



GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais – Trabalho 524

PRÁTICAS DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ACRE

Andrio Alves Gatinho – UFBA

Resumo

Este artigo situa-se no campo de estudo sobre educação e relações raciais e versa sobre as práticas do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (EHCAA) em escolas públicas de Rio Branco-AC. A abordagem metodológica adotada foi de cunho qualitativo e teve como técnicas de coleta de dados a pesquisa documental, a realização de grupos focais com professores e gestores de quatro escolas e com técnicos e gestores da Secretaria de Educação. As complexas relações sociais sobre o currículo sintetizam a disputa pelo poder simbólico, o que é central na dinâmica analisada. A ação da Lei 10.639 nas quatro escolas é marcada pela ideia de um trabalho “transversal” baseado no discurso da “pluralidade cultural” e no estudo de “história afro-brasileira”, formado pelas experiências e contribuições dos negros na formação nacional. As informações coletadas evidenciam que do ponto de vista do currículo, os agentes pouco se interessaram pelo debate sobre a organização das disciplinas e sobre o conhecimento escolar, o que demonstra que não problematizam os princípios subjacentes que regulam a construção social dos programas e práticas pedagógicas, nem o estatuto e conteúdo das disciplinas escolares.

Palavras-Chave: Educação e relações raciais; Racismo e educação; Currículo e relações raciais; Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Introdução

A pesquisa que originou este trabalho indagava como as escolas da rede pública de Rio Branco-AC tem incluído o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas suas práticas. Neste artigo, abordo a introdução desses conteúdos na disciplina História, nas escolas investigadas, o que foi feito pela análise dos planejamentos de sequências didáticas da Disciplina e das falas de professores sobre os objetivos pretendidos, a seleção de conteúdos, metodologias utilizadas e avaliação. Discuto as referências pedagógicas e curriculares extraídas dos planejamentos e das falas dos agentes.

As ações curriculares são objeto de disputa por espaço e tempo na programação escolar; que são a síntese de uma disputa sobre o que conta como saber científico/escolar, seu lugar (dentro ou fora das disciplinas), e seus tempos (organizados nos horários/carga horária ou em arranjos performáticos como os projetos ou as atividades extracurriculares).

A forma através da qual o currículo é organizado, os princípios em torno dos quais ele é elaborado e avaliado pelos docentes e, finalmente, a seleção do próprio conhecimento, é crucial para entender como as relações de poder são reproduzidas nessas escolas. A disputa pelo que deve ser ensinado é a própria luta pelo poder simbólico (BOURDIEU, 2011) nesse campo. Assim, as ações relacionadas ao EHCAA nas escolas investigadas, é produto de diferentes influências que evidenciam a luta do campo escolar e seus atores pela definição de suas prioridades.

O planejamento das sequências se mostrou como uma prática importante de ser analisada, visto que é um precioso momento de deliberação sobre opções e de consideração de circunstâncias do contexto em que se aplica.

Diferentemente de uma apropriação conceitual em torno do EHCAA o que levaria a posicionamentos mais fundamentados, o que os agentes trataram foi a expressão de uma fala carregada de verbos de opinião (achar, supor, imaginar), como nos exemplos: “*Assim que nós imaginamos o trabalho*”; “*acho que o trabalho é por aí*” (Professores – Escola B). Comportamento diferente era adotado para explicar a prática escolar de conteúdos mais “relevantes” que tinham roteiros completos e descrição dos detalhes. Em se tratava das ações do EHCAA, a vagueza nas descrições das ações é facilmente atribuível a uma prática menos sistemática, feita de forma aleatória.

As aulas foram relatadas em termos gerais, destacando principalmente aspectos metodológicos como as estratégias de debates, a exposição de vídeos e atividades de sensibilização em que o EHCAA foi utilizado como uma ação de combate ao racismo. Em poucos momentos os conteúdos historiográficos que tratam da temática foram detalhados em níveis mais profundos de especificação, reservando a temática à interpretação de que serve discursivamente como uma ação de reeducação de relações étnico-raciais.

Referências pedagógicas e curriculares dos planejamentos que trataram conteúdos do EHCAA

Na escolha dos conteúdos do EHCAA a forma de tratar a “História da África¹” mostrou como a perspectiva eurocêntrica determinou o planejamento e o olhar dos professores. A África que está nos currículos, nessas escolas, é despolitizada e folclorizada, e considerada superficialmente em seus aspectos religiosos. O que se tem feito sobre História da África nessas escolas nem se articula a construção de uma narrativa sobre o continente, tributária da luta dos movimentos negros, nem está próxima do que os estudiosos sobre África entendem que deva ser abordado, baseada em conhecimento científico legitimado academicamente.

A ideia de continuidade da História da África no Brasil pode indicar as poucas referências a História da África propriamente dita, concentrando-se sobre a que atravessa o atlântico e é recriada no Brasil. A visão sobre a África é essencializada, carregada de preconceito; é racista porque não se permitiu ir a fundo numa revisão das concepções, passando, portanto, distante da ideia de recuperação de uma identidade negra.

Para os professores essa ideia de África não tem relação com a ideia de perda ou manutenção de traços culturais tomados isoladamente como referências diretas ao continente em sua história ou cultura. Pelo contrário, nada é visto de forma específica e sempre é tomado como recriação de elementos culturais feitos no Brasil durante a colonização em que os africanos participaram efetivamente.

Não sem motivo, o EHCAA acaba deslocando-se sempre para a ideia de um maior “repertório cultural afro-brasileiro” em lugar de uma sequência histórica de conceitos e fatos. É a forma que a ideia de contribuição negra se mostra, por conta de suas influências que foram subsumidas, diluídas e por vezes silenciadas no caldo de uma cultura nacional brasileira.

Os conteúdos sobre a “História dos Afro-brasileiros” expuseram duas perspectivas sobre a história da escravidão no Brasil: uma, explicou as mudanças no mundo do trabalho, a partir do viés economicista, demonstrando que o uso da mão de obra escrava, durante a colonização, foi fundamental ao desenvolvimento econômico do Brasil. Outra enfatiza que a escravidão negra propiciou as diferentes trocas e aportes

¹ No geral, é o desconhecimento que marca a História da África e suas representações como alertam os trabalhos de Zamparoni (2007), Oliva (2008, 2012), Conceição (2012).

culturais dos africanos na formação do Brasil. Essa é a que ganha mais destaque, visto que o principal objetivo é evidenciar as trocas e os processos de recriação cultural que marcam a formação social e cultural brasileira. Tais perspectivas, contudo, deixam de fora o caráter de resistência, na medida em que invisibilizam as revoltas e lutas travadas durante a colonização brasileira. Nas sequências didáticas que trataram de “revoltas” durante a colonização em nenhum momento são citadas referências a resistência negra. Os professores não enfocaram a resistência a partir, por exemplo, das lutas quilombolas. A respeito de quilombos, esses agentes não fizeram nenhuma referência mais aprofundada que articulasse uma reflexão de luta com algum modelo de resistência negra durante a escravidão.

Chama atenção, contudo, o fato de que nas discussões sobre os movimentos sociais que organizaram as revoltas e resistências aparece o protagonismo dos povos indígenas tanto durante o período colonial quanto no presente, mostrando um importante peso da questão indígena em detrimento do movimento de resistência negra para os professores acrianos.

Os professores parecem indiferentes ao processo de reinterpretação do período escravista no Brasil baseado nas contribuições historiográficas dos últimos anos. Os planejamentos indicam que não se tem ensinado a história da escravização das populações negras pela abordagem de situações de resistência à escravidão e que se mantém uma linha tradicional de explicação sobre essa fase da História brasileira, contribuindo para a manutenção daquele imaginário a respeito da escravidão.

Ao preferir enfatizar as trocas culturais que este movimento permitiu, pode-se questionar se isto não tem relação com certa leitura feita sobre a pluralidade cultural que justifique a escravidão negra no Brasil como branda, já que permitiu aos africanos trazidos ao Brasil e aos seus descendentes estratégias permanentes e eficazes de trocas culturais.

Segundo a professora de História da *Escola B*, os conteúdos trabalhados no ano de 2014 falando sobre as religiões, e outros costumes nacionais destacam, segundo ela, “a importância do que os negros escravos trouxeram da cultura africana para a formação da cultura brasileira”, e mostram que a aula foi conduzida destacando o que “os africanos e seus descendentes haviam sido importantes na formação nacional visto que produziram um rico repertório cultural para si mesmos e para as populações com as quais se relacionaram”. O objetivo, das aulas, era levar os alunos a estudar o

trabalho escravo evidenciando o quanto os africanos também colonizaram o Brasil nessa dinâmica.

O trabalho de Pereira (2008) faz crítica a Lei 10.639 que de certa forma, cristalizou uma tendência sobre o ensino de África que parece privilegiar a abordagem de aspectos do continente mais relacionada às questões brasileiras e afro-brasileiras. A autora fala sobre a fragilidade que a dedicação as questões afrobrasileiras pode trazer a uma análise sistemática sobre a História da África.

As escolas analisadas são caudatárias da defesa de uma forma especial de conhecimento que é o conhecimento acadêmico. A mudança que se percebe é na incorporação aditiva aos programas disciplinares de tópicos do EHCAA, mas que não são reestruturantes, pois não são capazes de alterar a lógica de organização e hierarquia dos conhecimentos. A inserção de novos conteúdos não significa que os conteúdos mais tradicionais, ou a leitura que privilegiava a cultura branca, europeia se desfez ou perdeu força explicativa.

A “adição” de conteúdos, pelo que analisei em alguns dos planejamentos, pode indicar uma concepção limitada, que se deu pelo simples acréscimo de informações superficiais sobre outras culturas. O que aparentemente foi feito baseou-se em “acréscimos”, com uma atitude “somativa” de fatos que possivelmente contemplam os conteúdos da Lei 10.639, mas que não modificam o discurso hegemônico.

A interpretação feita pelos docentes sobre o EHCAA, visto como “acréscimo” facilita a permanência de concepções ou visões da realidade que, como salienta Santomé (2008), referindo-se a outro contexto, permitem manter situações de privilégio e poder dos grupos sociais hegemônicos desse momento socio-histórico.

Prevalece de fundo uma leitura multicultural conservadora que se baseia nas visões coloniais ou em leituras que retratam a África como um continente selvagem e bárbaro como vimos em alguns dos planejamentos das aulas. É um tipo de narrativa racial que conserva as marcas da herança colonial e celebra os mitos da origem e formação nacional. Por mais que o racismo tenha sido problematizado em algumas aulas ele ainda é negado.

Essa dupla interpretação (negação - problematização), que coloca o racismo em questão, faz prevalecer a ideia de celebração da diferença, enfatizando os aspectos positivos das relações raciais brasileiras, o que faz as práticas escolares adotarem como questão de fundo a defesa da ideia de tolerância, respeito e convivência harmoniosa

entre as culturas, típica de um tipo de leitura sobre o multiculturalismo, próxima do que McLaren (2000) nomeia como perspectiva liberal ou humanista.

A ideia de tolerância com as diferenças e a assimilação destas em favor da defesa de uma cultura comum limita o trato com a diversidade quando as correlaciona à defesa do saber oficial, o que privilegia a grande narrativa acerca do passado e produz um debate sobre as diferenças calcado num “pluralismo superficial”, ou numa espécie de “currículo turístico” (SANTOMÉ, 2008).

Como afirma Santomé (op. cit.) fazer um currículo de turistas é trabalhar esporadicamente, por exemplo um dia no ano, temas como a luta contra o racismo, e onde as situações sociais são cotidianamente silenciadas. O calendário apareceu, nos grupos focais de todas as escolas, e em diferentes momentos, como um aspecto crucial da organização pedagógica, inclusive com relação ao EHCAA.

As referências ao calendário mostram que a ação pedagógica se realiza próxima a datas entendidas como propícias ao ensino da temática, como é o caso do Vinte de Novembro, ou em outras datas, como durante o mês de maio, em relação com a abolição da escravatura, ou em agosto por conta do dia do folclore. Essa organização dos conteúdos do EHCAA, em unidades didáticas isoladas, pode levar a uma interpretação caricaturada e estereotipada da temática.

Sacristán (2000) nos diz que de todas as concepções que se fazem presentes no momento de elaboração do currículo, as de tipo epistemológico, são responsáveis por atribuir aos currículos significados concretos na aula. A ideia do professor sobre o que é conteúdo de aprendizagem e conhecimento valioso o levará a dar mais importância a uns que a outros. As considerações epistemológicas se referem a concepções globais, preferências pessoais, argumentações complexas que nem sempre são coerentes nem ordenadas. Como ensina Sacristán,

Essa epistemologia implícita do professor quanto ao conhecimento é uma parte substancial de suas perspectivas profissionais, configuradas ao longo de sua experiência, na formação inicial como professor e inclusive como aluno. A qualidade da experiência cultural que os professores têm vai deixando-lhes um sedimento ao longo de sua formação sendo a base da valorização que farão do saber e das atitudes, da ciência, do conhecer e da cultura. (Idem, p. 182)

A ideia do professor sobre o que é conteúdo de aprendizagem e conhecimento valioso o levará a dar mais importância a uns que a outros. Essas escolas estão abordando o EHCAA de forma conservadora, já que não alteram uma visão mais profunda da história desses grupos sociais e a dominação é mantida, neste caso, através

de um trabalho superficial. Fica evidente que os elementos isolados e limitados da história e da cultura dos negros mostram que as escolas se saem muito bem na preservação daquilo que é tido como cultura comum e identidade nacional. O que os professores demonstraram foi uma espécie de “compromisso” com o EHCAA, mas que está subordinado no cotidiano escolar as escolhas mais importantes feitas pelos agentes.

Com o início das discussões sobre os conteúdos e suas práticas, uma questão que se sobressaiu de imediato foi a não problematização dos pressupostos ideológicos inerentes ao currículo escolar. Entre os agentes, o conhecimento era apresentado como algo dado, a ser ensinado, algo que alguém disse que tem importância ou algo que pelo fato de contar em suas formações ou nos livros didáticos que elas trabalham deveria ser ensinado. Tratar o conhecimento como algo objetivo e neutro mostrava uma parte das dificuldades a que escola se deparava quando falavam do EHCAA. Os agentes entrevistados têm a escola como responsável pelo ensinamento do que é considerado acadêmico e universal. E nesse sentido, tomar o currículo e o que conta como conhecimento legítimo a crítica, não me pareceu ser uma tarefa de que os professores estavam convencidos. Quando os agentes se referiam aos conteúdos com mais prestígio, em suas práticas, reforçavam o caráter “objetivo” destes, de “desinteresse” e de “neutralidade” que eles supostamente carregam, como se tudo relacionado ao ensino destes fosse neutro, objetivo, óbvio e sem deturpações.

O EHCAA nessa direção é esvaziado pelos agentes de seu caráter político e transformado em um problema supostamente neutro que fazendo parte de instituições neutras como as escolas, poderão ser orientados pela instrumentação neutra dos educadores. Essa suposta neutralidade se mostra pelo número alto de negativas da importância da discussão, e nas considerações aparentemente “neutras” sobre que conhecimentos devem ser ensinados.

Isso traz um problema sério ao sucesso de propostas multiculturais que são taxadas de enviesadas, ideológicas, subjetivas, manipuladas e que contradizem e questionam a aparente neutralidade dos conteúdos. (SANTOMÉ, 2008)

Apple (2006) na, mesma direção, vai nos dizer que presumirmos que a atividade docente é neutra, por não adotarmos uma postura política, e sermos “objetivos” é uma distorção significativa. A escola mostra que não é um empreendimento neutro em termos de seus resultados econômicos, nem de que o conhecimento presente nas escolas seja selecionado a partir de um universo muito maior de conhecimento e princípios sociais disponíveis.

O conhecimento curricular não é neutro e é carregado de interesses sociais incorporados na própria forma do conhecimento. Evidencia as ligações entre o currículo e estrutura ideológica e econômica e é fundamental para explicar a relação entre qual conhecimento curricular assume um alto *status* em nossa sociedade e seus efeitos econômicos e culturais.

Ao privilegiar esse dito conhecimento de alto *status* as escolas tem demonstrado dificuldades imensas em colocar em prática os conteúdos do EHCAA. Esta defesa tem implicações internas e externas à escola; internas pela própria natureza do conhecimento acadêmico e as externas pelas forças econômicas e sociais que apresentam sérias demandas as escolas.

Os professores de História convivem nas escolas com o baixo prestígio atribuído à suas disciplinas devido ao baixo *status* que esta tem frente a áreas mais valorizadas como a língua portuguesa, a matemática e as ciências. Diante desta dinâmica, percebi que os docentes buscam maximizar a produção do conhecimento científico e técnico, de sua área; isso ficou claro na forma que os conteúdos que de alguma forma são solidificados no campo aparecem nas aulas.

Penso que os conteúdos do EHCAA nessas escolas foram de alguma forma visibilizados e ocultados ao mesmo tempo. Foram visíveis porque tem relação com o fato dos agentes se articularem em torno do projeto de reeducação das relações étnico-raciais nas escolas, mas eram ocultados sutilmente na disputa com os conhecimentos mais “acadêmicos”, momento este que as concepções epistemológicas dos professores vinham a tona com mais destaque e impunham uma forma a seleção dos conteúdos.

O debate sobre os conteúdos do currículo é um problema indubitavelmente político já que a pouca valorização dada aos componentes curriculares do EHCAA se dá pelo fato deles não terem tradição no campo e pela negativa da importância da discussão do tema feita pelos professores. A concepção epistemológica que valoriza os conteúdos tradicionais foram recursos que esses agentes precisaram para progredir no sistema escolar e em suas formações acadêmicas. Reconhecer este valor é ter incorporado um *habitus*.

A ideia do que deve ser ensinado não foi problematizada por nenhum grupo focal e nestes os agentes pouco fizeram referência a quais interesses circulam na definição desses projetos culturais, na seleção dessa cultura que deve ser ensinada. Quando questionados porque davam importância a certos tipos de conteúdos, as respostas, em geral, foram vazias, mas tinham relação com a lógica na qual a escola se

empenhava, como no exemplo a seguir: “acho que é pela importância que as pessoas dão, a que o professor dá”. (Professora de Língua Portuguesa, Escola D, Grupo Focal, 2014)

Segundo o gestor da *Escola A*, “se você me perguntar, se a gente trabalha pra valer as avaliações externas? Vou te responder que sim, avaliação externa nada mais é do que o aluno precisava aprender no decorrer do tempo, os mínimos”. (Gestor Escola A, Grupo Focal, 2014)

Para esses agentes, esse é o tipo de política que produz o efeito certo, o que é facilmente comprovado, o que diante da proliferação de exigências e demandas a escola se mostra como um caminho extremamente sedutor para a realização de algumas ações. Em relação aos conteúdos do EHCAA, o reconhecimento da importância é evidenciado pelos agentes, porém os mesmos sabem que a “não aplicação” é muito mais fácil de ser explicada quando se trata de uma Lei como esta.

Para Ball et al (2012), diferentes “tipos” de políticas exigem diferentes formas de cumprimento e levam aqueles que trabalham nas escolas a oferecer diferentes orientações em relação aos possíveis caminhos de por em ação as políticas na escola.

Ao pensar as políticas permeadas por relações do poder, é claro, portanto, que a política da Lei 10.639 está no meio de um campo extremamente disputado. Com a análise desses relatos de aulas evidencia-se uma parte dos “ajustes secundários” (BALL et. al., 2012) feitos pelos agentes escolares. Considero secundário já que o EHCAA foi ajustado nessas escolas sem precipitar qualquer maior (ou verdadeira) modificação.

Os agentes não parecem preparados para a exigência de transformação dessa concepção epistemológica; daí porque acabam reproduzindo os mesmos esquemas nas suas práticas. De forma aparentemente contraditória, frente ao controle estabelecido sobre o planejamento dos docentes, com o EHCAA eles parecem se sentir mais livres, com mais espaço profissional para organizar o conteúdo, à medida que estão mobilizando outras lógicas. É nítido na fala desses agentes a ideia de uma maior liberdade.

A escolha dos conteúdos do EHCAA se deparou com a comparação com os outros que tem uma maior aparência de cientificidade; a esses conteúdos é atribuído o caráter de objetividade, singularidade, importância, o que tem relação com a obstinação pelas ideias de objetividade e eficácia. Desse modo, parece que o EHCAA é inútil, porque ele foge do que é valioso ou rigoroso.

As diferenças nas sequências didáticas, analisadas, revelam que não existe um padrão em relação aos temas abordados no EHCAA. Essas sequências demonstraram a iniciativa das escolas, ao longo do ano letivo, mostrando que, na aula, são desenvolvidas diferentes ações buscando também apoiar-se em diferentes recursos didáticos, como livros, imagens, charges, vídeos, no combate ao racismo. Com pequenas variações, na maioria das tarefas planejadas, o núcleo base das atividades visa estimular o debate a partir da análise das imagens expostas.

Os conteúdos relacionados ao EHCAA tiveram no geral menos importância atribuída, seja na definição das tarefas escolares, seja na forma como as aulas se dividiam; seja o que era o conteúdo exposto pelo professor, seja o que era dialogado com os alunos. Os conteúdos com uma forte tradição, isto é, os mais importantes das aulas, eram concentrados nas leituras dos livros didáticos e na exposição dos professores.

Ao contrário, os conteúdos relacionados ao EHCAA, em geral, iniciavam ou finalizavam as aulas buscando enfatizar a participação e o diálogo com os alunos. Isso pode explicar, por exemplo, as inúmeras referências dos professores a estratégias como perguntas e debates, demonstrando que as aulas eram dialogadas e não concentradas em exposições magistrais.

Isso evidencia que, nas aulas, o uso dos vídeos e de recursos audiovisuais, em geral, tinha um caráter secundário; era uma das maneiras encontradas para situar algum debate. Geralmente, tais atividades reforçam o caráter opinativo dos alunos a respeito do tema sem entrar em maiores aprofundamentos teóricos.

O vídeo “Xadrez das cores²”, por exemplo, é utilizado no planejamento da professora de História da *Escola C*, num esforço de relacionar o debate sobre as consequências da escravidão e a perpetuação do racismo na sociedade brasileira, com o dia-a-dia dos alunos. Nas aulas seguintes, percebe-se que as discussões foram acompanhadas de imagens sobre a população negra, o que segundo a professora “*ajudava a explicar as aulas*”.

² O curta-metragem “**O Xadrez das Cores**”, de Marco Schiavon, lançado em 2004, traz uma história densa, que se desenvolve como um jogo de xadrez. Cida, uma mulher negra de quarenta anos, vai trabalhar para Maria, uma velha de oitenta anos, viúva e sem filhos, que é extremamente racista. A relação entre as duas mulheres começa tumultuada, com Maria tripudiando em cima de Cida por ela ser negra. Cida atura a tudo em silêncio, por precisar do dinheiro, até que decide se vingar através de um jogo de xadrez. A temática, séria e profunda, fala da discriminação racial, onde o diretor utilizou a imagem para transmitir sua mensagem ao espectador. Em 2005 O Xadrez das Cores recebeu diversos prêmios. Disponível em www.portacurtas.org.br

Os vídeos, charges, imagens parecem ser utilizados como uma demonstração de atualidade das práticas. A introdução do uso de novas tecnologias visaria garantir a “mudança” necessária nas práticas escolares, fazendo com que os alunos apreendam com mais “facilidade”, além de deixar os conteúdos mais interessantes.

A ausência de aparelhos de *data-show* por exemplo, nessas escolas foi objeto constante das reclamações dos docentes, mostrando o que poderia ser feito, a mais, em relação ao EHCAA, com o uso de mais imagens e vídeos e que não é feito por falta de condições materiais.

A utilização de imagens de figuras negras importantes (intelectuais, artistas, atletas) e charges são recursos que aparecem “*numa aula ou outra*” como afirmam os professores da *Escola B*. A valorização da imagem de figuras de ampla aceitação social, como artistas famosos e esportistas de sucesso, está presente em vários recursos didáticos e ganha materialidade desde que as DCNERER apontam essa estratégia, o que posteriormente irá circular em diferentes meios de orientação aos professores. As charges, por exemplo, pelo depoimento dos professores, mostram questões relacionadas ao “preconceito” e que são inseridas em várias aulas.

Destaco que o uso de imagens e charges tem uma articulação mais ampla e fazem parte do movimento de letramento a que os alunos são submetidos, com a leitura de gráficos, imagens, o que é evidente nas revisões para as provas e como uma das competências exigidas pelas avaliações externas à escola. Isso ganha destaque quando aparece com frequência nos planos e demonstra as formas sutis de que as avaliações externas ajudam a reordenar a prática pedagógica das escolas.

A leitura desses diferentes materiais se articula com um esforço mais amplo para fazer os alunos retirarem as informações essenciais, ordenarem ideias, adquirirem hábitos de análise e crítica, comunicarem e entenderem os diferentes tipos de comunicação, escreverem corretamente e com fluência, o que não é uma responsabilidade exclusiva de disciplinas como a Língua Portuguesa, por exemplo, mas que se justifica em todos os componentes disciplinares como parte da visão e do objetivo global com que essas escolas operam.

Os planejamentos de História demonstraram também as pressões por desempenho, e as respostas às mudanças que a escola passa nos últimos anos. Nem entre estes professores, ou com uma temática como a do EHCAA, se mostrou uma oportunidade para pensar diferentemente ou contra esta lógica. Pelo contrário, o EHCAA é tomado também pelo foco principal da escola que é a interpretação de texto e

produção textual, aquilo que os professores chamam de “leitura coerente”. Neste ponto, contextualização, leitura coerente, utilização de imagens, charges, recortes de jornais, fazem parte deste movimento discursivo.

Podemos discutir se esse tipo de apresentação de imagens está servindo a um método sensacionalista de enfoque da diferença. Aquilo a que Santomé (2013) chamou de “tratamento Benetton³” quando são utilizadas imagens que produzem “compaixão” e “pena” a título individual, fazendo os alunos assumirem o papel de “voyeurs”. As mazelas sociais são assumidas do ponto de vista estético sem uma análise política de maior calado. Essas imagens também podem reforçar o quadro que encontraremos mais adiante na apresentação dos projetos, onde várias imagens “estranhas, exóticas, problemáticas, sem solução” contribuem com o olhar alheio ou estranho de professores e alunos, conforme sugere o autor.

A ideia de contextualização é forte e com essa estratégia tentam responder as críticas dos gestores de que os professores tem dificuldade de fazer planos que contextualizem os conhecimentos fazendo deles mais simples de serem ensinados, mais dinâmicos, mais elaborados e, portanto mais significativos. A posição dos gestores, no entanto, tem relação com outro conjunto de ações articuladas, como a crítica a ideia de professores tradicionais, modelos de educação tradicionais o que indica, na concepção dos gestores, professores não aptos às mudanças que a escola precisa. Neste contexto, “modernização”, “atualização”, “contextualização” dizem respeito a um léxico de mudança que essas escolas incorporam no contexto de reformas educacionais e que mostra a sintonização pretendida entre as práticas pedagógicas dessas escolas e as demandas externas a elas.

Segundo a professora de História da *Escola B* “a articulação de debates históricos com questões contemporâneas como o racismo ajuda a discussão a ficar mais interessante”. Mais interessante e significativa aos alunos é o que demonstra o esforço das escolas em articular períodos mais amplos (ideia de trabalho durante todo o ano letivo / articulação com os projetos interdisciplinares), e que busca dar utilidade prática aos conhecimentos históricos, além de ancorar-se na defesa de um projeto de “aprendizagem significativa” sobre o racismo.

A ideia de que o EHCAA tenha significado é o que explica as conexões que a professora de História se esforça em fazer entre os “conteúdos do passado” e a

³ Refere-se ao modelo publicitário da empresa multinacional Benetton em uma revista editada pelo grupo empresarial intitulada Colors.

“*realidade do presente*”, entrelaçando conteúdos do campo historiográfico com a exposição das imagens e vídeos enfocando aspectos da questão racial no Brasil.

Percebe-se, entre os agentes, a preocupação em apresentar suas escolas como espaços aprazíveis, onde ocorrem relações de ensino-aprendizagem que coloquem o aluno no centro do processo. A ênfase em expressões como “*nosso foco é o aluno*”, “*ele precisa falar*”, “*sua vida precisa ter sentido com os conteúdos escolares*”, parece querer evidenciar que as supostas necessidades dos alunos são o ponto de referência na configuração dos projetos educativos.

Demonstrar uma prática pedagógica que coloca em evidência as experiências e os interesses dos alunos seria apresentar uma escola ligada a vida deles. É dessa perspectiva que a importância da experiência se ligaria ao currículo. Essa é uma concepção que vê na escola uma agência socializadora e educativa ampla, cujas finalidades ultrapassam o aprendizado dos saberes acadêmicos. Ou seja, tem como questão de fundo a defesa de um currículo mais vivo e relevante, apontando a motivação e o significado que uma aprendizagem como essa tem, como mostra a professora da *Escola C*:

[...] o racismo é um problema do cotidiano que deve ser encarado e articulado com as aulas e o uso das imagens, vídeos, faz o problema ser visualizado mostrando a necessidade da escola de ensinar conteúdos significativos a vida dos alunos. (Professora História Escola C, Grupo Focal, 2014)

A fala da professora demonstra que o importante é a possibilidade de partir da experiência e do conhecimento dos alunos sobre o problema e confrontar os seus pontos de vista pessoais e suas experiências cotidianas com os expostos nas imagens e vídeos. A ideia defendida pelos docentes é que o conhecimento vinculado ao EHCAA tenha como referência a problemática do racismo. A ideia é que os alunos utilizem os conhecimentos mais relevantes para analisar e movimentar-se nas situações cotidianas e para resolver os problemas nos quais se envolvem, favorecendo a tolerância e atitudes respeitadas frente às diferenças. O ensino de “*conteúdos atitudinais*”⁴ contra o racismo é o que move essas práticas responsáveis pela materialização do EHCAA.

Isso pode explicar porque nos planejamentos das aulas e nas falas dos agentes avaliar os comportamentos e práticas racistas foram destacadas em várias aulas. Os argumentos formulados, as perguntas feitas aos alunos no início das aulas,

⁴ Em termos gerais, a aprendizagem dos conteúdos atitudinais supõe um conhecimento e uma reflexão sobre os possíveis modelos, uma análise e uma avaliação das normas, uma apropriação e elaboração do conteúdo, que implica a análise dos fatores positivos e negativos, uma tomada de posição, um envolvimento afetivo e uma revisão e avaliação da própria atuação. (ZABALA, 1998, p. 48)

relacionavam-se com a identificação dos conhecimentos prévios sobre o tema e indicavam a análise dos fatores negativos e a busca de uma tomada de posição contra o racismo pelos alunos, publicamente ao defenderem seus posicionamentos.

Por essas manifestações, percebe-se que o EHCAA deve ser articulado com o combate ao racismo, mesmo que carregado de contradições e estratégias dúbias como vemos em outros momentos das discussões nos grupos, os quais demonstraram que por mais que tenha sido mais fácil encontrar entre os professores a aceitação da existência de casos de racismo na escola, estes se assemelham aos gestores na negação da sua importância.

A unidade que, no meu entendimento, marca essas escolas, é a ideia de “identificação e reflexão sobre os preconceitos de ordem racial”, no outro; naquele que está no vídeo, nas imagens, dos que estão fora da escola, preservando, dessa forma, certa imagem desses espaços como, supostamente, livres desses casos.

A ideia de ensinar atitudes contra o racismo demonstra a separação que os agentes fazem entre o que é atividade curricular e aquilo que não é, o que, se deduz, serem aquelas aptas a serem avaliáveis ou não.

Nos planejamentos as atividades principais de avaliação recorreram a elaboração de textos produzidos pelos alunos. Tais textos conectavam os conteúdos mais importantes a serem sistematizados pelos alunos, mas, em geral, deixava o EHCAA relegado a opinião durante as aulas e a participação nos debates.

Avaliar o EHCAA na base da análise das falas dos alunos é buscar os valores ou princípios éticos que esses alunos têm ao emitir um juízo sobre as relações raciais. Subjaz a essa atitude a idealização de que essas ações curriculares fossem suficientes para produzir uma mudança profunda no comportamento dos alunos, capaz de provocar uma tendência ou, pelo menos, uma predisposição a encarar um problema social como o racismo.

Aparentemente essas atividades indicam um forte apelo a atitudes de reprovação do racismo que devem ser feitas pelos alunos, mas que mostram um dos limites da reeducação das relações étnico-raciais nessas escolas. O ensino de “conteúdos atitudinais” sintetiza ações como essa que dão mais importância a valores e atitudes e tratam pouco de conteúdos acadêmicos ditos mais elaborados.

Conclusão

Ficaram evidentes nesses planejamentos os diferentes meios de pressão e influência sobre a prática, tais como, os Cadernos de Orientação Curricular (COCs) do Acre, o modelo de avaliação proposto e/ou direcionado pelo Estado, a relação de dependência com os livros didáticos, formação profissional e experiência docente na maneira de traduzir e interpretar a política da Lei 10.639.

Os planejamentos de História evidenciam dois tipos de perspectiva acerca do EHCAA que chamo de “tradicional” e “contemporânea”, mostrando a forma como esses conteúdos são traduzidos nas aulas da disciplina. Chamo de “tradicional” uma leitura basicamente centrada no tema da pluralidade cultural e constante folclorização do debate, trabalho que, os agentes afirmam que a escola sempre realizou. Os professores são categóricos em afirmar a não necessidade da Lei 10.639 já que era o trabalho com uma temática que eles já faziam. Essa leitura marcou a introdução da temática nas escolas desde 2008, mas mantém força viva na forma que esses agentes interpretam o que deve ser o EHCAA.

Numa outra perspectiva, que chamo de “contemporânea”, os professores de História abordam um conjunto de *slogans* nos seus planejamentos. Dizem fazer uma aula mais “significativa”, “interessante”, “contextualizada”, demonstrando a influência de uma concepção de ensino que articula contribuições de um debate sobre aprendizagem significativa e outras matrizes de referência teórica que são a marca do hibridismo da política educacional do Acre. Essa leitura é a evidência do empenho em se adequar as pressões externas por um novo tipo de escola, educação, currículo que se desenha nessas escolas. Essa leitura mostra que o EHCAA é adequado ao *modus operandi* e torna-se parte do processo de “atualização” e “modernização de suas práticas” sobre o que essas escolas entendem como necessário e válido de ser ensinado. Essa leitura também significa um indicativo do amadurecimento das escolas em relação ao EHCAA, no que diz respeito ao posicionamento do ensino da temática no currículo.

Referências

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BALL, S.J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. London: Routledge, 2012.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

CONCEIÇÃO, J. A Ideia de África: obstáculo para o ensino de história africana no Brasil. **Projeto História**, São Paulo, n. 44, pp. 343-353, jun. 2012. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/issue/view/925>. Acesso Jul/2014.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. 3 ed. São Paulo: Cortez – IPF, 2000.

OLIVA, A.R. Notícias sobre a África: representações do continente africano na revista veja (1991-2006). **Afro-Ásia**, 38 (2008), 141-178. Disponível em http://www.afroasia.ufba.br/pdf/afroasia38_pp141_178_oliva.pdf . Acesso Set/2015.

_____. Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a Identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras. **Revista História Hoje**, v. 1, nº 1, p. 29-44 JUN/2012. Disponível em <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/5> . Acesso Set/2015.

PEREIRA, L. N. O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a Lei 10.639. In: LECHINI, G. **Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina**: herencia, presencia y visiones del outro. COLECCIÓN SUR-SUR. Buenos Aires: CLACSO, 2008, p. 253-276.

SACRISTAN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. **El curriculum oculto**. 8 ed. Madrid: Ed. Morata, 2005.

_____. **Multiculturalismo anti-racista**. Porto: Profedições, 2008.

_____. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de tróia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAMPARONI, W. A África e os estudos africanos no Brasil: passado e futuro. **Ciência e Cultura** (SBPC) v. 59, 2, p. 46-49, 2007. Disponível em <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v59n2/a18v59n2.pdf> Acesso Set/2015.