, co-autores e atores no movimento das artes. Essa mobilização estudantil é um indicativo concreto de que a cultura dessa unidade escolar vem se descolando da “educação bancária” que ali vinha se desenvolvendo.

Assim, o calendário das palestras se transforma à medida que o protagonismo e a autonomia de alunos e professores, bem como as resoluções das questões do dia a dia da escola, vão sendo absorvidos no cotidiano escolar, modificando-o com novas atividades e novos marcos. Essa verificação foi possível a partir de um estudo comparativo entre as tabelas que relacionam palestras, datas, disciplinas e os temas geradores.

As análises demonstram que as datas correspondentes aos temas geradores transmutaram as fronteiras da datação temporal histórica. No que diz respeito aos três projetos que vêm sendo desenvolvidos desde 2007: o Sarau Literário; o 1º Relatório de Direito ao Meio Ambiente de Quintino Bocaiúva e Adjacências (RDMA) - implementação de uma Agenda 21 escolar sob o recorte étnico-racial; e o Encontro Verde. Este último tornou-se uma das atividades públicas do projeto RDMA, que ocupou a maior parte das atividades no ano de 2009.

Nos anos pesquisados, observa-se que as únicas datas que não sofreram nenhum tipo de alteração foram as que marcam o início (março) e o fim (dezembro) do ano letivo.

Em março, há a abertura e a apresentação pública do projeto. A palestra inicial é marcada pela temática do Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, em memória das vítimas do massacre de Shapeville, na África do Sul, em 21 de março de 1960. Intencionalmente, essa palestra não é correlacionada a nenhuma disciplina para a realização de atividades extraclasse em

razão do prazo exíguo que os professores teriam para desenvolver atividades com essa temática. No entanto, é comum essa temática vir a ser retomada durante o ano letivo por meio de projetos e/ou ações desenvolvidos por uma ou mais disciplinas.

A culminância do projeto ocorre sempre em dezembro, na semana das comemorações pelo Dia Nacional do Samba. Como o bairro de Quintino Bocaiúva está próximo dos bairros de Madureira e Pilares, duas áreas de concentração de agremiações carnavalescas de médio e grande porte como G.R.E.S. Pilares, G.R.E.S. Império Serrano e G.R.E.S. Portela, o samba tem uma representatividade muito grande junto à comunidade escolar.

3.6 A comunidade social escolar

Sabendo-se que a execução de um projeto político-pedagógico "é um processo participativo de decisões" (VEIGA, 1998, p. 11), e considerando a maneira negativa como a unidade escolar reagiu ao evento da Semana de Consciência Negra (2004), pergunta-se: de que forma essa comunidade escolar passou a adotar uma metodologia de trabalho voltada para a temática proposta na naquela semana?

A seguir, relacionamos dez pontos que a Coordenação Pedagógica listou como norteadores da proposta de trabalho (PRDCN):

> **1º ponto**: O ensino da História Africana e da Cultura Afro-brasileira nos leva, cada um, a rever nossos conceitos sobre: racismo, preconceito e desigualdades sociais, que nem sempre estamos dispostos a enfrentar; **2º ponto**: Trabalhar História Africana e Cultura Afro-brasileira não pode ser feito em caráter de eventos datados de forma a se evitar a folclorização; **3º ponto**: O ensino da História Africana e da Cultura Afro Brasileira não teria sucesso simplesmente como uma obrigatoriedade estipulada por lei; **4º ponto**: A aplicação não deve ser realizada somente nas disciplinas citadas pela lei: História, Língua Portuguesa e Educação Artística, pois o conhecimento é único e, ainda que de maneira transversa é preciso que todas as disciplinas estejam envolvidas; **5º ponto**: O trabalho deve, portanto, ser realizado através da implementação de um Projeto Político-Pedagógico, pois resulta em uma mudança de cultura de aprendizado entre professores e alunos; **6º ponto**: O trabalho deve desenvolver a autonomia do aluno e sua construção do conhecimento através de situações-problema; **7º ponto**: O professor deve ser atualizado através da própria execução do Projeto Político Pedagógico e estimulado a desenvolver sua criatividade e a buscar se aperfeiçoar mais e mais; **8º ponto**: Todos os profissionais da unidade escolar, desde o estratégico (Direção Escolar) até o operacional (serventes) devem se tornar participantes deste processo como forma de acúmulo de conhecimento pessoal e de valorização dos conteúdos e

> práticas pedagógicas desenvolvidos na unidade escolar; **9º ponto**: Promover a interação entre as disciplinas e integrar novas tecnologias; **10º ponto**: Estabelecer conexões entre os conhecimentos teóricos e o cotidiano dos alunos para que este tome consciência do valor e do retorno que a aquisição desses conhecimentos agrega a sua realidade. (LOPES, 2006, p 38-39)

A partir dos pontos 2, 4, 5, 6 e 9, identificam-se os elementos que efetivamente consolidaram a proposta curricular como projeto político-pedagógico: a busca da inserção de práticas pedagógicas diferenciadas que ativamente envolvessem o capital social de professores e alunos em novos temas, com o objetivo de transformar a cultura escolar local; a real inclusão de História Africana e Cultura Afro-brasileira nos conteúdos disciplinares, com a coordenação de atividades inter e transdisciplinares e o desenvolvimento de ações ao longo do ano letivo, para que as discussões não se isolassem em um único período ou acontecimento e se transformassem em uma situação estanque, como foi o evento de 2004.

A identificação isolada desses elementos essenciais não responde à pergunta do primeiro parágrafo deste item: é necessário que examinemos o comportamento de cada um dos grupos que compõem o contexto escolar, de onde podemos extrair pistas que nos levem a possíveis respostas.

3.6.1 Alunos

Como a cada ano o corpo de alunos se modifica bastante devido à evasão escolar e/ou ao início ou término dos estudos, o grupo de alunos com os quais o projeto se desenvolveu configurava-se bastante heterogêneo. Apesar do comportamento resistente no início, na Semana da Consciência Negra (2004), esse grupo, ao longo da realização das atividades, apresentou baixo índice de rejeição ao trabalho proposto.

Em 2005, uma das alunas da primeira série que também era aluna-representante, demonstrou interesse em escrever redações, participando essa vocação aos professores de Literatura e de Língua Portuguesa. Como a escola havia recebido material de divulgação do concurso “Projeto Redação 2005” da SEE

RJ / Folha Dirigida, esses professores decidiram estimulá-la a concorrer nesse certame.

A aluna-representante, então incentivada pelos professores, escreveu a redação *Tirando a máscara*[46], com o pseudônimo 'Flor de Maio'. O texto da redação registra de uma forma particular a maneira como os alunos estavam recebendo a implementação da lei nº 10.639/03 na escola:

> Durante muito tempo fomos enganados aprisionados a um sistema cruel e preconceituoso que massacrou silenciosamente nossos negros, e que há alguns anos nos pareceu conformados com a verdade nua do racismo. Felizmente já podemos ver algo acontecer para que esta realidade seja mudada. Então, **começamos a desmistificar velhos conceitos formados em um tempo remoto, onde recebíamos falsas informações de um povo tão precioso como os negros africanos. Hoje podemos de forma clara e precisa entender o seu valor. Quando nos foi revelado serem estes homens grandes guerreiros, artistas, nobres e por que não dizer arquitetos? Pois, com mãos fortes construíram a grande civilização egípcia, rica em conhecimentos matemáticos e técnicas em engenharia**. [...] Contudo, hoje podemos nos alegrar, **pois este povo começa a se posicionar de forma excelente, levando-nos a uma nova conscientização trazendo a implantação da Lei 10.639/03, a qual vem nos proporcionar uma visão ampla com relação às questões raciais, cultura afro-brasileira e história, promovendo assim a igualdade racial na sociedade brasileira**.
>
> Precisamos arregaçar as mangas e abraçar esta causa, pois a mesma implicará em um novo posicionamento da sociedade e na valorização de nossa população que em sua maioria é negra. E se não é na cor, certamente é no sangue! (grifo nosso)

A compreensão da aluna não expressa o pensamento de todos os alunos, mas nos faz refletir sobre o fato de que estudar os conteúdos da lei promove(u), no (re)conhecimento das diferenças, elementos constitutivos de relações fundamentadas na alteridade, no dialogismo, no *qual* " [o] diálogo, [é] a via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns, visando a uma sociedade justa" (BRASIL, 2004, p.19).

A seguir, trecho de outra colaboração que ilustra uma linha de pensamento dos alunos quanto ao projeto. Dessa vez, o autor é um aluno que participou da Semana de 2004, foi estagiário na unidade escolar no ano final de sua graduação e, hoje, está formado em História:

---

[46] Anexo F – Tirando a máscara – Flor de Maio.

> [...] **Hoje considero o ensino de História e cultura africana preconizada pela lei 10.639, importantíssima para o desenvolvimento e conscientização da sociedade brasileira, esta que tem uma relação íntima com a África, não uma relação de escravidão, mas uma relação de construção do brasileiro, de sua identidade, de sua cultura entre outras coisas**. **A lei 10.639 é uma conquista do movimento negro do Brasil e sua aplicação é um dever de cada instituição de ensino**, como o Colégio [...] e a Universidade Candido Mendes, órgãos de ensino comprometidos com a boa formação cultural e crítica do cidadão. **Ainda falta muita coisa para que o brasileiro compreenda a importância da África e do negro na construção da nação**, mas ainda bem que há instituições e pessoas que se esforçam para ensinar o caminho da tolerância e respeito social tão importante para a civilidade das pessoas.[47] (grifo nosso)

A incorporação da temática por professores e alunos em seu fazer pedagógico e na realização de projetos e ações transformou-os em sujeitos dessas ações educativas. É nesse sentido que nossa pesquisa considera que o projeto se institucionalizou dentro da escola, permitindo a implementação da lei e a adoção da reflexão sobre as relações étnico-raciais como missão institucional escolar. Os caminhos e descaminhos dessa nova proposta curricular nos fornecem indícios de que os conceitos sobre identidade, África, cultura brasileira e alteridade vêm sendo revistos dia a dia, no âmbito do conjunto das ações de transformação interna e externa à escola.

3.6.2 Professores

O ano de 2005 foi particularmente um ano diferenciado na escola. A chegada de novos docentes trouxe uma mudança no perfil desse *corpus*. Com exceção das disciplinas de Sociologia e Filosofia, que eram ministradas por uma única professora efetiva, que se manteve até o ano de 2007, quando foi exonerada, as demais receberam pelo menos um novo profissional, fosse em caráter temporário (complementação de carga horária) ou efetivo (recém-concursado). A incidência de aposentadorias também proporcionou a renovação do quadro de professores.

A nosso ver, essa mudança no quadro de professores, atrelada à posição da Direção de apoiar o projeto e a atuação da coordenadora pedagógica foi a real fronteira demarcatória das condições propícias para a implementação do PRDCN.

[47] Anexo G.

Os novos professores, ainda que não completamente convictos da necessidade dessa implementação, uma vez que estavam iniciando sua carreira profissional naquela unidade escolar, sentiram-se na contingência de acatar as orientações da Coordenação Pedagógica, corroboradas pelo posicionamento do diretor.

Os professores regentes mais antigos tinham mais resistência ao PRDCN por demonstrarem descrédito em relação à Educação e ao perfil dos alunos, que a cada ano se apresentavam com mais deficiências de conteúdo, o que prejudicava o desempenho da escola. Como esses professores ainda encontravam-se centrados em propostas curriculares fundamentadas em uma concepção na qual "[...] o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. [...]" (SILVA, 2009, p. 12), não estavam dispostos a investir em uma proposta que os retirasse da zona de conforto que haviam construído há alguns anos.

3.6.3 Quadro administrativo

Para que as tensões e negociações diárias que envolveram a implementação da lei 10.639/03 na escola fossem compreendidas, percebemos que era essencial analisar também o relacionamento entre o corpo administrativo e o projeto e suas consequentes ações-reações.

O tecido escolar, com todas as suas idiossincrasias, teve no corpo administrativo a mais expressiva posição reativa. Essa postura ficou bem demarcada durante a realização do projeto. A não integração dos indivíduos membros desse quadro no contexto pedagógico da escola costuma ser uma falha frequente dentro das unidades escolares, não sendo raro encontrar a falta de cuidado em se esclarecer os projetos e as ações pedagógicas junto ao quadro administrativo de forma a orientá-lo. Essa atitude promove o não comprometimento desses indivíduos com a comunidade escolar e a compreensão de que eles são apenas meros executores dos serviços gerais e administrativos. Convém destacar que a insatisfação detectada nesses profissionais reside no sentimento de distanciamento e rejeição com relação ao projeto.

Na unidade escolar estudada não foi diferente. Constatamos que esses sentimentos estavam intimamente ligados à falta de interlocução da Coordenação Pedagógica com o corpo administrativo. Essa situação perdurou por dois anos (2005 e 2006). A reação negativa do quadro administrativo levou a embates e transtornos tão sérios que houve necessidade de se rever a relação estabelecida entre Coordenação e corpo administrativo, principalmente com os inspetores escolares.

Um exemplo dessa relação conflituosa, ou desse comportamento reativo, pôde ser observado na maneira como os alunos eram recebidos nos dias de atividades extraclasse. A informação que os inspetores lhes passavam era a de que naquele dia não haveria aulas e que, portanto, eles estavam dispensados. Alguns visitantes e palestrantes foram recebidos de maneira irônica e até mesmo grosseira. As solicitações de disponibilização de aparelhagem de som, de arrumação da disposição de cadeiras, de controle do fluxo de alunos, dentre outras atividades, eram ignoradas.

A partir do momento em que a Coordenação Pedagógica entendeu que essas atitudes do corpo administrativo não eram apenas meros queixumes, houve uma reversão de condutas. A apresentação do projeto ao grupo e de suas implicações para o colégio acabou por torná-los partícipes da ação pedagógica que estava sendo implementada, pois se entendeu que a Educação é um processo articulador das relações sociais, culturais e educacionais que afeta a todos e todas que estão circunscritos à escola, e não somente aos corpos docente e discente.

Além disso, a forma respeitosa de tratamento e de compromisso que se desenvolveu (e até hoje existe na unidade escolar) entre a direção, a coordenação pedagógica e o quadro administrativo possibilitou uma configuração de ação e forças dentro da escola e do projeto.

Com a adesão do quadro administrativo ao projeto, mais um parceiro passou a contribuir para o sucesso de sua implementação. Um dos agentes administrativos, por exemplo, identificou-se como locutor de uma rádio comunitária local e se dispôs a divulgar o projeto junto à vizinhança.

Mesmo entre os integrantes que se intitulavam evangélicos e que, durante os anos de 2007 e 2008, foram os mais resistentes, também foi possível se construir uma ponte de diálogo. Contudo, essa relação ainda é tensa, apesar de a resistência com relação às temáticas voltadas para as religiões de matrizes africanas terem se reduzido.

Esses acontecimentos demonstram, mais uma vez, que todo projeto político-pedagógico é negociado cotidianamente, pois a cada dia a escola apresenta uma nova configuração.

3.6.4 Direção escolar

A direção escolar, composta de apenas um diretor, inicialmente, não apoiou expressamente a Coordenação Pedagógica na tarefa de implantação do PRDCN, tampouco a isolou nessa tarefa. Essa posição imparcial fortaleceu a direção perante professores e alunos, que até então não haviam convivido com a figura de uma Coordenação Pedagógica, naquela unidade escolar.

A postura “imparcial” da direção da unidade estudada permitiu que se interpretasse a sua não manifestação como um consentimento à condução do projeto. Embora a direção não tenha se posicionado com clareza com relação ao projeto, a realização deste foi reconhecida e acatada pelo corpo escolar. À medida que o projeto ia se desenvolvendo e sendo internalizado, o posicionamento da direção foi se tramsformando. A rede social que se criou dentro e fora da unidade escolar e o reconhecimento desta pela Coordenadoria Metropolitana III como a única escola que implementou a lei 10. 639/2003 foram fatores decisivos para a mudança na postura da direção

No ano de 2006, o apoio e o incentivo da direção ao projeto político-pedagógico se manifestaram na confecção de dois objetos: cartões eletrônicos – convites para a culminância do projeto, com ilustrações de esculturas de metal naturalistas representativas da região do antigo reino de Benin, e chaveiros com imagens de máscaras, apresentando a seguinte inscrição: “C. E. Professor Sousa da Silveira – Projeto Político-Pedagógico – Sempre à frente – 2006”. Esses dois objetos, ornamentados com artefatos de origem africana que são cânones da história da arte e da cultura mundial, foram testemunhos da incorporação e da propagação dos valores africanos. Adicionalmente, marcaram a posição de vanguarda não só da unidade escolar como também de sua direção.

O desenvolvimento do PRDCN trouxe para a direção da escola prestígio e reconhecimento de uma gestão escolar autônoma e democrática. De fato, desde o

ano de 2009, o diretor conquistou junto à Coordenação Metropolitana III a função de Delegado do Comitê Étnico-racial. O fato de ser o único diretor dessa região a ter desenvolvido uma metodologia de implementação da lei 10.639/03 foi uma das qualificações que o credenciaram para essa função, que lhe trouxe a incumbência de divulgar a lei 10.639/03, sensibilizar outros gestores e promover a reprodução do modelo adotado em sua unidade escolar. Para realizar essas tarefas, ele vem participando de encontros, seminários e eventos sobre a implementação da lei 10.639/03, possuindo como meta, para o ano de 2010, a elaboração de uma agenda de atividades em todas as unidades escolares pertencentes à Coordenadoria Metropolitana III e em outras Coordenadorias.

Numa análise da figura individual do diretor, é importante ressaltar o fato de este ser negro/afro-descendente. Igualmente relevante destacar é que esse fato, em nenhum momento, foi decisório para a implementação do PRDCN, o que podemos comprovar com o comportamento silencioso do diretor com relação a sua africanidade tanto antes da implementação do projeto quanto no seu início. A apropriação que o diretor vem fazendo do projeto, no entanto, demonstra que a questão identitária subjacente ao novo currículo escolar vem adquirindo para ele novas ressignificâncias. Observamos, por exemplo, que a forma como ele vem lidando com as africanidades também está expressa na nova configuração de seu gabinete de trabalho, onde agora repousam esculturas africanas. Quando é indagado sobre as esculturas, declara “é minha família que aqui está representada” e, em seguida, identifica, com orgulho, cada uma com o nome de seus familiares.

3.6.5 As práticas pedagógicas

Conforme assinalamos anteriormente, as palestras não são/foram as únicas atividades realizadas. No PRDCN, existem os projetos e as ações, que identificamos como posturas de responsabilidade, ou de respondibilidade, de professores e alunos diante das temáticas apresentadas.

Um dos efeitos da presença dos palestrantes externos foi o da competição. Em um primeiro momento, professores e alunos que assistiam passivamente às apresentações dos palestrantes (2005) sentiram a necessidade de ocupar esse

mesmo espaço de destaque. Assim, nos anos seguintes (2006-2008), alguns professores e alunos se tornaram palestrantes ou expositores de resultados de pesquisas desenvolvidas.

Os professores iniciaram um processo de elaboração de projetos pedagógicos[48] que os levou à apresentação pública de suas reflexões e à apresentação dos trabalhos que seus alunos haviam desenvolvido em sala de aula. Muitas vezes, a plateia dessas apresentações era a mesma que tinha estado anteriormente prestigiando palestrantes convidados. A comunicação posta em prática para os palestrantes-visitantes também foi efetivada quando os palestrantes foram alunos e/ou professores.

A posição da Coordenação Pedagógica sempre foi a de valorizar o profissional da comunidade e o seu capital social e cultural. A professora de Língua Portuguesa, uma das responsáveis pelo Sarau Literário[49] de 2007, comentou sobre os trabalhos apresentados:

> Notei que os alunos enfocaram bastante os problemas sociais, violência e discriminação social, que não mudaram nesses 200 anos, e os aspectos culturais, com a utilização de gírias, 'Caraca', 'tur'; e a referência a pratos, bebidas e costumes típicos do Brasil, feijoada, caipirinha, corpos sarados, samba, praia. Concluímos que os costumes e problemas existentes há 200 anos ainda estão presentes no cotidiano dos nossos alunos, mesmo que eles não percebam.

Os alunos, inicialmente, expuseram seus trabalhos para os colegas da própria turma em sala de aula e, posteriormente, passaram a se apresentarem publicamente como palestrantes, às vezes junto com seus professores em uma mesma mesa de debates. A sala de aula deixou de ser o único espaço de expressão e produção de conhecimento. Nos dizeres de alguns alunos, "o auditório da escola deixou de ser um espaço para os outros e passou a ser um espaço nosso". Essa mudança trouxe consigo uma visão diferenciada do contexto escolar. Alunos e professores começaram a ver a escola como um *locus* de produção de saberes e conhecimentos. Em virtude disso, a elevação da autoestima e o empoderamento foram sentimentos que passaram a ser manifestados dentro da comunidade escolar.

---

48 Ver anexo D

49 Ver anexo E.

Outro exemplo dessa mudança foi a aula teatralizada sobre anemia falciforme e doenças sexualmente transmissíveis (DST) que foi organizada pelos professores da disciplina de Biologia. Os alunos a partir dos conteúdos ministrados em sala de aula fizeram um esquete de como as enfermidades se desenvolvem no corpo humano. Outro grupo de alunos pesquisou as formas de contágio e as medidas preventivas quanto às DST. Verifica-se que a visão sobre a educação passou de uma condição de transmissão de um saber erudito para aquilo que Vilas Boas (1998, p. 23) define como "[...] tornar-se o Ser mais capaz de perceber, de forma ao mesmo tempo ampla e profunda, o mundo que o cerca e de trocar estímulos com tudo e todos os que dele fazem parte [...]", valorizando, no caso específico, alunos jovens e adultos, e também os professores:

> [...] [a] capacidade de crítica e decisão, [a] riqueza de experiência pregressa e consciência dos objetivos a alcançar através da educação [tendo] que ser não apenas respeitados mas criteriosamente aproveitados em benéfico de um resultado final melhor

O professor de Língua Portuguesa, um dos responsáveis pela realização do II Sarau Literário, no ano de 2009, expressou essa ideia de Vilas Boas em sua fala de abertura no referido Sarau:

> **Ser educador é, antes de tudo, entender a cidadania como o desenvolvimento processual, possível de ser apresentado ao aluno, através de mecanismos capazes de transformar sua visão de mundo no que diz respeito à criticidade.** Alguns discutem essa questão partindo da premissa de que os valores não são nem ensinados nem nascem com as pessoas, mas são construídos nas relações, nas experiências significativas que vamos estabelecendo com o mundo. Parece muito subjetivo e até paradoxal, pois, se falamos de relação, entendemos aprendizado numa dimensão quase que imediata.
>
> **A construção desses saberes está ligada ao processo de percepção crítica, no entanto, isso depende diretamente da ação do sujeito, dos valores implícitos nos conteúdos com que interage no dia a dia e da qualidade dessas relações interpessoais. A escola entra nesse cenário como palco significativo para sedimentar e aguçar essa percepção. Assim, vão se ajustando os conteúdos apresentados em sala com a realidade do aluno.** Essas duas janelas devem fazer parte de uma mesma construção para que o resultado seja eficaz. Não devemos rejeitar o que está em nossa frente, tampouco deixar de apresentar algo novo que gere uma boa discussão, que acrescente, despertando para o crescimento.[50] (grifo nosso)

[50] Registro audiovisual realizado na abertura do evento.

Em 2006, para comemorar o Dia da Matemática, que é celebrado no dia 06 de maio, o núcleo de Matemática apresentou trabalhos realizados em sala de aula sobre seu estudo de Etnomatemática. Esse estudo não foi desenvolvido apenas pelas professoras, havendo a participação dos alunos nos estudos e na encenação dos trabalhos. A introdução da Etnomatemática nas aulas se deu por meio da construção e do desenvolvimento de análises gráficas de/sobre dados estatísticos das condições socioeconômicas da população negra brasileira. A partir daquele ano, uma das professoras de Matemática se dedicou a pesquisar os estudos acerca das aplicações da Etnomatemática, transplantado-os para seus planos de aula. Abaixo, transcrevemos parte do relatório elaborado pelas professoras de Matemática em 2006.

> A turma 1005 demonstrou como a matemática é usada no jogo da capoeira, havendo inclusive apresentação de alguns alunos caracterizados, seguida de uma breve explicação. A turma 2005 abordou como o índio trabalha a matemática dentro da sua cultura. A turma 3001 trabalhou como o homem do campo utiliza a matemática para atender as suas necessidades no trabalho.
>
> A turma 3003 falou e explicou sobre a Etnologia da matemática, fazendo inclusive uma dramatização. Todas as atividades foram bem desenvolvidas e aceitas pelos presentes. Os alunos envolvidos nas apresentações conseguiram superar suas limitações e fizeram um ótimo trabalho.

Nos anos de 2007 e 2008, as professoras da disciplina de Matemática e de Educação Ambiental desenvolveram juntas um trabalho de pesquisa de campo, com aplicação de questionários pelos alunos. Essa pesquisa fez parte de uma das etapas do projeto 1º Relatório de Direito ao Meio Ambiente de Quintino Bocaiúva e Adjacências, cujos resultados foram apresentados à comunidade escolar e aos visitantes nos debates promovidos por alunos e professores sobre as eleições de 2008.

No ano de 2007, uma das professoras de Língua Inglesa inseriu em sua disciplina a história do movimento negro norte-americano, sua influência na música dos anos 70 do século passado e sua difusão como sucesso mundial. As festas folclóricas americanas foram também objeto de sua pesquisa e suas práticas pedagógicas, em que traçou um paralelo com as festas folclóricas brasileiras. Durante suas aulas, um grupo de alunos que eram *DJ*s semiprofissionais, diante do desconhecimento histórico da professora sobre História da *Black Music*, tomou para si a responsabilidade de ministrar as aulas, com o apoio da professora, e realizar o

Projeto Charme e Charme de Rua[51], que teve como culminância a realização de um baile, a exemplo do que ocorre embaixo do Viaduto de Madureira, que está situado na área de entorno da unidade escolar. Nesse evento, idealizado e produzido pelos alunos, além da história da *Black Music,* palestrou-se) sobre o mercado musical como uma área de empreendorismo. Dessa forma, nesse mesmo evento, ocorreu o 1º Encontro de Educação, empreendorismo, projetos e ações comunitárias do Programa de Reflexões e Debates sobre a Consciência Negra, cuja chamada de divulgação reproduzimos, em parte, abaixo :

> Você tem um EMPREENDIMENTO? Qual é? Você pensa em ter um EMPREENDIMENTO? Qual seria? Qual é área de atuação? Onde se localiza? Onde seria? Com quantas pessoas trabalha ou precisa para trabalhar? Quanto já investiu? Quanto custaria? Para se ter um negócio, além da criatividade e vontade, é necessária experiência e se ainda não tem é necessário um bom preparo para dominar vários aspectos de um negócio. Comprar, produzir, fazer preço, vender, pagar contas, cobrar, comunicar, pesquisar mercado, concorrer, conquistar mercado, contratar, se associar. Existem muitos aspectos para se ter êxito com um negócio. Hoje vários centros de promoção de negócios investem cada vez mais na capacitação de empreendedores e, particularmente, de empreendedores populares. Na 3ª. feira dia 4 de Setembro vamos conhecer experiências de nossos colegas e de convidados. Já confirmaram presença: Giovanni Harvey – Diretor Executivo da Incubadora Afro-brasileira de Negócios, que vai voltar a nos falar sobre mentalidade e atitudes empreendedoras. Equipe Soul Entretenimento – que vêm nos falar sobre novas perspectivas do mercado de trabalho e qualificação para DJs e sua experiência no ramo. COOPERA PIEDADE – Cooperativa de universitários da Universidade Gama Filho e moradores da região para implementar atividades ambientais e promoção da Qualidade de Vida com geração de trabalho e renda. ONG VERDEJAR – Organização com atividades focadas na preservação da Serra da Misericórdia, o quarto maior maciço da cidade, que é protegido por um decreto, mas agredido na prática, o qual tem uma grande área nosso bairro. NECC – Núcleo de Educação e Comunicação Comunitária das Faculdades Integradas Hélio Alonso, nossos parceiros agora em novo projeto conjunto. Os alunos dos projetos desenvolvidos no PROGRAMA DE REFLEXÕES E DEBATES PARA A CONSCIÊNCIA NEGRA que são empreendimentos de Educação e Cultura trabalhados também como ações comunitárias, apresentarão as suas propostas, equipes e metas. Os alunos que têm idéias para propor negócios coletivos terão cinco minutos para uma exposição. Para isto deverão organizar previamente as apresentações para que sejam claras e objetivas e se inscrever com os promotores do encontro.Será nosso 1º ENCONTRO DE EDUCAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PROJETOS E AÇÕES COMUNITÁRIAS do PROGRAMA DE REFLEXÕES E DEBATES PARA A CONSCIÊNCIA NEGRA. Preparem-se!

Com a elevação da autoestima e o empoderamento da comunidade escolar como um todo, podemos afirmar que uma rede social começou a ser criada dentro

[51] Anexo I - Projeto Charme e Charme de Rua – Baile Rhythm & Blues (R&B).

do ambiente escolar, havendo a valorização do capital social dos sujeitos educativos por meio de confiança, cooperação e inovação e, consequentemente, facilitando o acesso à informação e ao conhecimento.

Conceitualmente, constatamos que a implementação da lei nº 10.639 de 2003, como projeto político pedagógico promoveu a emancipação de práticas pedagógicas e a autonomia dos sujeitos educativos por meio de processo que não encobriu conflitos e contradições, mas estimulou a participação coletiva em torno de um projeto de educação cidadã, ocorrendo o que Veiga (1978, p. 13) descreve:

> [...] Para que a construção do projeto pedagógico seja possível, não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente [...]

Baseando-se na aplicação do conceito de tema gerador apreendido da obra Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1978), a execução do PRDCN promoveu uma relação dialógica de construção de conhecimentos e desenvolveu uma proposta curricular multicultural crítica, que trabalha o patrimônio cultural e inclui os saberes das matrizes africanas. A nosso ver, esse formato de implementação da lei 10.639/03 (ou esse formato pedagógico) atendeu às expectativas e perspectivas de um fazer pedagógico baseado em uma reflexão crítica, na qual o processo educativo fosse entendido como “[...] transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, a favorecer, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre [...]” (MORIN, 2008, p.11).

4 EXTRAPOLANDO OS MUROS DA ESCOLA: RECONHECIMENTOS, REDES SOCIAIS E MEMÓRIA

> "[...] a memória é também uma espécie de antecâmara da alteridade onde cada um constrói sua própria história e confronta com a história dos outros membros da família, amigos, amantes, inimigos."
>
> *Daniel Lins*

Entendendo a cultura como um processo de transformação de identidade e de subjetividade, observa-se que, com o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico – Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra (PRDCN), a cultura escolar adquiriu novas dinâmicas e dimensões internas.

A partir da construção de novas redes sociais entre os sujeitos educativos na escola foram estabelecidas outras relações de conhecimentos baseadas em confiança e comprometimento com a ação do projeto, ampliação das fontes de informações para o desenvolvimento das atividades, e relacionamento com outras instituições.

Este movimento interno trouxe para a comunidade escolar o olhar de pesquisadores e outros profissionais, ligados à área de Educação ou não. Assim, a metodologia implementada pelo PRDCN externamente foi adquirindo credibilidade, respeitabilidade e reputação tanto internamente quanto externamente.

4.1 Conhecimentos e reconhecimentos externos

As ações de comunicação das atividades desenvolvidas pelo PRDCN trouxeram a oportunidade de seu conhecimento fora do âmbito escolar e com isto ocorreu o que identificamos como a institucionalização do projeto e sua projeção para fora do espaço escolar.

No ano de 2005, a primeira participação da coordenadora apresentando o relato dessa experiência ocorreu no Seminário História e Cultura Afro-brasileira e Africana: Ressignificando nossas identidades através de uma educação para a construção de uma sociedade multicultural do Núcleo Interdisciplinar de Reflexão e Memória Afrodescendente – NIREMA / PUC-Rio. O objetivo desta comunicação foi a demonstração da maneira de se implementar a lei 10.639 de 2003, em todas as disciplinas do currículo escolar, na formação do ensino médio.

Após um ano de atividades sendo desenvolvidas o PRDCN obteve o reconhecimento pela Representação do Ministério da Educação no Rio de Janeiro (REMEC/RJ)[52], qualificando-o como uma referência na execução das orientações, princípios e fundamentos, dos pareceres e resoluções que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, no ano de 2006.

A participação acadêmica e o reconhecimento de uma instituição representativa do Ministério da Educação foram fatores que possibilitaram ao projeto seu conhecimento e reconhecimento externamente bem como um facilitador de formação de parcerias com a academia, com uma instituição de fomento à pesquisa, com instituições do chamado Terceiro Setor, e diretamente com pesquisadores. Estas relações de parcerias não se vincularam somente ao desenvolvimento do PRDCN na unidade escolar, mas também a atividades fora daquele espaço através de participações.

4.2 A origem do Projeto Guardiões da Memória: o samba na sala de aula

Durante o ano de 2005, início de implementação do PRDCN, no mês de agosto, a Coordenação Pedagógica solicitou aos professores de História (na unidade escolar somente havia dois docentes) que elaborassem uma atividade para ser apresentada na culminância do projeto, dia 02 de dezembro – Dia Nacional do Samba.

[52] Ver anexo C.

A professora efetiva do quadro docente, responsável por seis turmas da primeira série, já tinha preparado uma proposta de trabalho com os alunos destas turmas.

Em julho houve a aposentadoria do outro professor, que foi substituído por um docente em caráter temporário. Como este professor ainda estava conhecendo as turmas e conhecendo o projeto político pedagógico, ele solicitou à coordenadora mais um tempo para decidir como seria sua atuação e a participação das turmas sob sua responsabilidade.

No período entre agosto e setembro, a Coordenação Pedagógica recebeu um convite de um representante de uma concessionária de carros da Fiat, localizada em Jacarepaguá, para desenvolver na unidade um projeto, e participar do concurso: Tesouros do Brasil[53].

O Diretor e a Coordenadora Pedagógica receberam este representante que deixou com eles todo o material pedagógico produzido pela equipe técnica do concurso e lhes informou que cada loja de carros da Fiat, no Brasil, estava "adotando" uma unidade escolar para representá-la neste concurso, como uma ação de voluntariado empresarial[54]. Tanto a Direção quanto a Coordenação Pedagógica acataram o convite ficando de informar qual professor e quais alunos iriam representar a concessionária no Concurso.

A Coordenação Pedagógica repassou este convite aos professores da disciplina de História. Após discussões e levantamentos de prós e contras, o professor temporário decidiu aceitar o desafio de elaborar esta proposta junto com

---

[53] Tesouros do Brasil - Nos anos de 2004 e 2005 promoveu o concurso Tesouros do Brasil, que, por meio do incentivo à valorização e preservação dos patrimônios, posicionou a Fiat como parceira da cultura no país. O concurso Tesouros do Brasil aconteceu em 2005 e foi aberto a todos os estudantes dos ensinos fundamental e médio do país, e voltado para a valorização do patrimônio histórico, natural, artístico e afetivo brasileiros. A participação aconteceu em grupos de, no mínimo, cinco alunos e foi obrigatória a presença de pelo menos um professor responsável pelo trabalho de cada grupo. O número de grupos de alunos em cada escola era livre e não havia limites para o número de grupos por professor. http://www.fiat.com.br/mundo-fiat/sustentabilidade/cultura/tesouros-do-brasil.jsp

[54] Um programa de voluntariado empresarial é o apoio formal e organizado de uma empresa a empregados e aposentados que desejam servir voluntariamente uma comunidade com seu tempo e habilidades (Fonte: Points of Light Foundation – www.pointsoflight.org). Uma das formas mais valiosas da empresa colaborar com o desenvolvimento social do país é a transferência de conhecimentos e competências de planejamento e gestão para as organizações sociais. Ao estruturar um programa de voluntariado a empresa cria um canal para esta transferência e com isto pode gerar grandes transformações, pois ao fortalecer as organizações sociais elas poderão ampliar e qualificar suas atividades e com isto obter resultados mais eficientes e significativos. (Fonte: Centro de Voluntariado de São Paulo – CVSP – www.voluntariado.org.br)

os alunos de suas turmas de segundo e terceiro ano, e a outra professora manteve o seu planejamento original.

Diante da proposta apresentada pelo professor às turmas somente os alunos de duas turmas da segunda série resolveram desenvolver um projeto.

Assim, o professor da História estudou em conjunto com a Coordenação Pedagógica o material deixado procurando ajustá-lo à disciplina. Após alguns dias e estudos ficou acertado que haveria uma suspensão dos conteúdos pré-estabelecidos para aplicação do material recebido, tendo em vista que não havia uma compatibilidade da proposta do concurso com a proposta do plano de curso.

O cerne do concurso era identificar um “tesouro” nas imediações da escola e promover uma ação de divulgação deste bem cultural – material ou imaterial. A proposta vencedora do concurso como prêmio determinada quantia para ser aplicada nesta ação, que seria divulgada na rede eletrônica da Fiat Brasil e constaria de uma espécie de inventário elaborado pela empresa.

A possibilidade de concorrer publicamente com um trabalho desenvolvido por eles próprios, sob a supervisão do professor da disciplina, e apoio da direção escolar, foi um estímulo a realização do trabalho. Mas nem todos os alunos das turmas quiseram participar desta atividade. A maioria dos alunos das turmas aceitou participar das aulas e discussões, contudo somente cinco alunos quiseram participar efetivamente da pesquisa de campo.

As principais alegações apresentadas pelos alunos que não quiseram participar da pesquisa de campo foram:

- falta de tempo para visitarem o/os lugar(es) que porventura fossem levantados como objeto da pesquisa, pois o fato de trabalharem durante o dia e utilizarem os finais de semana como repouso tiraria deles este descanso,
- a falta de transparência na forma como seria avaliada esta participação – provas, pontos de participação ou trabalho em grupo,
- dificuldades em se relacionarem em atividades em grupo, e
- desinteresse quanto a temática.

O professor decidiu em conjunto com os alunos definir as regras de participação no trabalho. Os conteúdos sobre Educação Patrimonial desenvolvido

pela equipe técnica do concurso seriam ministrados às turmas fazendo parte da avaliação bimestral, as atividades de pesquisa de campo seriam realizadas nos fins-de-semana tendo em vista que estes dias eram os disponíveis tanto na agenda do professor quanto dos alunos que gostariam de participar valendo como pontos de participação.

Os alunos que não gostaram da temática ficariam responsáveis por um trabalho individual e/ou de grupo sobre um ponto do plano de curso da disciplina. Após esta negociação com os alunos iniciaram-se as aulas sobre Educação Patrimonial[55].

Inicialmente o material de divulgação do concurso foi adaptado pelo professor, pois seu formato era voltado para a faixa etária infanto-juvenil. Com isso o professor e a coordenadora pedagógica tiveram que selecionar outros textos contando com a colaboração de George A. de Araújo, consultor e pesquisador externo da escola.

Os alunos tiveram dificuldades em identificar dentro do subúrbio e entorno lugares, monumentos, edifícios etc. que se lhes apresentassem como identitários. Depois de algumas aulas e pesquisa, dois bens foram apontados por alunos de turmas diferentes. Uma identificou a Igreja de Nossa Senhora da Penha[56], no bairro da Penha, considerado um dos cartões postais da cidade do Rio de Janeiro, e outra, a Casa do Capão do Bispo[57], no bairro de Cachambi. Ambas as indicações foram consideradas como monumentos representativos de um patrimônio material do subúrbio carioca.

---

[55] A Educação Patrimonial trabalha com o conceito de “conhecer para preservar” através da observação, do questionamento e da exploração de todos os aspectos dos objetos que compõem o patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento, reconhecimento e enriquecimento pessoal e coletivo. Os lugares e suportes de memória são os objetos principais da metodologia utilizada, como museus, arquivos públicos ou particulares, sítios e vestígios arqueológicos, e ainda a própria comunidade-objeto, através de suas lembranças, seus pertencentes, seu resgate histórico. http://www.arqueologia-iab.com.br/2009/view.php?show=25&pag=15

[56] Colocado à entrada da cidade, com o sorriso de Mãe aos que chegam, quer pela Av. Brasil ou Linha Vermelha, quer pela Ponte Rio- Niterói ou mesmo pelo Aeroporto Internacional Tom Jobim, o Santuário de Nossa Senhora da Penha é, por excelência , o trono que Maria, Mãe de Deus, escolheu no Rio de Janeiro, para ser o centro de sua devoção entre nós. A este Santuário acorrem milhares de peregrinos vindos de todo o Brasil e do exterior, para trazer-lhe os seus agradecimentos por graças alcançadas, ou pedir a sua intercessão. À medida que vamos subindo a colina sagrada, sentimos que o ambiente se torna mais religioso. São inúmeras as pessoas que sobem a escadaria rezando, sobretudo a oração do terço.http://www.santuariopenhario.org.br/?secao=15256&categoria=15300

[57] Capão do Bispo é uma das mais antigas propriedades rurais do Estado do Rio de Janeiro e sua casa, sede da fazenda, é o que sobrou da sesmaria doada por Estácio de Sá aos Jesuítas e a concessão, confirmada pela Corte de Lisboa em 10 de julho de 1565. Abrangia as freguesias de Inhaúma, Engenho Velho, Engenho Novo e São Cristóvão.http://www.meier-rj.com.br/historia/49-del-castilho/80-casa-do-capao-do-bispo.html

Para os alunos que indicaram a Igreja de Nossa Senhora da Penha apesar da mesma representar um símbolo para uma determinada expressão religiosa, o que contou para sua indicação foi a festa que ali é realizada no mês de outubro em celebração a padroeira. Além da romaria, da escadaria do santuário, composta de 365 degraus, um destaque para o grupo era a música e os brinquedos do parque de diversões *Shangai*.

Neste ponto houve a intervenção do professor analisando as indicações e contrapondo estas escolhas. O primeiro questionamento dele foi quanto a pertinência daquele monumento como um “tesouro a ser descoberto”, afinal como eles mesmos haviam dito a Igreja era um cartão postal da cidade do Rio de Janeiro. O segundo ponto referia-se a Casa do Capão do Bispo, que na verdade não foi identificada pelo seu nome, o que demonstrava um desconhecimento real sobre aquele prédio, mas como “aquela casinha que fica no alto do morro perto do *Norteshopping”*. Esta total falta de referências com relação ao prédio fez com que os alunos e o professor iniciassem uma pesquisa sobre a edificação.

Com os estudos realizados os alunos chegaram conclusão que apesar de fazer parte do entorno escolar, mesmo não sendo muito próximo, aquele deveria ser um monumento merecedor de suas atenções, pois se tratava de uma área arqueológica encravada em pleno perímetro urbano. Mas o entusiasmo com relação a este monumento demonstrou ser efêmero pela falta de atrativos devido à dificuldade de acesso ao prédio e pelo ar de abandono que rondava a área.

Como a festa da Igreja de Nossa Senhora da Penha causou uma boa receptividade o professor começou a concluir que a escolha final se concretizaria após contato com os conteúdos sobre patrimônio cultural imaterial.

Em relação aos conteúdos sobre patrimônio imaterial os alunos tiveram uma receptividade e uma melhor compreensão. Houve uma identificação quase que imediata com o Jongo da Serrinha e o baile de *Hip Hop e Charm,* do Viaduto de Madureira.

Com relação ao Jongo da Serrinha houve alguns estremecimentos sobre esta expressão cultural. A grande maioria dos alunos entendia que esta prática encontrava-se vinculada a uma prática religiosa de matrizes africanas. E, como este grupo professava o protestantismo, em sua vertente Pentecostal, o estudo sobre esta manifestação não foi bem-vindo ao grupo. Outros alunos defendiam que era

uma “espécie de dança dos africanos”, mas o problema inicial retornava: esta manifestação era um tesouro a ser descoberto?

O baile de *Hip Hop e Charm,* do Viaduto de Madureira, foi muito mais aclamado, mesmo pelos os alunos identificados como “evangélicos”, pois representava a cultura da *Black Music,* que foi apresentada por eles como uma “excelente música”. Outro motivo mencionado foi que ainda que não conhecessem o baile, seria uma boa oportunidade de vir a conhecerem realizando o projeto. Contudo, o baile também era muito conhecido por todos, o que inviabilizava a proposta.

Como estas celebrações faziam parte do bairro de Madureira, após muitos debates os alunos acabaram por chegar ao samba. Para eles reconhecido como um gênero musical de origem africana intrinsecamente ligada às festas carnavalescas e uma espécie de “marca registrada” do brasileiro. Esta característica identitária do samba e o seu caráter popular foram os fatores mais relevantes que os alunos depreenderam desta manifestação cultural popular.

Desta forma, diante do panorama até aquele momento apresentado pelos alunos, o professor ficou certo de que a proposta de trabalho se daria pela vertente de patrimônio cultural imaterial. A escolha pelo tema samba estava muito mais próxima das experiências e conhecimentos do grupo de alunos.

A visibilidade desta manifestação cultural como conjunto de saberes e fazeres transmitidos oralmente (de maneira imaterial) de geração em geração, aliada às vivências cotidianas, foi um dos principais fatores que contribuiu para esta linha de trabalho.

O reconhecimento desta expressão cultural como identitária afro-brasileira foi apontada por alunos e professores mesmo por aqueles que eram evangélicos.

Com isto apresentou-se uma triangulação da temática: samba – afro-brasilidade – área periférica (subúrbio) como uma conexão bem mais representativa para as histórias de vida dos alunos.

Seguindo esta linha de raciocínio o professor adensou as discussões entre os alunos questionando-os: sendo o samba um patrimônio cultural imaterial, qual seria o elemento considerado um tesouro que deveria ser preservado e divulgado?

As respostas versaram sobre ritmo, dança e indivíduos, no caso as Velhas Guardas. Esta última escolha também estava relacionada com o fato da Velha Guarda da Portela ter sofrido humilhações por parte de um jovem ator de televisão

durante o desfile daquele ano. Esta notícia foi manchete por muitos dias na mídia e freqüentemente foi retomada durante o ano.

Esta última resposta estava também relacionada com a presença de agremiações carnavalescas próximas à escola, como as Escolas de Samba Portela e Império Serrano, Madureira e Caprichosos de Pilares, Pilares.

Os alunos identificaram nos integrantes das Velhas Guardas personalidades que guardavam em si as tradições e os saberes que envolvem o Samba em suas diferentes vertentes. Para eles este grupo também representava um bloco de resistência a uma modernidade, entendida como movimento de descaracterização do que comumente ficou simbolizado como “os bons e velhos Carnavais”, que marcaram os desfiles até as décadas de 70 e 80 do século passado.

Mas, de que maneira eles poderiam trabalhar com os conhecimentos das Velhas Guardas? Professores e alunos consultaram a Coordenação Pedagógica para saber como se aproximar deste grupo.

Por sua vez, a Coordenação Pedagógica consultou o produtor executivo George A. de Araújo para conseguirem estes contatos junto às agremiações.

Contudo, diante das diferentes agremiações indicadas pelos alunos e ao mesmo tempo do desejo de pesquisarem um grupo específico o produtor executivo identificou em Onésio Meirelles, então Diretor Cultural da Associação da Velha Guarda das Escolas de Samba do Rio de Janeiro, um profissional que pudesse auxiliá-los.

Esta escolha do produtor foi proveitosa tendo em vista que esta Associação congregava representantes de todas as agremiações do Estado do Rio de Janeiro e estava situada em bairro vizinho ao da unidade escolar – Piedade.

A primeira providencia foi convidá-lo para assistir aos debates realizados na unidade escolar e trazê-lo para uma conversa sobre as indicações dos alunos e do professor.

Esta aproximação é relatada por Onésio Meirelles:

> Faço parte deste universo, pois há 50 anos atrás, iniciei minha história no samba, desfilando pela Mangueira. Na época tinha 10 anos. Trabalhei, estudei, me formei em Ciências Contábeis, em Direito e em Didática do Ensino Superior e paralelamente me dediquei ao samba. Assim como eu, muitos.
>
> Hoje fazemos parte da 3a idade do samba, fomos muito importantes nas Escolas de Samba que desfilamos, pois éramos a Comissão de Frente. Com as mudanças, as Velhas Guardas foram colocadas de lado. A

> estratégia foi a criação da Associação da Velha Guarda das Escolas de Samba do Rio de Janeiro. Com isto as Velhas Guardas voltaram a se fortalecer e não ficaram restritas a suas Escolas de Samba.
>
> Não há seguimento mais festivo em uma Escola de Samba. O ano inteiro os velhinhos se confraternizam. São cerca de setenta Velhas Guardas filiadas que estão sempre juntas. A cada domingo uma Velha Guarda faz a festa e convida as outras que comparecem em peso.
>
> Seja em Niterói, Duque de Caxias, São João de Meriti, Nilópolis, São Gonçalo ou no Rio de Janeiro, onde for à festa, lá estão os velhinhos, rigorosamente vestidos com as cores de sua agremiação. Dançam, cantam, almoçam e as seis da tarde de mãos dadas, fazem a oração ao som de música religiosa. Juntam-se semanalmente, cerca de 600 pessoas e é só alegria.
>
> Fizeram história em suas escolas e continuam fazendo, só que de uma forma diferente. A [Coordenadora Pedagógica] e seus alunos com seu Projeto Guardiões da Memória vão resgatar a verdadeira história do samba.
>
> Tive a oportunidade de assistir uma palestra no Colégio [...] e achei sensacional.
>
> A inclusão da História Afro-brasileira nos currículos escolares lá já começou e outros colégios precisam conhecer o Projeto de Reflexões e Debates para a Consciência Negra.
>
> *Onésio Meirelles*
>
> (Entrevista concedida ao IBASE pelo Diretor Cultural da Associação da Velha Guarda das Escolas de Samba do Rio de Janeiro, em 2006)

O entusiasmo de Onésio Meirelles contagiou a todos que estavam envolvidos com a elaboração da proposta para o convite, mas também se sentiram “chocados” com o fato de conviverem tão próximos dessa Associação e não a terem identificado no início de todo o processo. A invisibilidade da instituição foi um elemento instigador para a realização da pesquisa.

O grupo de alunos que se dedicaram a pesquisa de campo era composto de quatro moças, na faixa etária de 18 a 25 anos, e um rapaz de 19 anos, todas da segunda série. Nesta etapa foram realizados encontros, na sede da instituição, entre membros da Associação da Velha Guarda das Escolas de Samba do Rio de Janeiro, a diretoria cultural, alunos, e professores. Os encontros foram realizados nos sábados à noite. Após a primeira visita os alunos elaboraram uma entrevista que foi aplicada nas visitas subseqüentes totalizando três encontros.

O processo de elaboração das entrevistas foi feito em grupo, na sala de aula, sob a orientação do professor da disciplina. A primeira parte continha dados de identificação dos entrevistados – nome, idade e agremiação a qual pertencia a segunda continha dados relativos ao relacionamento do entrevistado com a Associação – Há quanto tempo o senhor/senhora freqüenta a Associação? O que significa a Associação para o senhor/senhora? e a última referia--se ao

relacionamento do entrevistado com o samba – Para o senhor/senhora o que significa o samba em sua vida?

As perguntas constavam dos cadernos dos alunos e todas as entrevistas foram manuscritas, sem registro de áudio. De início os alunos ficaram receosos, mas depois sentiram necessidade de registrar estes encontros em fotografias. Estes registros fotográficos foram feitos com máquinas digitais do professor e da coordenadora.

Após estas incursões de pesquisa de campo, os alunos apontaram como produto final do projeto a produção de um vídeo de curta ou média metragem para divulgarem na rede de escolas locais o “Tesouro” que eles haviam “descoberto”: a Associação da Velha Guarda das Escolas de Samba do Rio de Janeiro.

Os alunos avaliaram que com relação à realização de um vídeo de curta ou média metragem este seria um instrumento de comunicação de grande mobilidade, de fácil compreensão e estimulante para reflexões e debates. A partir da produção deste vídeo os alunos propuseram atividades no colégio, em outras escolas, em clubes, em associações de moradores e em Escolas de Samba para divulgar o tesouro das tradições do samba. Esta itinerância que eles projetaram seria compartilhada com a presença dos integrantes das Velhas Guardas.

Ao mesmo tempo o professor, a coordenadora pedagógica e o produtor executivo chegaram a conclusões sobre outras etapas que condicionariam o cumprimento do objetivo e que por si só já poderiam gerar produtos do trabalho, como por exemplo: entrevistas, registros fotográficos, transcrição dos relatos e redação final, gerando uma publicação e levantamento de informações, pesquisas iconográficas e documentais, fichamento e planilhamento de dados gerando um banco de dados.

A importância desta primeira avaliação foi o entendimento das tarefas que existem até a produção do vídeo, fazendo os alunos do grupo de trabalho pensar em planejamento em relação a organograma e cronograma, controle de recursos financeiros, arregimentação de colegas para o trabalho, aquisição de conhecimentos em programas de informática necessários aos processos e associação com pessoas e instituições que possam dar suporte na produção audiovisual.

Outro dado de relevância foi a própria relação com a disciplina de História, pois os alunos passaram a compreender sobre os diferentes usos e sentidos que a História contemplava, principalmente sob a perspectiva da História Oral e Memória.

Junto com a coleta dos depoimentos, além das histórias do samba, foram identificadas trajetórias pessoais: origem, família, infância, juventude, estudo, trabalho, cotidiano, lazer, e mais, pensamentos, sentimentos, filosofias de vida, que foram correlacionados com as transformações sociais, urbanas, econômicas, políticas e culturais que moldaram a História do país e local.

Na verdade, a introdução da História Oral passou a dar uma nova roupagem a própria disciplina ocorrendo o que Thompson (apud MEIHY, 1992) identifica como uma transformação social da História:

> **A história oral é uma história construída em torno de pessoas**. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. **Estimula a professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Leva a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade**. **Ela ajuda os menos favorecidos, especialmente os idosos, a conquistarem dignidade e autoconfiança. Propicia o contato – e a compreensão - entre classes sociais e entre gerações.** E para cada um dos historiadores e outros que partilhem das mesmas intenções, ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época. Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos. Paralelamente, a história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo autoritário inerente à sua tradição. **E oferece os meios para uma transformação social no sentido social da história** (THOMPSON apud MEIHY, 1992, p.44; grifo nosso)

Este fato é corroborado pela posição de uma das alunas que participou da pesquisa de campo:

> Quando chegamos pela primeira vez na associação ainda eram 5 horas e estava tudo parado, pensei então que seria algo chato e tedioso, depois conclui que as pessoas que se reuniam lá se encontravam para comemorar a vida. **Não é um lugar onde as pessoas da terceira idade se encontram para jogar damas e só falar sobre antigamente. Eles são pessoas muito alegres, divertidíssimas e que se orgulham muito de suas histórias de vida**.
>
> Na sala de reuniões da associação vi vários troféus ganhos pelas Velhas Guardas de várias Escolas de Samba. Fui apresentada ao vice-presidente que me deu algumas informações de quando foi fundada, por que, por quem e o objetivo da fundação. **Ao conversar com algumas senhoras nota-se a educação, a simpatia, a simplicidade e o orgulho que elas sentem por terem histórias muito interessantes.**
>
> **Elas se sentiram contagiadas com a idéia do projeto e se prontificaram a dar entrevistas. Algumas senhoras estão na associação desde a sua fundação e o presidente Sr. Ed Miranda, membro da Velha Guarda da Mangueira, foi um dos fundadores.**
>
> As senhoras aos poucos se abriram e contaram sobre a vida dentro e fora da escola de samba, sobre os trabalhos que realizam durante o ano e sobre

> o orgulho de desfilar no Sambódromo. É um trabalho de amor e dedicação que desejam continuar mesmo que não seja desfilando.
>
> Dentro da associação existe o Departamento Feminino que organiza eventos, passeios, festas, através de comitês, bem como as suas próprias reuniões. A associação foi fundada em 07 de setembro de 1983 com o intuito de que as Velhas Guardas pudessem se reunir não só dentro das Escolas de Samba. É uma reunião que ajuda a distrair a mente, é diversão, para cantar, dançar e esquecer os problemas e reviver os velhos tempos.
>
> Algumas senhoras em seus depoimentos me disseram que o único meio em que se pode viver sem violência é o samba. Ele significa vida, paz, diversão e muito lazer. Estes senhores e senhoras são pessoas experientes, são verdadeiros baluartes.
>
> Eles são velhos amigos que se encontram para conversar, sambar, se divertir e esquecer o mundo lá fora. Tem histórias de outros carnavais e de dedicação, pois o samba está em suas veias. Eles se sentem vivos e sentem prazer quando realizam algum trabalho.
>
> São senhoras e senhores de mais de 65 anos, que se reúnem e fazem uma terapia aos finais de semana. Porque para mim a associação é uma terapia para o corpo, a mente e o coração e os ajuda a se manterem jovens, pois eles não podem parar nunca de trabalhar. Eles são a historia viva de cada escola, de cada personagem, de cada enredo e de cada ala. Temos que aprender a dar valor àqueles que têm tanta sabedoria e desejam compartilhar conosco toda uma história de vida.
>
> **Eles querem deixar todos os seus ensinamentos para as gerações futuras, mas como? Com o Projeto Guardiões da Memória, pois o projeto revelará o que o Brasil tem de valor e seus tesouros escondidos.**
>
> **Os trabalhos desenvolvidos por estes senhores devem ser reconhecidos, eles têm seus méritos.** Quando se entra na associação não dá vontade de sair é um ambiente saudável e muito divertido, não é um lugar só para pessoas da terceira idade, mas para todas as idades.
>
> (Avaliação final do trabalho feita por uma aluna da 3ª série do Ensino Médio, participante do projeto, em 2006)

A pesquisa de campo demonstrou que a História Oral e o estudo sobre a Memória Social do samba se tornaram um caminho de prática científica não só para a disciplina de História, no sentido da história local, mas também para estudos inter-geracionais e interdisciplinares, pela aproximação com um grupo social formado por pessoas da terceira idade, e pela correlação de conhecimentos com outras disciplinas como Sociologia, Filosofia, Geografia, Literatura e Língua Portuguesa.

O projeto elaborado pelos alunos foi nominado Guardiões da Memória. Apesar do esforço o grupo não venceu o concurso Tesouros do Brasil.

Contudo, a experiência concretizou uma proposta interdisciplinar de trabalho que continuou no ano de 2006, com a manutenção dos encontros entre alunos e membros da Associação, em sua sede, e pela presença destes últimos como palestrantes e assíduos freqüentadores das palestras desenvolvidas no PRDCN.

A comunidade escolar passou a ter uma relação externa na qual a troca de saberes constituiu-se em um desejo de se efetivar a proposta inicial elaborada pelos alunos do ano de 2005.

4.3 Formando parceria com a universidade

Neste sentido, após alguns anos de tentativas sem sucesso, chegou-se a uma aproximação com o professor Roberto Conduru, do Instituto de Artes, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Este possibilitou a uma parceria de ações acadêmica, técnica e operacional, e acompanhamento da produção de conhecimento pessoal e coletivo de professores e alunos, da unidade escolar. A construção de uma proposta de trabalho foi realizada entre o professor Roberto Conduru, a coordenadora Carla Lopes e o produtor George A. de Araújo.

Após vários encontros foi formatado o projeto: Patrimônio Artístico-Cultural, (Re)Construção Identitária e Afro-brasilidade, que concorreu ao Edital “Apoio à melhoria do ensino nas Escolas Públicas do Estado do Rio de Janeiro”, no ano de 2007, promovido pela Fundação Carlos Chagas de Apoio à Pesquisa no Rio de Janeiro (FAPERJ).

A partir de avaliações das respectivas idéias norteadoras, trajetórias, realizações e experiências, foram percebidas a possibilidade e a pertinência de conexão entre a pesquisa realizada na UERJ e o programa desenvolvido na unidade escolar.

O projeto tinha como objetivo promover a interdisciplinaridade difundindo e produzindo conhecimentos, atitudes e valores que identificassem a(s) contribuição(ões) africana(s) na construção identitária brasileira, bem como a arte, a estética e a expressão em mídias contemporâneas (TIC´S)[58], configurando-se em uma produção pautada nos estudos etnográficos e culturais.

[58] Tecnologia de Informação e Comunicação Social (TIC´S)

Com o lançamento pela FAPERJ de seu edital n° 10/2007, com o programa de “Apoio à melhoria do ensino nas Escolas Públicas do Estado do Rio de Janeiro”[59], surgiu a oportunidade de concorrer com este projeto.

O objeto deste edital era o de

> Apoiar pesquisas voltadas para as questões relativas à realidade da Escola Básica do Rio de Janeiro – Ensino Fundamental e Médio, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos –, com a finalidade de contribuir para: (i) **a melhoria do ensino público do Rio de Janeiro**; (ii) **a formação de professores**; (iii) **a promoção do intercâmbio das universidades com as escolas públicas fluminenses.** (grifo nosso)

A possibilidade de se equipar a unidade escolar com a compra de livros, equipamentos áudio visual etc garantiram a manutenção de uma política cultural na escola, na qual o currículo vivenciado produzisse e criasse significados sociais tendo como referenciais as africanidades (SILVA, 2009, p. 55).

Este projeto contribuiu na implementação do PRDCN e na revisão e inserção de novas práticas pedagógicas entre os docentes da unidade escolar. O deslocamento dos conceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem voltou-se para os conceitos discursivos contemplando aspectos como identidade, alteridade, subjetividade, representação, cultura, gênero, raça etnia, multiculturalismo e sexualidade. (SILVA, 2009, p. 17)

E desta forma durante o ano de 2008 até os dias de hoje a comunidade escolar tem convivido com os aprendizados transmitidos e vivenciados a partir do desenvolvimento deste projeto.

4.4 A Associação da Velha Guarda das Escolas de Samba do Rio de Janeiro

A Velha Guarda de uma Escola de Samba é composta pelos seus fundadores e seus membros mais antigos e experientes, que viveram e fizeram a história da agremiação e representam suas tradições.

Os membros das Velhas Guardas por muitos anos ocuparam a Comissão de Frente das Escolas de Samba em seus desfiles. Porém, no final da década de

[59] http://www.faperj.br/interna.phtml?obj_id=3837

setenta do século passado, quando os desfiles se profissionalizam, algumas Escolas de Samba reutilizaram este espaço representativo da tradição e da memória, para dar lugar a outros atrativos, o que passou a ser adotado de modo geral.

Conforme relato do Sr. Geraldo Francisco Alves, o vice-presidente, os baluartes sentiram a necessidade de criar uma instituição que se tornasse a casa do sambista, na qual todos os saberes e fazeres seriam valorizados resistindo-se contra qualquer possibilidade da sua extinção. As Velhas Guardas se organizaram na Associação da Velha Guarda das Escolas de Samba do Rio de Janeiro, em 1983, na antiga quadra do Grêmio Recreativo Escola de Samba Portela, conhecida como Portelinha, e hoje tem sua sede no bairro de Piedade, Zona Norte do Rio de Janeiro.

A Associação abre oficialmente o desfile das Escolas de Samba na Avenida Marquês de Sapucaí, na sexta-feira de carnaval, seguido pelas Escolas de Samba Mirins e é proprietária de um camarote, doado pelo Governo Municipal, para que seus membros possam assistir aos desfiles.

Os associados são provenientes das agremiações da Cidade e do Estado do Rio de Janeiro, sem diferenciação de pertencerem a pequenas ou grandes Escolas de Samba, bem como Blocos Carnavalescos, como o Afoxé Filhos de Gandhi, e outros Grupos, como o Departamento Feminino da Portela e o Grupo Copa Seis. Mantém encontros regulares semanais e quinzenais, fazem homenagens às personalidades e instituições do samba têm seu próprio pavilhão (bandeira) sendo suas cores amarelo e preto, hino e promovem solenidades seguindo um calendário próprio da entidade.

Uma das solenidades mais importante é o chamado Encontro das Bandeiras. Estes encontros têm o objetivo da confraternização e da celebração. Em calendário montado previamente cada Galeria[60] de uma Escola de Samba se oferece para recepcionar as demais agremiações oferecendo neste dia um grande almoço em sua quadra, aberto ao público. Neste dia há um desfile de todas as Velhas Guardas que se apresentam uniformizadas.

Estes encontros são verdadeiros ritos que expressam a solidariedade, a amizade e o respeito que estes senhores e senhoras mantêm uns com outros e a manutenção das tradições do mundo do samba carioca, que foi identificado por uma

[60] Galeria – é também a maneira pela qual os membros das Velhas Guardas se identificam. Há ainda o termo baluarte.

das alunas do projeto, ainda em 2005, em entrevistas que realizou na sede da Associação da Velha Guarda das Escolas de Samba:

> Algumas senhoras em seus depoimentos me disseram que o único meio em que se pode viver sem violência é o samba. Ele significa vida, paz, diversão e muito lazer. Estes senhores e senhoras são pessoas experientes, são verdadeiros baluartes.
>
> Eles são velhos amigos que se encontram para conversar, sambar, se divertir e esquecer o mundo lá fora. Tem histórias de outros carnavais e de dedicação, pois o samba está em suas veias. Eles se sentem vivos e sentem prazer quando realizam algum trabalho. (Aluna da turma 2001 participante do projeto).

A convivência entre os alunos e os membros da Associação foi mediada por ensinamentos transmitidos oralmente sobre a história do samba, o mundo do carnaval, hierarquia, história das agremiações. Para os alunos, o que foi considerado mais importante neste aprendizado foi o conhecimento do mundo do samba como uma expressão artística ordenada e ordenadora na qual as questões de hierarquia e antigüidade são os principais elementos que o compõe.

4.5 Tecendo alguns fios do Projeto Patrimônio Artístico-Cultural, (Re) Construção Identitária e Afro-brasilidade

A partir da elaboração do projeto pelos alunos foi percebida a necessidade de realização de oficinas de Oralidade e Escritura, Memória e História, Arte, Expressão e Registro Documental para aprofundar, sedimentar e divulgar conhecimentos sobre cultura, memória sociocultural, arte, estética e expressão em mídias contemporâneas relacionadas às manifestações artísticas populares, para que fosse realizado o vídeo documentário idealizado inicialmente pelos alunos que já haviam se desligado da unidade escolar.

O fato de o projeto ter sido idealizado por outros alunos apresentou-se como um dado até então sem importância pela equipe de capacitação. Mas que tiveram que se deparar com este questionamento: Será que os novos alunos desejariam continuar com o projeto?

Nas primeiras aulas esta questão foi colocada para eles que sem titubear decidiram terminar aquilo que outros alunos não tinham conseguido por falta de oportunidade. Uma das alunas chegou a dizer: “Temos o compromisso de terminar este projeto por conta de nossos colegas”. Outro dado importante deste registro foi o fato dos novos alunos desejarem conhecer pelo menos um dos alunos que havia participado da formatação original do projeto.

Por vários meses dois integrantes procuraram e identificaram uma dessas alunas que após muita conversa, e surpresa diante do que estava ocorrendo decidiu, se juntar ao grupo terminar o que já havia iniciado.

Durante o período de dois anos houve a identificação de profissionais com trabalhos relevantes desenvolvidos nestas áreas para darem suporte a uma qualificação técnica dos alunos da unidade escolar e condições de prepará-los para uma posterior atuação no mundo do trabalho. Esta preocupação no projeto passou a existir a partir das constantes solicitações dos alunos em desenvolverem atividades que lhes fornecessem condições para o enfrentamento com o mundo do trabalho.

Paralelamente a este processo o produtor executivo George A. de Araújo desenvolveu uma metodologia de trabalho para subsidiar a qualificação dos alunos da unidade escolar como pesquisadores populares utilizando as TIC`S – Tecnologia de Informação e Comunicação para a elaboração do vídeo documentário, e estudos sobre História, Oralidade e Memória, Pesquisa e Registro Documental, pelos professores da unidade escolar. Estas ações compuseram uma capacitação que foi ministrada para os alunos e também para os professores da unidade escolar com o financiamento da FAPERJ.

4.6 Capacitação dos alunos

A experiência do Projeto Guardiões da Memória foi desenvolvida e se constituiu como um trabalho orientado para a formação de jovens e adultos na iniciação à pesquisa de História Oral e Memória Social estimulando-os a serem protagonistas na escritura da História, que é formada da vida, do trabalho, dos compromissos, dos amores, sonhos e visões de mulheres e homens em suas comunidades.

Neste processo os sujeitos foram se conscientizando sobre conceitos como preservação, resgate da memória, assumindo compromissos políticos, éticos e sociais com a transformação de seus cotidianos, como exercício de autonomia individual e coletiva (FREIRE, 1978), e pela relação com o próprio objeto da pesquisa. Neste sentido, a História Oral (MEIHY, 2007, p.73) tornou-se para este grupo de pesquisadores "[...] um recurso atento ao uso do conhecimento da experiência alheia, que se organiza com nítida vocação para a essência de trajetórias humanas [...]".

O lançamento do projeto ocorreu em 15 de abril de 2008, no auditório da unidade escolar, com a exibição do filme: Sambando na brasa, morô?, de Elizeu Ewald, com a participação de membros da Associação da Velha Guarda das Escolas de Samba do Rio de Janeiro, alunos, professores e visitantes.

Neste dia foi apresentada a parceria entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, o financiamento da FAPERJ, os objetivos que se pretendia alcançar, e como seria realizada a capacitação dos alunos.

No dia do lançamento todos os alunos foram convidados a participarem das oficinas. Com o objetivo de atender aos horários dos alunos as oficinas foram realizadas todos os sábados a partir do mês de maio e finalizada em dezembro do mesmo ano.

O critério de seleção dos alunos passou pelo preenchimento de um questionário e de uma entrevista realizada pelos professores que estavam diretamente envolvidos no projeto. O projeto começou com vinte e dois alunos compreendendo a faixa etária de 14 a 50 anos de idade.

Cabe ressaltar que buscando uma interlocução com a comunidade do entorno, formada por alunos e seus familiares, foram abertas vagas para que estes familiares pudessem ser atendidos pelo projeto.

Esta resolução foi tomada, pois muitos alunos não desejaram realizar esta capacitação por desinteresse ou pela falta de tempo disponível, mas solicitaram que os filhos, sobrinhos e/ou amigos integrassem esta capacitação, que eles consideravam importante, principalmente, pela possibilidade de aprenderem a usar o computador.

Esta informação quando repassada a Coordenação Pedagógica foi um sinalizador de que haviam ocorrido alguns equívocos de interpretação a partir das questões contidas no questionário.

Alguns alunos entenderam que iriam ter uma capacitação de informática, o que atraiu muitos interesses, já que a maioria não tinha acesso a este tipo de tecnologia, outros alunos compreenderam que teriam aulas de adereços e costura, e outros tantos que fariam uma oficina de cinema.

Além disso, foi proporcionado o convívio daqueles alunos que no ano de 2005 e 2006 estiveram envolvidos e que agora já se encontravam formados para constituírem o grupo de pesquisadores do projeto.

As capacitações que tiveram como ancoramento a pesquisa de História e Memória Social e Registro Documental sendo apresentada a necessidade de identificação de conjuntos documentais em seus diversos suportes, metodologia de pesquisa e entrevista, noções de elaboração de roteiro técnico, utilização de recursos tecnológicos com equipamentos de baixo custo e softwares gratuitos com baixa (ou média) exigência de configuração de áudio e vídeo.

A prática de pesquisas em fontes documentais, iconográficas, de imagens em movimento e de coleta de depoimentos orais, envolvidos em experiências interculturais e intergeracionais, traçando relações da História local com as ocorrências históricas regionais, nacionais e mundiais.

Desta forma os módulos constituintes das oficinas foram:

- História, Oralidade e Memória;
- Pesquisa e Registro Documental;
- Roteiro;
- Áudio e Vídeo

O fio condutor das oficinas foram os métodos e práticas da Memória Social entendida como um processo de construção social de representação de um corpo coletivo e a História Oral (GONDAR & DODEBEI, 2005).

De maneira a incorporar os corpos escolares e envolvê-los, ainda que indiretamente, no âmbito do PRDCN foram realizadas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Atividades Complementares utilizando bibliografia sobre estudos culturais, história do samba e das contribuições africanas na construção identitária brasileira.

A partir do desenvolvimento do projeto a escola vivenciou um processo de (re)construção identitária compreendendo a importância das matrizes africanas na

constituição da sociedade brasileira e neste sentido, o projeto se identifica com o item História e Cultura Afrobrasileira - Determinações, descrito no Relatório do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno /DF, aprovado em 10/03/2004, que acompanha as Diretrizes Curriculares Nacionais da Lei nº 10.639/03 quando através de suas atividades assumiu o princípio do "[...] conhecimento e valorização da história dos povos africanos e da cultura afrobrasileira na construção histórica e cultural brasileira..."

De igual forma as atividades também se inseriram no Programa Nacional do Patrimônio Imaterial do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN através do processo de educação patrimonial que foi difundido nas disciplinas de Língua Portuguesa, Projeto Pedagógico, Geografia, Literatura e História, no tocante a

> [...] preservação da diversidade étnica e cultural do país e para a disseminação de informações sobre o patrimônio cultural brasileiro a todos os segmentos da sociedade [...] (Programa Nacional do Patrimônio Imaterial instituído decreto nº 3.551, de 04 de agosto de 2000,

Ao longo deste processo foram vivenciadas práticas curriculares multiculturais utilizando o Samba como textos culturais conforme os trabalhos que os professores de Língua Portuguesa[61] foram desenvolvendo junto aos alunos. As letras de sambas-de-enredo foram utilizadas em alguns casos como textos-bases para as atividades de interpretação e uso da gramática.

Com o desenvolvimento do projeto as africanidades tornaram-se fontes de pesquisa e de práticas culturais dentro do currículo disciplinar.

Outro dado importante foi a promoção do convívio inter e intra-geracional entre os alunos, pesquisadores e os membros das Velhas Guardas, conforme relata uma das alunas do projeto

> Quando chegamos pela primeira vez na associação ainda eram 5 horas e estava tudo parado, pensei então que seria algo chato e tedioso, depois conclui que as pessoas que se reuniam lá se encontravam para comemorar a vida. N**ão é um lugar onde as pessoas da terceira idade se encontram para jogar damas e só falar sobre antigamente. Eles são pessoas muito alegres, divertidíssimas e que se orgulham muito de suas histórias de vida[...].**São senhoras e senhores de mais de 65 anos, que se reúnem e fazem uma terapia aos finais de semana. Porque para mim a associação é

[61] Anexo L – Plano de Curso da professora, de línuga portuguesa, e regente da disciplina Atividades Complementares.

> uma terapia para o corpo, a mente e o coração e os ajuda a se manterem jovens, pois eles não podem parar nunca de trabalhar. **Eles são a historia viva de cada escola, de cada personagem, de cada enredo e de cada ala. Temos que aprender a dar valor àqueles que têm tanta sabedoria e desejam compartilhar conosco toda uma história de vida.**[...]" (grifo nosso). (Aluna da 3ª série do Ensino Médio, em 2006, do Colégio Estadual Professor Sousa da Silveira)

Com a realização do projeto houve a ampliação da rede de parcerias do PRDCN, da unidade escolar com outras instituições como:

- empresa de equipamentos PINACLE- que proporcionou a capacitação dos professores das oficinas de Áudio e Vídeo do projeto em conjunto com alunos do Instituto de Artes da UERJ;
- o Instituto Bandeira Branca parceria que acabou não se efetivando de criar uma música para o filme;
- o Arquivo Nacional divulgação por ocasião do lançamento do filme ;
- o Comitê pela Democratização da Informática – CDI que indicou os professores de Áudio e Vídeo que foram capacitados e treinados, pelo produtor executivo George Araújo, no uso das TIC`S em comunicação comunitária que foi a metodologia utilizada nas oficinas delineadas pelo projeto;
- o grupo de Pesquisadores dos Subúrbios Carioca divulgando a experiência do trabalho junto a sua rede de pesquisadores; e o
- SESC Madureira que ofereceu o espaço para o lançamento do filme e o coquetel.

A direção escolar passou a ter outro entendimento sobre esta projeção interna e externa do PRDCN e das ações por ele promovidas quando na apresentação do livro elaborado pelos alunos e organizado por Carla Lopes, George A. de Araújo e Roberto Conduru descreve:

> **Estou na escola desde janeiro de 1998. Considero que meu principal trabalho foi destruir a imagem negativa de que os alunos do ensino médio noturno não tinham condições de realizar algum projeto. No início, conduzíamos iniciativas como visitações e eventos em datas cívicas, que acabaram se tornando tradição em nossa escola. Não tínhamos nenhum projeto como o Guardiões da Memória, nem um programa como o de Reflexões e Debates para a Consciência Negra. Ainda assim, aos poucos, e com muito sacrifício, conseguimos**

> **mostrar que o aluno do ensino noturno tem condições de fazer muita coisa.**
>
> **A importância desse projeto é mostrar para os alunos que o povo brasileiro é rico em cultura, mas não sabe guardar nem preservar suas tradições. O Guardiões da Memória despertou o interesse do aluno, deu-lhe motivação. Quando ele passou a fazer uma pesquisa, a sair em campo, ele começou a se sentir como um aluno de ensino médio (e não de ensino noturno), valorizado, contribuindo com algo. Esse projeto veio, portanto, preencher lacunas no ensino noturno como a responsabilidade e a participação do aluno e a integração dele com a escola.**
>
> **O Guardiões da Memória promove outras relações como a do ex-aluno que volta e também dá sua contribuição.**
>
> Então, de uma maneira gradual, você promove o desenvolvimento dessas relações. Com o tempo, a escola vai testemunhar uma integração muito forte entre alunos e ex-alunos que querem manter o elo, querem manter a ligação com o ensino médio, querem perpetuar a vivência que tiveram na escola.
>
> Vejo hoje alunos engajados que, no passado, não eram. Vejo o carinho que o alunado tem em relatar suas experiências.
>
> De uma maneira que contagia os outros. A toda hora, eles dão um parecer, um relatório. **Nisso, a gente vê a participação do aluno. E isso é muito bom.**
>
> **Essa parceria entre a Uerj, por meio do professor Roberto Conduru, e o nosso Colégio está plantando uma sementinha em solo fértil. Agradeço a credibilidade que a Faperj teve para com a escola e com os alunos do ensino médio noturno que, na maioria das vezes, não são estimulados pelo poder público. Muitos alunos concluirão o terceiro ano e irão embora mas, eu garanto que, no ano que vem, daremos prosseguimento ao projeto. E daremos, assim como damos hoje, uma contribuição para a comunidade toda** (grifo nosso)

4.7 Redes sociais e memória

Com este projeto houve um entrecruzamento entre o conhecimento acadêmico (científico) e escolar (disciplinar) por meio de pesquisa, registro e divulgação de uma instituição representativa do contexto do samba carioca – A Associação da Velha Guarda das Escolas de Samba do Rio de Janeiro.

A Associação da Velha Guarda das Escolas de Samba do Rio de Janeiro criou vínculos com a unidade escolar reconhecendo e sendo reconhecida por sua comunidade como *locus* de conhecimentos e fazeres afro-descendentes.

No ano de 2009 um grupo de alunos de turmas diferentes se reuniu formando o grupo “Papo de Samba” que de acordo com um dos alunos se propunha a tocar

“samba de raiz”. O grupo se referenciou na experiência do Projeto Guardiões da Memória para se constituírem como representantes da “raiz do samba” na unidade escolar, e convidou a Associação da Velha Guarda das Escolas de Samba do Rio de Janeiro para ser a madrinha do grupo.

Durante o Sarau Literário de 2009 o grupo solicitou a presença de integrantes da Associação e formalmente convidaram a instituição para ser sua madrinha.

Os integrantes da Associação ficaram muito emocionados, pois um dos seus objetivos na aproximação com o PRDCN e a unidade escolar era poder passar para os alunos suas experiências esperando que dentre os alunos um ou um grupo se dispusessem a continuar a luta pelo samba como referencial da cultura brasileira.

Constatamos que a formação de redes sociais internas e externas à escola continua resultando para o projeto em sua institucionalização.

A partir das práticas culturais que envolvem o samba houve uma conexão entre os sistemas de significação dos saberes, fazeres, identidade e poder deste campo social para o cotidiano escolar que enriqueceu a cultura escolar.

Uma das professoras que participou de todo o processo de desenvolvimento do projeto Guardiões da Memória deu continuidade ao uso das TIC´S, em sala de aula, por meio do desenvolvimento do projeto: Projeto Mídia: criação do espaço cidadão e formação de identidade.

A partir das experiências do projeto Guardiões da Memória sobre planejamento de produção, pesquisa, entrevista e registro fotográfico (e audiovisual) o trabalho evoluiu para uma equipe que assumiu a meta de produzir um jornal colegial e comunitário. Esta experiência foi desenvolvida com alunos da terceira série.

Após uma série de aulas os alunos decidiram que a escola deveria escolher o nome do jornal que a representaria. Três nomes foram indicados para votação dentre eles – *Big Bang*[62].

No editorial do jornal verifica-se como a experiência do Projeto Guardiões da Memória e do Sarau Literário, embora não citados, foram fatores que influenciaram esta nova produção escolar:

> Nosso jornal surgiu durante as aulas de Projeto Definido Mídia:Criação do espaço cidadão e formação de identidade . Nestas aulas discutimos e

[62] http://www.ceprofsousadasilveira.com.br/arquivos/JORNAL.pdf).

> refletimos sobre várias questões dentre elas: Os meios de comunicação podem ser meios de desinformação? O que você entende como "grande mídia"? Qual é a função dos profissionais do jornalismo? Se cidadãos organizados produzirem um veículo de informação, acredita que esta mídia terá credibilidade? Durante as aulas passamos também a acompanhar os preparativos que estão ocorrendo por conta da Conferência Nacional de Comunicação (CONFECOM) que será realizada em dezembro, e percebemos que poderíamos contribuir encaminhando alguns posicionamentos. Contudo, no meio do caminho identificamos que mais do que isto poderíamos realizar um jornal que fosse um veículo de comunicação de nossa escola e de relacionamento com as diferentes comunidades que estão no entorno de nossa escola. A partir daí, e sob a orientação de nossa professora, seguimos o plano de aula: :"MÍDIA: Criação do Espaço Cidadão e Formação de Identidades" a partir do plano de aula, que se encontra no portal: http://www.ondajovem.com.br/planodet.asp?idtexto=234 e iniciamos o processo de elaboração de nossa mídia. **Nossa turma depois de muita discussão e por meio de uma eleição democrática chegou a três nomes BIG BANG, BRASIL FUTURO E VOZES DA MUDANÇA. Decidimos que e o nome fosse eleito por todos os componentes de nossa escola. Realizamos um processo eleitoral no qual desde o diretor até visitantes escolheram o nome. A eleição foi bastante apertada e o nome BIG BANG foi eleito com 65 dos votos, em segundo lugar ficou VOZES DA MUDANÇA com 63 e em terceiro lugar ficou BRASIL FUTURO com 59 . O nome *Big Bang* foi sugerido pela aluna Rosicléa acreditando que o mesmo seria uma grande explosão da comunicação comunitária. Essa é a primeira edição do jornal *big bang* no Colégio Estadual Sousa da Silveira, trazendo informação de sobre os eventos, saúde educação,entretenimento e cultura** . (grifo nosso)

A princípio, esse é um nome que não referencia o processo desenvolvido no PRDCN, com relação às questões africanas e afro-brasileiras. Entretanto, ele permite perceber que a implementação do Projeto Político Pedagógico PRDCN possibilitou um leque de transformações no processo ensino-aprendizagem e na contextualização dos conteúdos disciplinares mais próximos a realidade cotidiana dos alunos.

A implementação da lei, a inserção dos conteúdos de História Africana e Cultura Afro-brasileira levaram para dentro da unidade escolar possibilidades de criar e desenvolver novas práticas pedagógicas. Os conteúdos obrigatórios pela lei dialogaram com outras demandas e até mesmo provocaram novos desafios para a comunidade escolar que se reproduziram e se reproduzem em um inacabamento cotidiano desta metodologia.

CONCLUSÃO

Essa dissertação de mestrado, realizada entre os anos de 2008 e 2010, para o Programa de Pós-graduação de Educação, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, teve como objetivo geral contribuir para os estudos referentes à implementação da Lei n° 10.639/03, em espaços de ensino formal.

Nosso objeto de análise é o Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra (PRDCN) e seu desenvolvimento, no período de 2005 a 2008, no Colégio Estadual Professor Sousa da Silveira, situado na zona norte do estado do Rio de Janeiro.

Neste espaço reservado para minhas conclusões observo que a pesquisa não encontra-se finda. O inacabamento da obra ocorre pelas muitas experiências desenvolvidas no decorrer da implementação desta metodologia pedagógica e que não foi possível em sua totalidade serem investigadas e aqui apresentadas.

Não há condições de se interpretar todo o leque de atividades que foram protagonizados por professores, alunos, direção escolar, corpo administrativo e que por mim foram vivenciadas, na função de coordenadora pedagógica, e em alguns momentos, como professora.

Para poder compreender as diferentes formas de implantação desta proposta curricular foi necessário analisar os períodos anteriores e posteriores à sua realização para identificarmos as mudanças das práticas pedagógicas e dos novos conteúdos que foram introduzidos.

A este respeito concluímos que para além dos conteúdos descritos na legislação (História Africana e Cultura Afro-brasileira) outras temáticas foram agregadas à comunidade escolar como: alteridade, identidade, desiguldades sociais, memória, história oral e local, meio ambiente, carnaval e samba.

O processo de apresentação da Lei, a compreensão de suas determinações e sua prática no cotidiano escolar, confirmou-nos que o currículo é identidade. Foi possível compreender que mais do que simples tópicos elencados em um plano de curso e matrizes curriculares, o currículo é tudo aquilo que envolve o processo ensino-aprendizagem, sendo também livros didáticos e paradidáticos, eventos, atividades em sala de aula e extraclasses.

Desta forma, quando se procede a inserção de novos conteúdos ao saber já conhecido e reconhecido pela comunidade escolar, estamos vivenciando uma alteração na(s) identidade (s) daquela comunidade, conforme pude constatar, por meio de revisões constantes, que elaborei tanto como coordenadora pedagógica quanto pesquisadora.

A escola como entreposto cultural é um entrecruzamento discursivo dos seus sujeitos e, portanto, toda e qualquer mudança transforma aquele espaço em uma polifonia e polissemia que repercute na construção do currículo, ou melhor, dos textos curriculares.

As teorias sobre análise do discurso me forneceram o instrumental para compreender as dinâmicas e organicidade contidas no espaço escolar e que são tão preciosas a nós pesquisadores do campo da Educação.

Educação é afetividade. Afeto enquanto sentimento e ação de tocar ao próximo. Todos nós que compartilhamos as experiências promovidas no âmbito do projeto político pedagógico Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra não saímos incólumes deste processo. O fato de o projeto continuar sendo mantido até os dias atuais demonstra a apropriação que a apropriação de outro fazer pedagógico foi abraçado pela comunidade escolar.

A medida que o PRDCN se institucionaliza internamente ele se projeta para fora dos muros escolares como resultado de sua inovação metodológica, que possibilitou um novo olhar sobre o currículo escolar, e pela criação de novas condições de empoderamento e emancipação dos sujeitos educativos em seu fazer e viver pedagógico.

Ao longo da investigação analisando a instituição escolar e suas práticas, identifiquei que a implementação da Lei 10.639/03 somente pôde ocorrer porque a comunidade escolar foi seduzida pelos novos conteúdos a partir das ações de conhecimento e identificação de possibilidades de acolhê-los nos conteúdos já existentes e praticados há alguns anos.

Ainda que reconheçamos que nenhuma demanda educacional se constitui de meros desejos de especialistas, fechados em gabinetes, como alguns de nós professores gostamos de pensar, “fazer valer” uma legislação educacional é um processo de construção e reconstrução diário na lida cotidiana das comunidades escolares. Este processo é incômodo, e por vezes, provoca em nós professores uma

sensação de desconforto pela necessidade de sairmos de uma posição que já nos acomodamos faz um tempo.

Ao terminar o quarto capítulo rememorei todo o desenvolvimentos do projeto Guardiões da Memória e pude mais uma vez constatar que a escola é um local de produção de saberes científicos podem e devem afetar a todos que nela estão inseridos. Também identifiquei que a apropriação dos conteúdos determinados pela legislação educacional têm sido cotejados com/nas diferentes áreas do conhecimento sendo reinventados das mais diferentes formas.

Ao mesmo tempo, analisei que estes mesmos conteúdos ao perpassarem pela maior parte dos projetos e ações desenvolvidos pela comunidade escolar não se transformaram em uma “camisa de força identitária”, como se pode pensar em um primeiro momento, mas em uma nova concepção curricular que passa pela questão das múltiplas identidades presente em nossa formação societária.

A força discursiva intrínseca ao projeto político pedagógico PRDCN, presente na metodologia de realização de palestras, tem permitido dinâmicas de discussão e reflexões que ainda estão resultando na concepção e internalização do currículo como documento de identidade (SILVA, 2009), atravessando e sendo atravessado pelos integrantes do entreposto escolar, como é inerente ao processo educativo.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. **Usos e abusos dos estudos de casos**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, set./dez. 2006. Disponível em < <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000300007&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0100-1574. http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000300007> Acesso em: 20 ago. 2009.

ARAÚJO. George; CONDURU, Roberto; LOPES, Carla (Org.). **Guardiões da Memória – A Associação da Velha Guarda das Escolas de Samba do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2009.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: Notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentridicidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p.93-100. (Sankofa: matrizes da cultura brasileira; 4).

ARAÚJO. George; LOPES, Carla. **Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra**. Rio de Janeiro, 2006. 42 p. (Digitado).

BAKHTIN, M. Arte e Responsabilidade. In: **ESTÉTICA da Criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALL, S. J. La micropolitica de La escuela. Madrid: Paidós. MEC, 1989. 459p.

BARBOSA, Silvia Maria Cosa; BARBOSA, Joaquim. Etnometodologia multirreferencial: contribuições teórico-epstemológicas para a formação do professor-pesquisador. **Revista Educação e Linguagem**, v.11, n.8, p.238-256, jul-dez 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/viewArticle/117. > Acesso em: 10 abr 2010.

BARRETO, Raquel Goulart (Org.). **Metodologia e pesquisa do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

BONETI, Lindomar Wessler (Org.). **Educação, exclusão e cidadania**. Ijuí: Ed. Unijuí: 2003. (Coleção educação).

BRASIL. **Constituição** (1988). Brasília: Imprensa Nacional, 1988.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 20 ago. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE**. Brasília, 2008. p. 13.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília: 2009.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História Africana e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília, out. 2004. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992&Itemid=866> Acesso em: 10 maio 2010.

BRASIL. Presidência da República Federativa do Brasil. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). **O que é**. Disponível em: < http://www.seppir.gov.br/sobre> Acesso em: 10 jan. 2010.

CARVALHO, José Murilo de. ***Desenvolvimento de la ciudadania em Brasil***. México: Fideicomisso Historia de las Américas, 1995.

CHANTAL, Mouffe. Identidade democrática e política pluralista. In: Mendes, Candido; SOARES, Luiz Eduardo (Org.). **Pluralismo Cultural, Identidade e Globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001. p.417.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Record, 2001. p.417.

COLÉGIO ESTADUAL PROF. SOUSA DA SILVEIRA. **Atas do Conselho de Classe. Livro 1.** Rio de Janeiro: 1999-2004. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL PROF. SOUSA DA SILVEIRA. **Atas do Conselho de Classe. Livro 2.** Rio de Janeiro: 1999-2004. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL PROF. SOUSA DA SILVEIRA. **Atas do Conselho de Classe. Livro 3.** Rio de Janeiro: 1999-2004. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL PROF. SOUSA DA SILVEIRA. **Plano de Gestão**. Rio de Janeiro: 2004, 12 p. (Digitado).

COLÉGIO ESTADUAL PROF. SOUSA DA SILVEIRA. **Plano de Gestão**. Rio de Janeiro: 2005, 12 p. (Digitado).

CONDURU, Roberto. Zumbido alegórico – o monumento no Rio de Janeiro e outras representações de Zumbi dos Palmares. In: COLÓQUIO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA ARTE, 27., 2007, Salvador. **Anais do XXVII Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte**. Belo Horizonte: C/Arte, 2008.

CONDURU, Roberto**. Arte Afro-brasileira**. Projeto Pedagógico Lucia Gouvêa Pimentel e Alexandrino Ducarmo. Coordenação Editorial: Fernando Pedro da Silva e Marília Andrés Ribeiro. Belo Horizonte: C/Arte, 2007. (Coleção Didática). 128 p.

COSTA, Raphael Luiz Silva da; DUTRA, Diego França. A lei 10.639/03 e o ensino de geografia: representação dos negros e África nos livros didáticos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 10., 2009, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: AGB, 2009. Disponível em: http://www.agb.org.br/XENEPEG/artigos/GT/GT3/tc3%20%2812%29.pdf> Acesso em: 15 jun. 2010.

DIAZ, José Maria Hernandéz. Etnografia e historia material de la escuela. In: DIAZ, José Maria Hernandéz; BENITO, Augustín Escolano. (Coords.) **La memória Y El deseo – Cultura de la escuela u educación deseada**. [S.l.]: Ed. Humanidades Pedagogia, [s.d.]. p.226-246.

ENCONTRO DE EDUCAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PROJETOS E AÇÕES COMUNITÁRIAS DO PROGRAMA DE REFLEXÕES E DEBATES PARA A CONSCIÊNCIA NEGRA, 1°, Colégio Estadual Prof. Sousa da Silveira, Rio de Janeiro, 2007. (Folder digitado).

FARIA FILHO, Luciano. Fazer história da educação em E. P. Thompson: trajetória de um aprendizado. In: FARIA FILHO (Org.). **Pensadores Sociais e história da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.77-105.

FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a liberdade e outros escritos. In: O MUNDO, HOJE. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. v.10, p.9.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Liberdade: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução: Kátia de Mello e Silva. Revisão técnica Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980. p. 32.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1978.

GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera (Org.) **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2005. 162 p.

KOAN, Walter Omar. **Um outro estranho estrangeiro: entre a pedagogia e a educação; entre a polícia e a política**. Disponível em: < http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/comkoh.pdf.> Acesso em: 15 maio 2008.

KRAMER, Maria Elisabeth Pereira. **A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer**. http://www.gestiopolis.com/Canales4/rrhh/aprendizagem.html. Acesso em: 20 mar. 2010.

LACOUTURE, Jean. A história imediata. In: LE GOFF, Jacques (Direção). **A História nova**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Coleção O homeme e a História). p.234-235.

LE GOFF. A História nova. In: LE GOFF, Jacques (Direção). **A História nova**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Coleção O homem e a História).

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora**?: novas exigências educacionais e profissão docente. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões de Nossa Época; 67).

LOPES, Alice Casimiro e outras (Orgs.). **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Petrópolis: DP; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008. 184 p.

LOPES, Nei. **Dicionário escolar afro-brasileiro**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2006. P. 114-115.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etno-pesquisa formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006. (Série Pesquisa, v.15). 179 p.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendendências em análise do discurso**. Tradução Freda Indursky (Revisão dos originais da tradução Solange Maria Leddda Gallo; Maria da Glória de Deus Vieira de Moraes). 3.ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

MATTOS, Carmen Lúcia de Guimarães de; FONTOURA, Helena Amaral da (Orgs.). **Etnografia e educação**. Rio de Janeiro. EdUERJ. 2009. 224 p.

MAZINI-COUVRE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MOHELECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: historia e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n.117, nov. 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300010&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0100-1574. http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000300010.>. Acesso em: 15 jan. 2010.

MOTTA, Débora. Pesquisa investiga práticas de ensino voltadas para a democratização social. **Boletim Eletrônico da FAPERJ,** 26/03/2009. Disponível em: <http://www.faperj.br/boletim_interna.phtml?obj_id=5321>. Acesso em: 26 mar. 2009.

NASCIMENTO, Alexandre. **Ação Afirmativa da luta do movimento negro às políticas concretas**. Rio de Janeiro: CEAP, 2006. p.19.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. O movimento social afro-brasileiro no século XX: um esboço sucinto. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.) **Cultura em movimento**: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2008. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; 2). p.93-178.

NISKIER, Arnaldo. **10 anos de LDB**: uma visão crítica. Rio de Janeiro: Edições Consultor, 2007.

NORA, Pierre. O acontecimento e o historiador do presente. In: LE GOFF, Jacques et al. **A nova História**. Tradução: Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições 70, 1991. p.53.

PACIFICO, Tânia Mara. A implantação da lei n. 10.639/03 em uma escola da Rede Pública estadual, no ensino fundamental, na cidade de Curitiba. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 8.; CONGRESSO IBEROAMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS – CIAVE, 3.; 2008. Curitiba. Curitiba: PUC/PR, 2008. Disponível em: < http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/index1.html> Acesso em: 15 jun. 2010.

PASSOS, Mailsa; PEREIRA, Rita. **Identidade, Diversidade**: práticas culturais em pesquisa, RJ: DP, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. 240 p.

PIERRO, Gianine Maria de Souza. Arquitetura docente: visões e construções na perspectiva da etnografia dos espaços educativos. In: MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de; FONTOURA, Helena Amaral da (Orgs.). **Etnografia e educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009. p.101-116.

RELATÓRIO DO 1°FÓRUM ESTADUAL sobre o ensino da história das civilizações africanas na escola pública. Publicação do Gabinete do Senador Abdias do Nascimento, 1991. (Folheto).

RÉMOND, René (Org.). **Por uma história política**. Tradução Dora Rocha. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 1996.

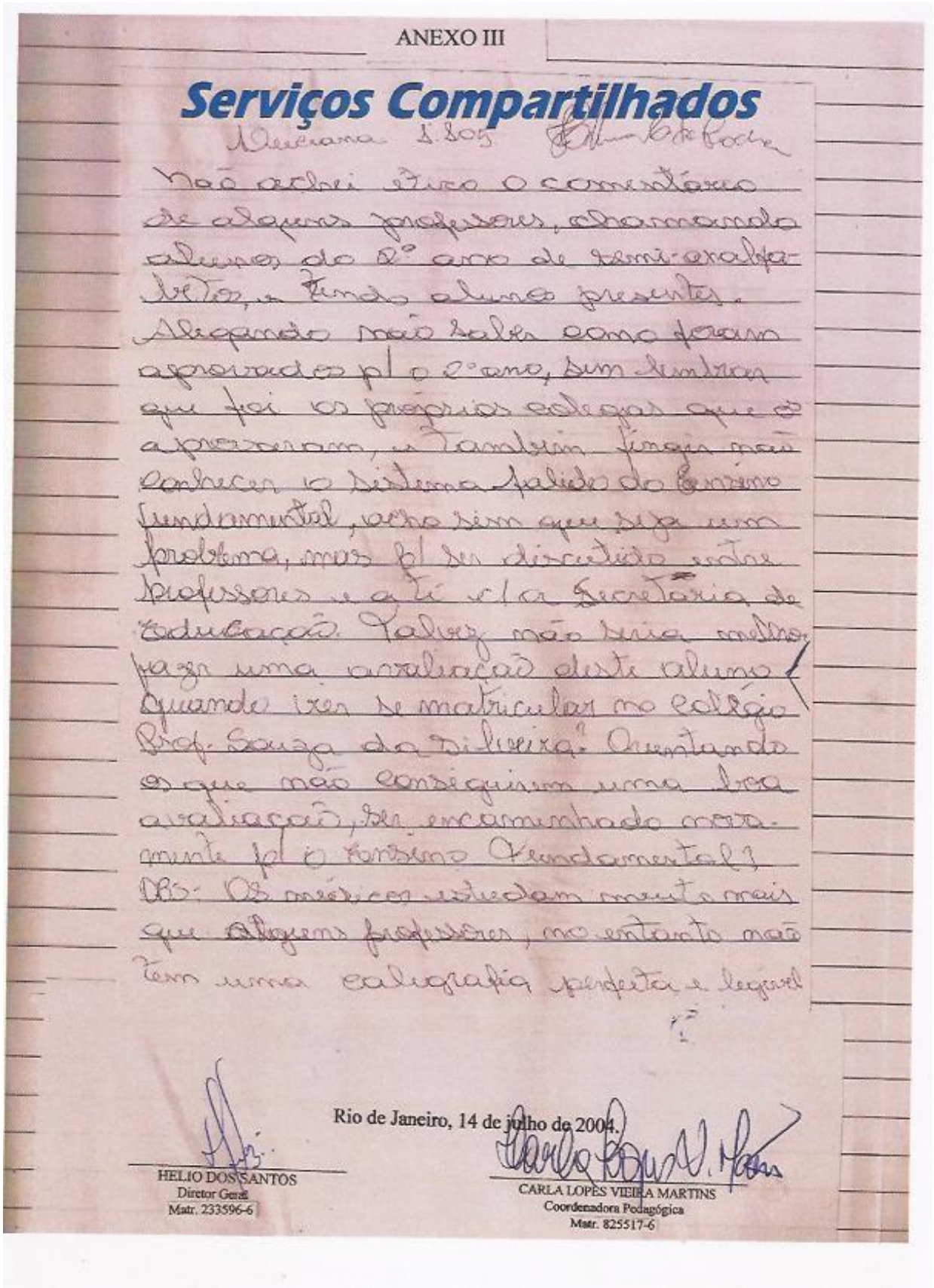
SCHILLING, Flávia. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: Moderna, 2004. (Coleção cotidiano escolar).

TAVARES, José. **Resiliência e educação**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TUCHMAN, Bárbara Wertheim. **A prática da história**. Tradução de Waltesnsir Dutra. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

20 ANOS DA CONSTITUIÇÃO CIDADÃ. **Cadernos Adenauer** (Fundação Konrad Adenauer), Rio de Janeiro, v.9, n.1, setembro 2008.

ANEXO A - 2° COC 2004



ANEXO III

Serviços Compartilhados

Deciana 1.805

Não achei ético o comentário de alguns professores, chamando alunos do 2° ano de semi-analfabetos, e tendo alunos presentes. Alegando não saber como foram aprovados p/ o 2° ano, sem lembrar que foi os próprios colegas que os aprovaram, e também fingir não conhecer o sistema falido do Ensino Fundamental, acho sim que seja um problema, mas p/ ser discutido entre professores e até c/ a Secretaria de Educação. Talvez não seria melhor fazer uma avaliação deste aluno (quando vier se matricular no colégio Prof. Souza da Silveira? Orientando os que não conseguirem uma boa avaliação, ser encaminhado novamente p/ o Ensino Fundamental?

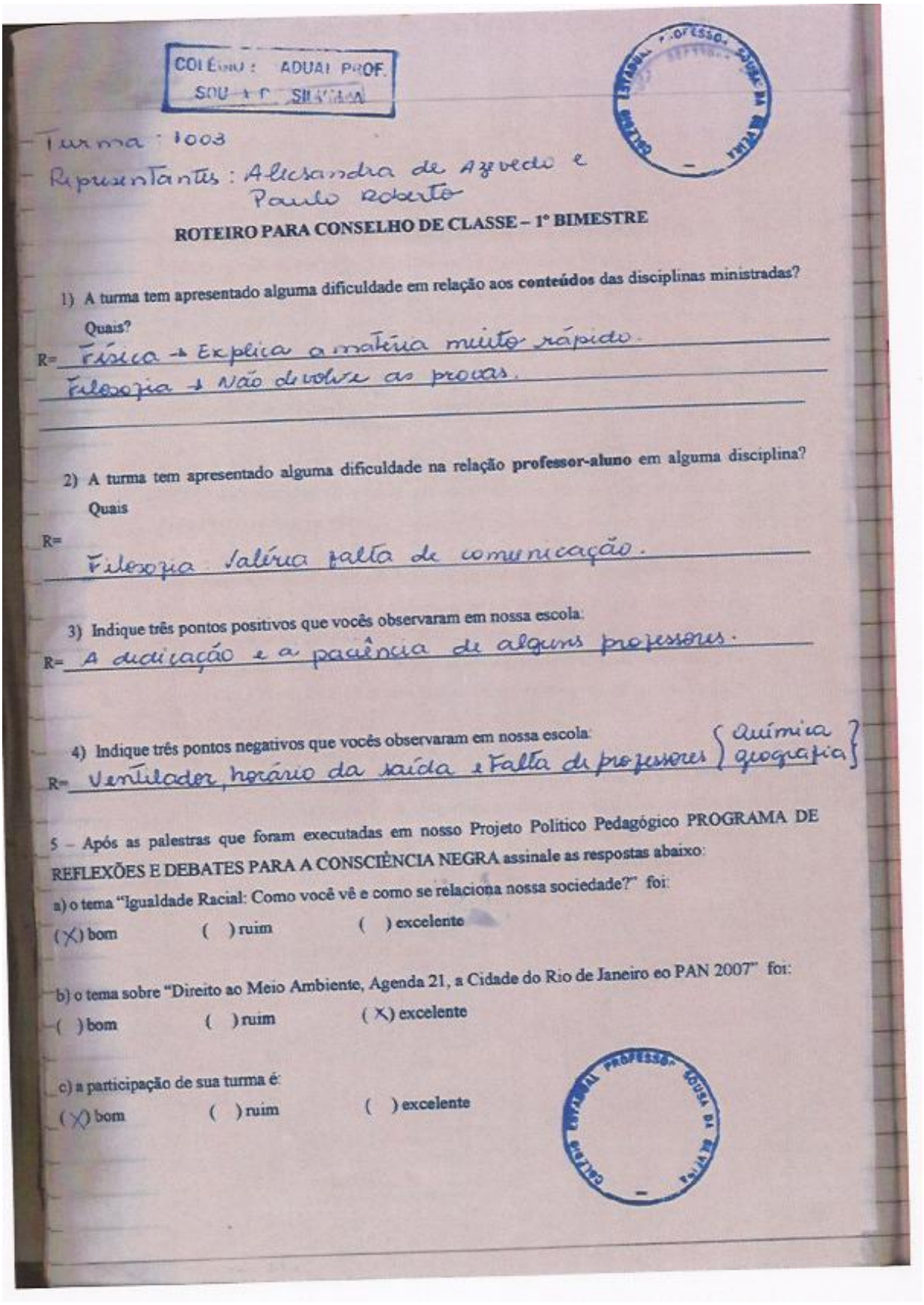
OBS: Os médicos estudam muito mais que alguns professores, no entanto não tem uma caligrafia perfeita e legível

Rio de Janeiro, 14 de julho de 2004.

HELIO DOS SANTOS
Diretor Geral
Matr. 233596-6

CARLA LOPES VIEIRA MARTINS
Coordenadora Pedagógica
Matr. 825517-6

ANEXO B – Roteiro de Conselho de Classe



COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR SOUSA DA SILVEIRA

Turma: 1003

Representantes: Alicsandra de Azevedo e Paulo Roberto

ROTEIRO PARA CONSELHO DE CLASSE – 1º BIMESTRE

1) A turma tem apresentado alguma dificuldade em relação aos **conteúdos** das disciplinas ministradas?

Quais?

R= Física → Explica a matéria muito rápido.
Filosofia → Não devolve as provas.

2) A turma tem apresentado alguma dificuldade na relação **professor-aluno** em alguma disciplina?

Quais

R= Filosofia Valéria falta de comunicação.

3) Indique três pontos positivos que vocês observaram em nossa escola:

R= A dedicação e a paciência de alguns professores.

4) Indique três pontos negativos que vocês observaram em nossa escola:

R= Ventilador, horário da saída e Falta de professores { química geografia }

5 – Após as palestras que foram executadas em nosso Projeto Político Pedagógico PROGRAMA DE REFLEXÕES E DEBATES PARA A CONSCIÊNCIA NEGRA assinale as respostas abaixo:

a) o tema "Igualdade Racial: Como você vê e como se relaciona nossa sociedade?" foi:

(X) bom ( ) ruim ( ) excelente

b) o tema sobre "Direito ao Meio Ambiente, Agenda 21, a Cidade do Rio de Janeiro eo PAN 2007" foi:

( ) bom ( ) ruim (X) excelente

c) a participação de sua turma é:

(X) bom ( ) ruim ( ) excelente

COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR SOUSA DA SILVEIRA

ANEXO C – Carta REMEC/RJ

De: Representação do Ministério da Educação Rio de Janeiro - REMEC / RJ
Para: Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra

O Ministério da Educação tem como missão a democratização da Educação e com este objetivo promove a união de esforços junto à sociedade civil e suas demais representações para garantir o acesso e permanência do estudante na escola e contribuir para o aprimoramento de práticas e valores dos sistemas de ensino.

A criação da Lei 10.639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases instituindo a obrigatoriedade do ensino da História Africana e Cultura Afro-brasileira, nos curriculos escolares do ensino fundamental e médio.

A Representação do Ministério da Educação do Rio de Janeiro – REMEC / RJ reconhece o **"Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra"** como uma das referências na aplicação da Lei 10.639/03, na execução das orientações, princípios e fundamentos, dos pareceres e resoluções que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O **Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra,** a partir do emprego de recursos e ações pedagógicas, dá visibilidade à cultura afro-brasileira, valorizando-a e apresentando-a como formadora da nação brasileira e desta forma combate o racismo, promove a auto-estima dos afro-brasileiros e fomenta a conscientização para uma nova e positiva relação social e compreensão da formação da identidade nacional.

Rio de Janeiro, 03 de fevereiro de 2006.

Atenciosamente,

William Campos

William Campos
Representante do MEC/RJ
Mat. 1435045

ANEXO D – Projeto Samba e História, que carnaval é este?

PROGRAMA DE REFLEXÕES E DEBATES PARA A CONSCIÊNCIA NEGRA

PROJETO: SAMBA E HISTÓRIA, QUE CARNAVAL É ESTE?

APRESENTAÇÃO:

O sub-projeto: Samba e História, que carnaval é este? É parte integrante do Projeto Político Pedagógico: **PROGRAMA DE REFLEXÕES E DEBATES PARA A CONSCIÊNCIA NEGRA** do Colégio Estadual Prof. Souza Silveira e será implementado pela Professora de História [...] com os alunos que estão em dependência na disciplina de História envolvendo alunos das três séries do Ensino Médio.

OBJETIVOS:

Integrar os alunos de diversas turmas num projeto comum buscando valorizar a cultura popular que faz parte do seu cotidiano ao conteúdo programático de suas salas de aulas.

A idéia é organizar os alunos em um único grupo para com visões e funções diferentes estruturarem um trabalho em torno de quatro sambas-de-enredo de escolas de samba do ano de 2004, cujos temas estão ligados ao que se quer avaliar do conteúdo exigido.

É conscientizar também que a dependência escolar é compromisso a ser cumprido com método e sistematização.

MATÉRIA LECIONADA:

- Formação do mundo moderno;
- Renascimento;
- Expansão comercial e marítima do Século XVI;
- Descobertas marítimas do Século XVI;
- Colonização da América.

SAMBAS-DE-ENREDOS SELECIONADOS:

- G.R.E.S. BEIJA FLOR
  Título: Manôa – Manaus- Amazônia Terra Santa... que alimenta o corpo, equilibra a alma e transmite a paz;

- G.R.E.S. IMPERATRIZ LEOPOLDINENSE
  Título: Breazail;

- G.R.E.S. ACADÊMICOS DO SALGUEIRO
  Título: A cana que aqui se planta tudo dá, até energia... álcool, o combustível do futuro;

- G.R.E.S. UNIDOS DA TIJUCA
  Título: O sonho da criação e a criação do sonho: a arte da ciência no tempo do impossível;

ANEXO E – Capa do II Sarau literário ano de 2008 (aquivo em Word)

COLÉGIO ESTADUAL PROF. SOUSA DA SILVEIRA

II SARAU LITERÁRIO

TEMAS: 100 ANOS DE SOLANO TRINDADE E A CHEGADA DA FAMÍLIA REAL AO BRASIL EM 2008

DIREÇÃO ESCOLAR:

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:

PROFESSORES RESPONSÁVEIS:

PROFESSORES PARTICIPANTES

INTRODUÇÃO

Nosso Colégio tem o prazer de presentear a todos os membros de nossa comunidade escolar com o II SARAU LITERÁRIO.

Francisco Solano Trindade, que completaria 100 anos em 24 de julho de 2008, cantava em seus versos a realidade dos morros, as mazelas de um país adepto do racismo cordial. As situações acima, presentes no cotidiano de milhares de brasileiros até hoje, tornam os textos do "Poeta do Povo" incontestavelmente atuais e fazem do centenário deste artista mais que uma data comemorativa. Nossa homenagem a este grande artista popular é parte integrante de nosso Projeto Político Pedagógico PROGRAMA DE REFLEXÕES E DEBATES PARA A CONSCIÊNCIA NEGRA, uma experiência de aplicação da Lei nº 10.639/03.

A chegada da Família Real que neste ano comemora 200 anos traz-nos uma reflexão acerca de valores, costumes e características de nossa herança cultural ibérica. Por isso, também inserimo-nos em nosso Sarau Literário.

A bem da verdade as duas comemorações se tangenciam quando observamos que nas visões dos alunos de como seria a vinda da Família Real , em pleno século XXI, identificamos em seus escritos a influência de nossas matrizes africanas nas referências ao samba, batuque, na alimentação entre outros.

Estes textos demonstram que a cultura afro-brasileira faz parte de nosso cotidiano e que a relevância de nossas matrizes africanas estão impregnadas em no jeito de falas, sentir e viver do povo brasileiro.

Aproveitamos a oportunidade para publicarmos as produções que foram realizadas no ano de 2007, em nosso I SARAU LITERÁRIO.

Agradecemos a todos professores, alunos, servidores administrativos e de apoio e Direção escolar que nos proporcionaram a oportunidade de realizarmos este evento em nossa unidade.

Coordenadora Pedagógica

APRESENTAÇÃO

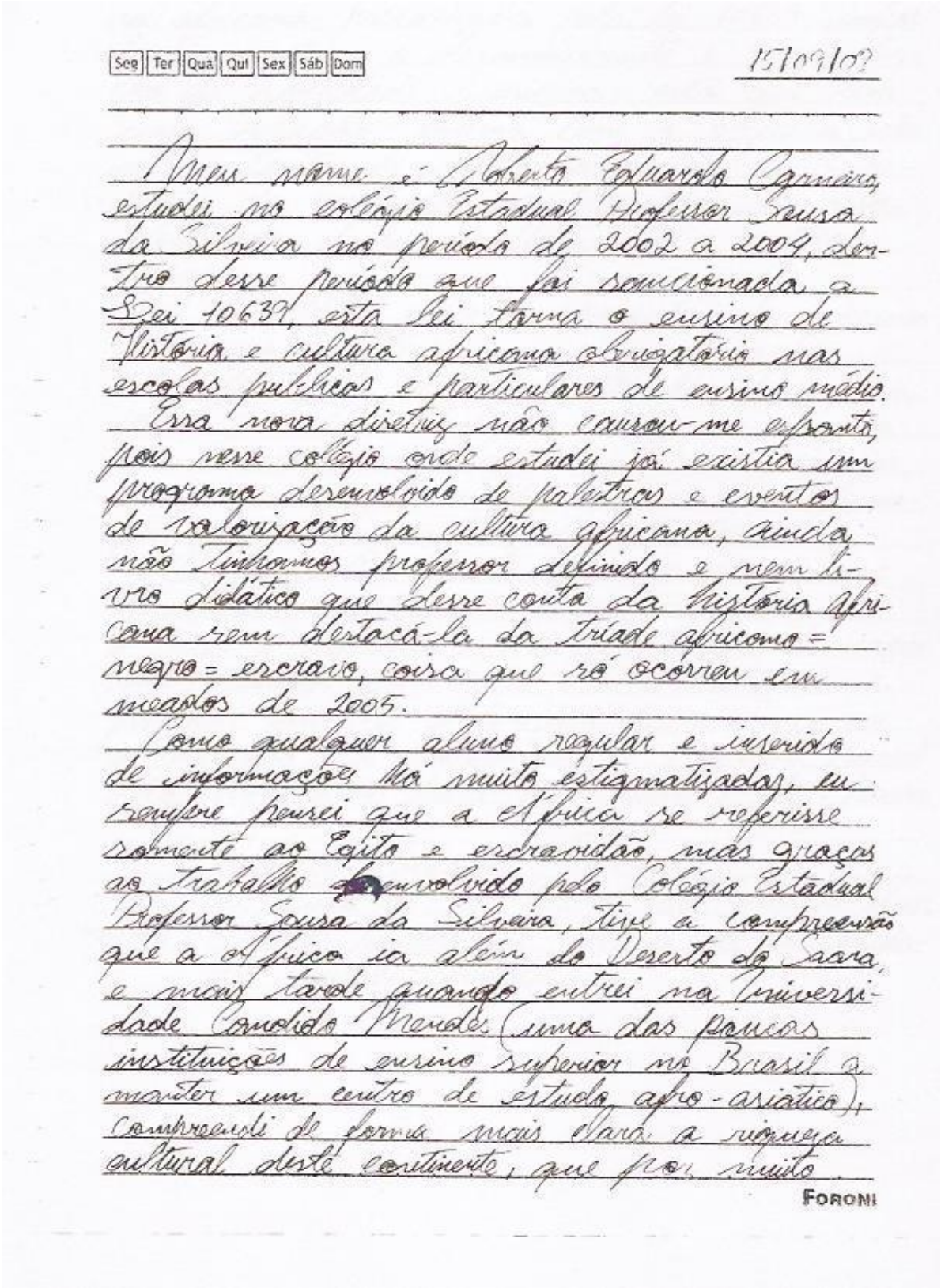
Em comemoração aos 200 anos da chegada da família Real ao nosso país, a professora P. F. C. propôs as turmas de 2º ano e 3º ano do Ensino Médio que eles elaborassem uma redação tendo como tema: **A chegada da Família Real na atualidade em terras brasileiras,** com o objetivo de realizar uma interdisciplinaridade com as disciplinas de **História, Geografia, Português e Literatura**.

Durante a elaboração do trabalho, a professora notou que os alunos enfocaram bastante os problemas sociais, **violência e discriminação social**, que não mudaram nesses 200 anos, e os aspectos culturais, com a utilização de gírias, **Caraca, "tur"**; e a referência a pratos, bebidas e costumes típicos do Brasil, **feijoada, caipirinha, corpos sarados, samba, praia**.

Concluímos que os costumes e problemas existentes há 200 anos ainda estão presentes no cotidiano dos nossos alunos, mesmo que eles não percebam.

Professora P. F. C.

ANEXO F – Contribuição de um dos alunos do CEPSS



Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

15/09/07

Meu nome é Roberto Eduardo Cardoso, estudei no colégio Estadual Professor Sousa da Silveira no período de 2002 a 2004, durante desse período que foi sancionada a Lei 10639, esta Lei torna o ensino de História e cultura africana obrigatória nas escolas públicas e particulares de ensino médio.

Essa nova diretriz não causou-me espanto, pois nesse colégio onde estudei já existia um programa desenvolvido de palestras e eventos de valorização da cultura africana, ainda não tínhamos professor definido e nem livro didático que desse conta da história africana sem destacá-la da tríade africano = negro = escravo, coisa que só ocorreu em meados de 2005.

Como qualquer aluno regular e inserido de informações há muito estigmatizadas, eu confesso pouco que a África se referisse somente ao Egito e escravidão, mas graças ao trabalho desenvolvido pelo Colégio Estadual Professor Sousa da Silveira, tive a compreensão que a África ia além do Deserto do Saara, e mais tarde quando entrei na Universidade Candido Mendes (uma das poucas instituições de ensino superior no Brasil a manter um centro de estudo afro-asiático), compreendi de forma mais clara a riqueza cultural deste continente, que foi muito

FORONI

Tempo foi agredido pelos "superioridade" européia
Hoje considero o ensino de História e cultura africana preconizada pela lei 10639, importantíssima para o desenvolvimento e conscientização da sociedade brasileira, estar que tem uma relação íntima com a África, não uma relação de escravidão, mas uma relação de construção do brasileiro, de sua identidade, de sua cultura entre outras coisas.

A lei 10639 é uma conquista do movimento negro do Brasil e sua aplicação é um dever de cada instituição de ensino, como o Colégio Professor Souza da Silveira e a Universidade Candido Mendes, órgãos de ensino comprometidos com a boa formação cultural e crítica do cidadão.

Ainda falta muita coisa para que o brasileiro compreenda a importância da África e do negro na construção da nação mas ainda bem que há instituições e pessoas que se esforcem para ensinar o caminho da tolerância e respeito social tão importantes para a civilidade das pessoas.

Roberto Eduardo Carneiro
ex-aluno do C. Estadual Prof. Souza da Silveira
2002/2004 e 3º período de História da Universidade Candido Mendes

ANEXO G - Redação “Tirando a máscara”

Tirando a Máscara

Flor de Maio

Durante muito tempo fomos enganados aprisionados a um sistema cruel e preconceituoso que massacrou silenciosamente nossos negros, e que há alguns anos nos pareceu conformados com a verdade nua do racismo.

Felizmente já podemos ver algo acontecer para que esta realidade seja mudada.

Então, começamos a desmistificar velhos conceitos formados em um tempo remoto, onde recebíamos falsas informações de um povo tão precioso como os negros africanos.

Hoje podemos de forma clara e precisa entender o seu valor.

Quando nos foi revelado serem estes homens grandes guerreiros, artistas, nobres e por que não dizer arquitetos? Pois, com mãos fortes construíram a grande civilização egípicia, rica em conhecimentos matemáticos e técnicas em engenharia.

E a nossa visão? Era apenas de um povo pobre e sofrido, de homens néscios que serviam apenas para o serviço braçal. Que grande farsa nos foi outorgada como fato real da história deste povo.

Entretanto, ao aprofundarmo-nos na veracidade destes fatos veremos o grande valor desta cultura e de sua consolidação até aqui.

Certamente concluiremos que o Brasil é negro e essa linda mistura é que nos faz ser um povo diferente. Mas, infelizmente às portas do futuro esbarramos em situações constrangedoras que violam seus direitos como cidadãos.

Então, perguntamos: Por que o preconceito de cor se somos todos irmãos? Em vez de indignação da cor porque não agradecer a este povo por sua grande contribuição para a cultura e construção deste país?

No entanto, em pleno século XXI são tratados com diferenças, marginalizados e podemos contemplar as favelas como grandes quilombos e os camburões como navios negreiros.

Este é o retrato triste e vexatório de uma sociedade ingrata que foi erguida sobre as bases sólidas deste povo.

É uma ironia da História!

Dificilmente esqueceremos que seres humanos, nobres e plebeus foram comercializados como animais, arrancados de sua terra para servirem de escravos em minas e lavouras na América.

Contudo, hoje podemos nos alegrar, pois este povo começa a se posicionar de forma excelente, levando-nos a uma nova conscientização trazendo a implantação da Lei 10.639/03, a qual vem nos proporcionar uma visão ampla com relação às questões raciais, cultura afro-brasileira e história, promovendo assim a igualdade racial na sociedade brasileira.

Precisamos arregaçar as mangas e abraçar esta causa, pois a mesma implicará em um novo posicionamento da sociedade e na valorização de nossa população que em sua maioria é negra. E se não é na cor, certamente é no sangue!

ANEXO H – Relatório descritivo da disciplina de Matemática

Relatório descrevendo sobre o Dia da Matemática

No dia oito de junho de dois mil e seis o Colégio Estadual Professor Sousa da Silveira promoveu um evento par homenagear o dia da matemática. Embora o evento tenha sido realizado nesse dia, a data instituída foi o dia seis de maio em homenagem ao professor e matemático Julio Lopes Malba Tahan.

Participaram as turmas: 1005, 2005, 3001 e 3003. Cada turma desenvolveu tema diferente proposto pelo professor. As atividades foram realizadas no auditório com a apresentação dos alunos e professores.

A turma 1005 demonstrou como a matemática é usada no jogo da capoeira, havendo inclusive apresentação de alguns alunos caracterizados, seguida de uma breve explicação.

A turma 2005 abordou como o índio trabalha a matemática dentro da sua cultura.

A turma 3001 trabalhou como o homem do campo utiliza a matemática para atender as suas necessidades no trabalho.

A turma 3003 falou e explicou sobre a Etnologia da matemática, fazendo inclusive uma dramatização.

Todas as atividades foram bem desenvolvidas e aceitas pelos presentes. Os alunos envolvidos nas apresentações conseguiram superar suas limitações e fizeram um ótimo trabalho.

ANEXO I – Projeto da disciplina de Língua Estrangeira (Inglês) – 2007

COLÉGIO ESTADUAL PROF. SOUSA DA SILVEIRA

LÍNGUA ESTRANGEIRA

PROJETO CHARME E CHARME DE RUA

BAILE *RHTYM & BLUES (R&B)*

Evento: Baile *R&B*
Data: 05 de setembro de 2007
Local Auditório da escola
Horário: A partir das 19:00hs

Com o objetivo de continuar a promoção da cultura *Black*, em especial, da *Black music*, haverá um "Baile R&B promovido pelos alunos: [...], [...] e [...], da turma 2003.
Antes do baile os alunos farão uma apresentação sobre toda a história da *Black Music* e sua origem – o R&B em 1860. Cada apresentador deve levar cerca de 15 minutos.

Os alunos prestarão ainda uma consultoria sobre como montar seu próprio negócio através da música. Eles explicarão qual é o equipamento de som caseiro necessário para se fazer um baile, o valor desse material (CDJ/MIX etc), e o preço (inclusive a interferência do valor do dólar no preço dele), onde comprá-lo, como montá-lo e como usá-lo.

A demonstração do uso desse equipamento será feita no próprio baile. Eles falarão dos possíveis locais onde se pode fazer um baile, como por exemplo: bares, salões de festas etc. Falarão ainda sobre os *Happy Hours* de São Paulo e Rio de Janeiro, e suas diferenças, sobre os discos de vinil – europeu e americano, sua história e suas diferenças, sobre os bailes Charme de Rua em viadutos e comunidades do Rio, ou na periferia de São Paulo, sobre o *RAP* – que é muito levado a sério em São Paulo e em outros estados.
O baile contará com os *DJ´S* [...] e [...] que tocarão música de todos os ritmos *Blacks*, desde a sua origem até hoje.

ANEXO J – Projeto Guardiões da Memória

Colégio Estadual Prof. Sousa da Silveira

PROJETO GUARDIÕES DA MEMÓRIA

Direção Escolar:

Coordenação Pedagógica:

Colaborador:

Profa. Regente Responsável:

Matrícula:

Disciplina: Projeto Def

Turmas de atuação: 1001 - 1003 – 1006

Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra – PRDCN

O Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra é a nossa experiência

de aplicação da Lei nº 10.639 de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996, instituindo a obrigatoriedade do ensino de História Africana e de Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares.

O Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra começou suas atividades em novembro do ano de 2004, nas comemorações do Dia Nacional da Consciência Negra – 20 de novembro, e a partir do ano de 2005 foi implementado como Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Professor Sousa da Silveira – CEPSS. O CEPSS está situado no bairro de Quintino Bocaiúva, na zona Norte do Rio de Janeiro, pertencendo à Coordenadoria Metropolitana III – SEEDUC, ministrando o ensino médio noturno, com trinta professores, atendendo cerca de quinhentos e vinte alunos na faixa etária de quinze a sessenta anos.

A tônica Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra é fundamentar-se em várias áreas do conhecimento: na educação, na saúde, no direito, na religião, na cultura, entre outras. O conhecimento é essencial para que a compreensão histórica, econômica e social dos assuntos seja clara, sem chances para especulações e espaços para oportunismos.

No Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra, tanto o corpo docente quanto o corpo discente são levados a refletir sobre as condições historicamente vivenciadas pelos negros na sociedade brasileira, a debater construindo uma consciência crítica e a propor transformações positivas.

Além da comunidade escolar, que congrega em seus projetos e em suas ações, o Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra hoje tem um público beneficiário composto de pesquisadores, jornalistas, oficineiros e projetistas do 3º Setor, acadêmicos, produtores culturais e principalmente educadores, que nele estão encontrando o ambiente para vivenciar e trocar experiências sobre o ensino da História Africana e Cultura Afro-brasileira e sobre educação e diversidade.

O Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra visa a efetivar, através da sua atuação, da reunião das experiências que promove e do conjunto de conhecimentos que encerra, no âmbito da educação formal e informal, apoio sistemático aos professores e educadores, no que concerne à elaboração de planos de aula, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História Africana, Cultura Afro-brasileira e relações de diversidade cultural.

O Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra trabalha com temas geradores em palestras mensais, que são desenvolvidos no dia-a-dia das salas de aula, gerando projetos e ações envolvendo alunos, professores, colaboradores de várias áreas e a comunidade do entorno do colégio.

O Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra hoje já transcendeu o âmbito do Colégio Estadual Professor Sousa da Silveira – CEPSS e se relaciona e

opera em uma rede sociocultural composta de instituições de ensino públicas e privadas, entidades do 3º Setor, organizações sociais públicas e privadas e grupos de estudo.

Projeto Guardiões da Memória

Na disciplina de História, em conexão às ações do PRDCN, foi trabalhado o conceito de patrimônio cultural – material e imaterial – e foi solicitada aos alunos a escolha de um tema para uma pesquisa de maior profundidade para o fechamento deste tópico na disciplina.

O subúrbio é o celeiro do samba carioca e os alunos do Colégio Estadual Professor Souza da Silveira – CEPSS convivem visceralmente com esta expressão artística popular. Situado no bairro de Quintino Bocaiúva, esse Colégio tem, no seu entorno, tradicionais Escolas de Samba, como: Caprichosos de Pilares, Império Serrano, Portela, Arranco, Tradição, Difícil é o Nome, entre outras. Assim, o entusiasmo por uma pesquisa com este tema, teve seu curso quase natural.

Os alunos do Colégio nascem com o samba em suas casas, aprendem o samba em família, crescem e amadurecem cercados pelo samba em seu cotidiano, por mais diversos que sejam seus caminhos de vida. Neste ponto, manifestaram interesse nas personalidades que criaram e fundaram agremiações e lideraram massas populares em torno da paixão pelo samba e pelo carnaval.

Ao ser debatida a escolha do objeto específico para a pesquisa, foi lançada a pergunta: "Qual patrimônio existente na história do samba que queremos enfocar?". Foi aberto um leque de opções, que se afinou pelo seguinte raciocínio: "Qual o bem que tem que ser identificado, preservado, conservado, registrado e divulgado como patrimônio na história do samba?" Ao final dos debates foi decidido que o bem patrimonial deveria ser a Velha Guarda das Escolas de Samba. Mas qual delas escolher? Em algumas rodadas de contatos chegou-se à Associação da Velha Guarda das Escolas de Samba do Rio de Janeiro, que, para surpresa geral, se localiza a poucos quilômetros do CEPSS.

As atividades do projeto se iniciaram com três encontros com a diretoria cultural e membros da Associação da Velha Guarda das Escolas de Samba do Rio de Janeiro, inclusive com cadastramentos e entrevistas preliminares.

Após estas três rodadas de trabalho de campo, os alunos apontaram como objetivo para o produto final do projeto produzir um vídeo de curta ou média metragem. Foi diagnosticada, então, a necessidade de realização de oficinas de Oralidade e Escritura, Memória e História, Arte, Expressão e Registro Documental para aprofundar, sedimentar e divulgar conhecimentos sobre cultura, memória sociocultural, arte, estética e expressão em mídias contemporâneas relacionadas a manifestações artísticas populares.

Durante este período houve a busca e a identificação de profissionais com trabalhos relevantes desenvolvidos nestas áreas para darem suporte às qualificações técnicas dos alunos da unidade escolar para a organização da pesquisa e a produção do vídeo documentário. Ainda que sendo reconhecido como um trabalho de importância, com qualidades socioculturais e grande potencial de resultados, não foram obtidos os recursos necessários para a plena implementação do trabalho, o que levou a uma paralisação das atividades no ano de 2006.

No caminho seguido para conquistar os meios para realização com a garantia de suas metas, houve o encontro entre o projeto Guardiões da Memória, do Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra e a pesquisa Pérolas Negras – Experiências Artísticas e Culturais nos Fluxos entre África e Brasil. A partir de avaliações das respectivas idéias norteadoras, trajetórias, realizações e experiências, foi percebida a possibilidade e a pertinência de conexão entre a pesquisa realizada na UERJ e o programa desenvolvido no CEPSS. O que levou à vontade e idealização de ações conjuntas relacionando patrimônio artístico-cultural, (re)construção identitária e afro-brasilidade. Com o lançamento pela FAPERJ do edital nº 10/2007, com o programa de "Apoio à melhoria do ensino nas Escolas Públicas do Estado do Rio de Janeiro", surgiu uma oportunidade de formatar um projeto em comum.

Projeto Patrimônio Artístico-Cultural, (Re)Construção Identitária e Afro-brasilidade

O projeto Patrimônio Artístico-Cultural, (Re)Construção Identitária e Afro-brasilidade dará suporte acadêmico, técnico e operacional para a continuidade da execução do projeto Guardiões da Memória, que faz parte do Projeto Político Pedagógico – PRDCN – do Colégio Estadual Professor Souza da Silveira – CEPSS. Esse suporte se dará por meio da incorporação de professores do CEPSS ao grupo de pesquisa já constituído na UERJ e por meio da integração de membros do grupo de pesquisa da UERJ na equipe do projeto Guardiões da Memória do PRDCN. O que se tem em vista é o estudo de questões, do fomento de ações e da realização de obras vinculadas ao patrimônio material e imaterial, bem como à arte, à estética e à expressão em mídias contemporâneas, relacionadas à problemática da identidade sociocultural afrodescendente.

Esta proposta de trabalho objetiva promover a interdisciplinaridade no âmbito do universo escolar difundindo e produzindo conhecimentos, atitudes e valores que identifiquem a contribuição africana na construção identitária brasileira, uma vez que a carência de referências históricas da multiplicidade das raízes étnico-sócio-culturais formadoras da sociedade brasileira tem se constituído como grandes entraves e desafios, que a Educação vem enfrentando nos últimos tempos, o que gera por sua vez uma resistência ao reconhecimento da afrobrasilidade.

O intuito é fomentar e acompanhar a produção de conhecimento pessoal e coletivo na unidade escolar, integrando docentes e discentes, do CEPSS, da UERJ e os membros da Associação da Velha Guarda das Escolas de Samba do Rio de Janeiro.

Objetivos

- Produzir vídeo documental sobre a Associação das Velhas Guardas do Rio de Janeiro e seus membros, a ser elaborado pelos próprios alunos do CEPSS, orientados por uma equipe de especialistas em elaboração de roteiro e produção de vídeos, e supervisionados pelos professores bolsistas da unidade escolar e os pesquisadores da Universidade.

- Produzir publicação impressa sobre a Associação das Velhas Guardas do Rio de Janeiro, a ser elaborada pelos próprios alunos do CEPSS, orientados por uma equipe de especialistas em pesquisa memorialística e histórica, redação e produção visual, e supervisionados pelos professores bolsistas da unidade escolar e os pesquisadores da Universidade.

No sentido de implementar ações pedagógicas interdisciplinares e transdisciplinares neste ano teremos o Projeto Guardiões da Memória sendo desenvolvido disciplinarmente pela professora Bianca Padilha Corado junto as turmas: 1001 - 1003 – 1006 .

As atividades terão como objetivo dar suporte a execução do Projeto e reforçar a leitura, escrita e compreensão de textos, habilidades e competências deficitárias em nosso corpo discente e contará com os seguintes tópicos:

- Breve histórico do samba, suas raízes e influências.
- O samba e suas variações.(chula, maxixe, lundú, enredo, de "raiz", pagode)
- Linguagem coloquial, estrangeirismo e neologismo dentro das letras de samba.
- Figuras e função da linguagem a partir da análise das letras de samba.
- Prosa e poesia (conceitos básicos de verso, estrofes,ritmos...)
- A influência africana na literatura cultura e brasileira.
- Coesão e coerência.
- O "português brasileiro" através da evolução da nossa língua.
- A linguagem das escolas de samba.
- A abordagem do samba através da evolução da nossa língua.
- Literatura comparada: análise de textos de poetas clássicos e modernos e como estes textos influenciaram a MPB e o samba.
- A velha guarda e os contadores de história.

- Atendendo à lei 10639 abordaremos a cultura africana no Brasil, tendo como base a análise das obras de poetas e compositores nacionais.