



Andrio Alves Gatinho



Universidade Federal do Acre (UFAC)

Universidade Federal do Pará (UFPA)

andriogatinho@gmail.com

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

RESUMO

Esse trabalho originou-se de uma pesquisa que indagava como as escolas da rede pública de Rio Branco-AC têm incluído o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (EHCAA) em suas práticas. O estudo utilizou-se da abordagem qualitativa e teve como técnicas a pesquisa documental e a realização de grupos focais com professores e gestores de quatro escolas. Os resultados evidenciaram como as escolas se posicionam em relação ao EHCAA, e demonstraram o empenho de muitos desses agentes em cumprir as determinações, por mais que isto, às vezes, ocorra de forma pouco sistematizada ou que expresse a leitura pessoal que fazem sobre o EHCAA. Usando argumentos como o de que esse era “um trabalho que a escola já fazia”, alguns dos colaboradores da pesquisa consideram que não seria necessário se instituir a Lei nº 10.639. Daí porque suas práticas com relação ao ensino da História da África e dos Afro-Brasileiros pouco se modificaram a partir da instituição da Lei e com as orientações oriundas das suas Diretrizes.

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

PRACTICES OF HISTORY, AFRO-BRAZILIAN AND AFRICAN CULTURES IN PUBLIC SCHOOLS IN ACRE

ABSTRACT

This paper is the result of a research that asked how the public schools of Rio Branco-AC have included the teaching of Afro-Brazilian and African cultures (EHCAA) in their practices. The study used a qualitative approach and had as techniques the documentary research and focal group with teachers and principals of four schools. The results pointed out the schools are positioned in relation to the EHCAA, and demonstrated the commitment of many of these agents to comply with the determinations, even though the practices were somehow systematic and taken according to the personal judgment of EHCAA. Using arguments such as that “it was a common practice at school”, some of the participants consider that it would not be necessary to establish Law 10.639. That is why their practices regarding the teaching of African History and Afro-Brazilian have changed little since the institution of the Law and with the orientations derived from guidelines.

Keywords: Racism and education. Curriculum and racial relations. History and Afro-Brazilian teaching.

Submetido em: 30/04/2020

Aceito em: 16/06/2020

Publicado em: 10/12/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp408-430>



I INTRODUÇÃO

A pesquisa¹ 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, a qual será tratada nomeando-se como EHCAA e cujas práticas são decorrentes da política consubstanciada na Lei nº 10.639/2003². A análise desta política foi feita em torno da investigação dos processos pelos quais as políticas educacionais são formadas, implementadas e experimentadas, ou mais precisamente, como elas são colocadas em ação nas escolas (BALL *et al.*, 2012).

Este artigo tem como objetivo analisar a introdução dos conteúdos do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (EHCAA) na disciplina História, em quatro escolas estaduais nas escolas da rede pública de Rio Branco-AC, a partir da análise dos planejamentos de sequências didáticas da Disciplina, do ano de 2014, e das falas de professores e gestores das escolas sobre os objetivos pretendidos, a seleção de conteúdo, metodologias utilizadas e avaliação. Ou seja, são examinadas as referências pedagógicas e curriculares extraídas dos planejamentos e das falas dos agentes escolares (professores e gestores), buscando compreender como ocorrem as traduções e interpretações da política consubstanciada na Lei nº 10.639/2003, bem como, os efeitos e implicações no trabalho dos professores das orientações em torno desta; buscou-se analisar os modos como se dirigem, modificam-se e se organizam as ideias que articulam as opiniões e as expectativas dos agentes em relação ao tema.

Como referencial teórico e metodológico são trabalhados conceitos centrais da teoria social de Pierre Bourdieu e os estudos de Stephen Ball acerca da análise de políticas. Discute-se currículo escolar e práticas pedagógicas principalmente com os conceitos de Apple, Sacristán e Santomé.

Como parte da coleta de dados da pesquisa, foram realizados grupos focais³ com professores e gestores, separadamente, nas escolas selecionadas, no período de setembro a novembro de 2014. Entre os gestores, os grupos focais contaram com a participação de um gestor(a) da escola, de um coordenador(a) de ensino, de um a dois coordenadores(as) pedagógicos(as). Entre os grupos de professores havia professores de História, Língua Portuguesa e Arte, com a presença de, pelo menos, um de cada área, com atuação entre o sexto e o nono ano do Ensino Fundamental.

As escolas serão identificadas por escola A, B, C e D (em fonte realçada por negrito e itálico, como no exemplo: ***Escola A***) e, quando utilizadas falas específicas de gestores ou professores dessas escolas, elas

¹ Créditos da Tese de Doutorado que serão incluídos posteriormente ao processo de avaliação.

² A Lei nº 10.639 instituiu nos currículos da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", tal como descrito em sua ementa. Esta política alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu Artigo 26, e passou a prescrever ao currículo oficial o ensino desta temática. Esta Lei foi posteriormente modificada pela Lei nº 11.645/2008 que incluiu, nesta mesma ementa, a referência à história indígena.

³ Em virtude dos procedimentos éticos (autorização do Comitê de Ética da UNEB de número CAAE 42959414.5.0000.0057) adotados pela pesquisa, por opção de apresentação, as escolas são identificadas em ordem alfabética, sem que as letras façam qualquer referência aos nomes dessas instituições, ou a qualquer outra informação que possa sugerir sua localização.

serão caracterizadas pelo grupo falante (professores ou gestores) ou especificamente pelas posições desses agentes (gestor, coordenador pedagógico ou de ensino, professor de língua portuguesa, arte ou história).

Duas razões levaram à escolha das escolas. A primeira é que essas escolas fazem parte do mesmo zoneamento (Zoneamento dois), entre os existentes na organização da Secretaria de Estado de Educação (SEE). Isso faz com que essas escolas sejam acompanhadas pelas mesmas técnicas pedagógicas da SEE, que são distribuídas pela Coordenação de Ensino Fundamental para o acompanhamento, formação e supervisão dos professores. O histórico de ações quanto ao EHCAA também foi outro fator, mesmo que as quatro escolas da pesquisa possuíssem históricos diferentes de ações relacionadas ao EHCAA. As *Escolas B e D*, por exemplo, são as que há mais tempo desenvolvem atividades, datando de 2008 suas primeiras ações, diferente das *Escolas A e C*, que vinham de um histórico de ações desenvolvidas a partir de 2011.

Não foram encontradas dificuldades em realizar os grupos focais nas *Escolas B, C e D*, uma vez que, a partir do consentimento da equipe gestora, os coordenadores pedagógicos articularam a participação dos professores, atuando por meio de remanejamento de horários e disponibilização de salas. Na *Escola A*, o sentimento de medo e de que haveria exposição da escola, por parte dos gestores, foi maior, o que acarretou em maiores dificuldades na articulação dos professores para a composição do grupo focal. Isso sem dúvida se deu pelo nível de controle das práticas pedagógicas e curriculares da escola, que se mostrou muito acima das outras escolas.

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 escolar que será trabalhado, é crucial para entender como as relações de poder são reproduzidas nessas escolas. As ações curriculares são, portanto, objeto de disputa, sob vários aspectos, inclusive por espaço e tempo na programação escolar; são, dessa forma, o produto 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 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 agentes⁴ pela definição de suas prioridades. As ações do EHCAA analisadas ilustram as

⁴ A adoção do termo agente é influenciada pela teoria da ação prática de Bourdieu. Nogueira (2017) afirma que o uso do termo por Bourdieu é sua contribuição sobre o modo como agentes concretos, inseridos em uma posição determinada do espaço social e portadores de um conjunto específico de disposições incorporadas, agem nas situações sociais. Essa forma de conhecimento busca apreender, então, a própria articulação entre os planos da ação ou das práticas subjetivas e o plano das estruturas, ou como repetidamente diz Bourdieu, captaria o processo de “interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade”. Por um lado, marca a distância que Bourdieu quer estabelecer em relação às concepções subjetivista ou individualista, que tendem a se limitar à experiência imediata dos sujeitos. Por outro lado, o termo “agente” também permite um distanciamento em relação às concepções estruturalistas ou objetivistas, que reduziriam os atores a simples executores de regras estruturais.

características do “campo” escolar e mostram que este tema se construiu, nas escolas analisadas, incorporando, sedimentando e justapondo diferentes discursos.

A recepção da Lei nº 10.639, nessas escolas, realiza-se em muitos momentos, de formas diversas, em muitas combinações e interações com outras políticas e suas práticas, fruto de diferentes interpretações por parte dos agentes, e que podem ser assim sintetizadas: (1) A ideia de um trabalho transversal baseado no discurso da “pluralidade cultural”; (2) o estudo de história afro-brasileira a partir das experiências e contribuições dos negros na formação nacional; (3) o desenvolvimento de ações de combate ao racismo e o trabalho voltado para a educação das relações étnico-raciais e (4) o trabalho com projetos que sintetizam, de maneira geral, os itens anteriores. Não serão feitas neste texto considerações sobre o trabalho escolar feito com os projetos interdisciplinares, e buscar-se-á demonstrar como as três primeiras formas se materializam em alguns planejamentos pedagógicos da disciplina de História. Diferentemente de uma apropriação conceitual em torno do EHCAA o que, certamente, levaria a posicionamentos mais fundamentados, o que se constatou por parte dos agentes foram falas carregadas de verbos de opinião (achar, supor, imaginar), em alguns momentos, e, em outros, a exposição de roteiros completos oferecidos em sua maioria pela SEE.

Coelho e Coelho (2010) se referem ao “improviso” como uma marca na prática pedagógica dos professores em relação ao EHCAA. Para os autores, haveria uma supremacia da improvisação, da ausência de preparação, em relação ao planejamento, o privilégio a opinião, em lugar da reflexão sistematizada, a não-utilização de aportes teóricos na abordagem do conteúdo específico da disciplina ou no exercício docente.

Em se tratando das ações do EHCAA, a vagueza nas descrições das ações indica, frequentemente, uma prática pouco sistemática, feita de forma aleatória. No entanto, em outros momentos, percebe-se que essa prática é fortemente controlada pelos referenciais oferecidos pela SEE nas formações que os professores são submetidos.

De modo geral, as aulas foram relatadas, destacando-se 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 foram detalhados em níveis mais profundos de especificação, reservando a temática ao que pode ser caracterizado, genericamente, como uma ação voltada para a “reeducação de relações étnico-raciais”. O que não é nada muito diferente do que as pesquisas sobre educação e relações étnico-raciais já demonstraram nos últimos anos (COELHO; COELHO, 2013, GOMES, 2011, GOMES; JESUS, 2013).

Essas escolas, por mais que tenham se esforçado em adotar as práticas do EHCAA, também são marcadas em suas trajetórias pela descontinuidade das ações, fraco diálogo com o movimento negro, falta de recursos didáticos específicos e formação inicial e continuada de professores deficitária no tocante ao

tema. Pesquisas como as de Gomes (2012), sobre as práticas pedagógicas do EHCAA, já tinham indicado que o trabalho com os conteúdos da Lei nº 10.639 se dá, sobretudo, de modo individual e espontâneo por parte de professores interessados na temática. De acordo com os resultados dessa pesquisa, de abrangência nacional, tais práticas têm cadências, ritmos, perspectivas, interpretações, possibilidades, limites, avanços e intensidades distintas. As iniciativas nas escolas são, em geral, descontínuas, produto da boa vontade dos seus agentes e fundadas, frequentemente, em concepções estereotipadas ou até mesmo racistas sobre a África e os afro-brasileiros ou envoltas no discurso da democracia racial.

As ações do EHCAA, desenvolvidas nessas quatro escolas, além das dificuldades já apontadas por pesquisas como a coordenada por Gomes (Idem), esbarram também nos limites impostos pela própria política educativa do Acre, baseada na busca por eficiência técnica. O EHCAA, além de ser uma ação secundária frente as preocupações das escolas, perde muito com a introdução deste espírito de “gestão científica” que alterou significativamente o conteúdo da prática educativa e o modo de organização e de controle do trabalho do professor.

Ball (2012) alerta que os professores, forçados a serem orientados pelos padrões de desempenho, competitividade e comparação, tornam-se profissionais “frios” e “calculistas”, aqueles que representam o texto, os que respondem às exigências externas munidos de “métodos formalistas”. Assinala o autor que o profissionalismo desses professores é inerente à vontade e à capacidade de se adaptar às necessidades e vicissitudes da política.

Neste trabalho, os discursos de responsabilidade (*accountability*) e melhoria dos resultados, da qualidade e da eficiência do processo educacional, circundam e acompanham as objetivações que os agentes escolares fazem das práticas curriculares e, conseqüentemente, do EHCAA. Os professores e gestores são pressionados ou movidos por resultados satisfatórios nas avaliações, logo, boa parte de sua concentração está em fazer o que é necessário, o que se exige deles. O importante para o professor passa a ser maximizar sua performance porque a excelência nos resultados é o motor propulsor de sua prática (BALL *et al.*, 2012).

O que isso mostra é que a existência de políticas de avaliação externas, baseadas em padrões curriculares, como encontrado nas escolas acreanas, leva a uma obsessão com o ensino de temas que estejam presentes nos testes e quase nada além disso, o que acaba se firmando como um obstáculo a uma educação antidiscriminatória (SANTOMÉ, 2013).

Este artigo discutirá que no âmbito do trabalho desenvolvido na disciplina História, as práticas do EHCAA sucumbem a um formato que privilegia as competências e habilidades avaliadas nos exames nacionais, mas que também insere a forma de ver o mundo social e o peso das relações raciais que os agentes dão ao tema. O ensino assume uma perspectiva técnica nas quatro escolas públicas de Rio Branco, o que coloca o EHCAA como algo sem importância e passível de ser tratado, como sempre foi, de forma

folclorizada, ou no máximo cedendo aos imperativos do léxico de mudança que tomou as escolas nos últimos anos.

2 REFERÊNCIAS PEDAGÓGICAS E CURRICULARES DOS PLANEJAMENTOS QUE TRATARAM CONTEÚDOS DO EHCAA

No que se refere ao ensino de “História da África”, a pesquisa mostrou que a escolha dos conteúdos e a forma de tratá-los adotam uma perspectiva eurocêntrica⁵ determinando 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.

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), analisando outros contextos. O que se tem feito enquanto História da África nessas escolas nem se articula à 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.

Em pouquíssimos momentos se falou, por exemplo, sobre História e Cultura Africana. As referências à História da África são todas relacionadas às continuidades no Brasil, indicando não haver estudo sistemático de conteúdo sobre a África, em cujas referências, nas práticas dos professores, mostram uma África exótica, folclórica, natural, vista, sobretudo, numa concepção turística. Percebe-se, dessa forma, uma visão essencializada e carregada de preconceito sobre a África, indicando a necessidade de uma revisão das concepções dominantes, que perpassam pela ideia difusa de recuperação de uma identidade negra.

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 culturais dos africanos na formação do Brasil. Essa é a perspectiva que ganha mais destaque, indicando que o principal objetivo é evidenciar as trocas e os processos de recriação cultural que marcam a formação social e cultural brasileira.

⁵ A identidade étnica e racial é uma questão de saber e poder como ensina Silva (2007) e impõe compreender que o texto curricular (entendido de forma ampla) está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Para o autor, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas, o que conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial.

Tais perspectivas, contudo, deixam de fora o caráter de resistência, na medida em que invisibiliza as revoltas e lutas travadas durante a colonização brasileira. Nas sequências didáticas que trataram de “revoltas” durante o processo de colonização, em nenhum momento são citadas referências à resistência negra.

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 acreanos. Os professores não enfocaram a resistência a partir, por exemplo, das lutas quilombolas. Esses agentes não fizeram nenhuma referência mais aprofundada a respeito de quilombos como modelo importante de resistência negra durante a escravidão.

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 de um imaginário convencional a respeito da escravidão. A ênfase nas trocas culturais supõe certa leitura sobre a pluralidade cultural em que a escravidão negra no Brasil aparece abrandada.

Para a professora de História da *Escola B*, os conteúdos trabalhados no ano de 2014 que tratam 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”.

Um campo relativamente silenciado foi o do ensino de religiões de matriz africana. É possível considerar a religião como um dos temas mais difíceis no trato do EHCAA, em razão da sua complexidade, o que o faz ser um grande desafio a ser superado, como indicado em trabalhos como o de Conceição (2016). Segundo a autora, apesar de alguns avanços na promulgação da Lei nº 10.639/2003, sua implementação vêm mostrando que, ao lado dos avanços, há também retrocessos e resistência, em especial no caso das religiões de matriz africana que, em muitas escolas, não faz parte dos conteúdos porque é considerada “religião de satanás”, assuntos de bruxaria, entre outros estereótipos.

O trabalho de Pereira (2008) faz crítica a Lei nº 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 alerta para a fragilidade que a dedicação às questões afro-brasileiras pode trazer a uma análise mais sistemática sobre a História da África.

Os conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira enfatizaram as contribuições sociais, econômicas, culturais dos negros durante o processo de formação social do país. No entanto, deram um tratamento superficial a certos aspectos que retratavam costumes, alimentação, vestimenta, rituais festivos, folclorizando-os.

Caudatárias de uma concepção academicista do conhecimento, a mudança que se percebe, nas escolas investigadas, é a incorporação aditiva, aos programas disciplinares, de tópicos do EHCAA. Contudo, tais mudanças não chegam a ser reestruturantes, por não serem 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 lógica do colonizador, a cultura branca, europeia, desfez-se ou perdeu força explicativa.

Pelo que foi analisado em alguns dos planejamentos, a “adição” de conteúdos 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 nº 10.639, mas que não tensionam o discurso curricular hegemônico.

A ideia de “acréscimo”, presente na interpretação feita pelos docentes sobre os conteúdos do EHCAA, contribui para 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 sócio-histórico.

Prevalece, em geral, uma leitura multicultural conservadora que se baseia nas visões coloniais ou em leituras que retratam a África como um continente selvagem e bárbaro como visto em alguns dos planejamentos das aulas. É um tipo de narrativa que conserva as marcas da herança colonial e celebra os mitos da origem e formação nacional, com base no discurso da raça. Por mais que o racismo tenha sido problematizado em algumas aulas, ele ainda é negado.

Essa 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 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, enquanto as contradições sociais, as desigualdades raciais, 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, relacionada à abolição da escravidão, ou em agosto, em alusão ao 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 o autor:

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, contribuindo para a tarefa de dominação 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. Os professores demonstraram uma espécie de “compromisso” com o EHCAA, mas que está subordinado, no cotidiano escolar, às escolhas mais importantes feitas pelos agentes escolares.

2.1 A ausência da crítica e as razões das escolhas dos conteúdos

Com o início da pesquisa sobre os conteúdos e suas práticas, uma questão que sobressaiu de imediato foi a não problematização dos pressupostos ideológicos inerentes ao currículo escolar. Entre os agentes escolares, 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 deveria ser ensinado. Tratar o conhecimento como algo objetivo e neutro mostrava uma parte das dificuldades com que as escolas se deparavam quando tratavam do EHCAA.

Os agentes entrevistados veem a escola como responsável pelo ensinamento do que é considerado acadêmico e universal. E nesse sentido, submeter o currículo e o que conta como conhecimento legítimo à crítica, não pareceu ser uma tarefa de que 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.

Nessa direção, o EHCAA era esvaziado pelos agentes de seu caráter político e transformado em um problema supostamente neutro que fazendo parte de instituições neutras como as escolas, poderiam ser orientados pela instrumentação neutra dos educadores. Essa suposta neutralidade se mostra pela relativização da importância da discussão, e pelas considerações aparentemente “neutras” sobre que conhecimentos devem ser ensinados.

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

Apple (2006) vai nos dizer que presumirmos que a atividade docente é neutra, por não adotarmos uma postura política, e sermos “objetivos” é uma distorção significativa. Para o autor, 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; ele está carregado de interesses sociais incorporados na própria forma do conhecimento.

A forma como se concebe e ordena o conhecimento, a forma como se valida as avaliações, além da ponderação que os docentes fazem dos diferentes componentes que afetam a prática escolar, dizem muito sobre a interpretação do EHCAA nessas quatro escolas. Estes foram alguns dos aspectos que sobressaíram e que demonstraram que, frequentemente, os professores não discutem as dimensões epistemológicas de suas escolhas curriculares e dos métodos empregados.

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

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 evasivas, mas tinham relação com a lógica na qual a escola se empenhava, como expressa a fala da professora, 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).

Ao pensar as políticas permeadas por relações do poder, percebe-se que a política da Lei nº 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. Considera-se 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.

A escolha dos conteúdos do EHCAA contrasta com os outros que tem uma maior aparência de cientificidade; a esses conteúdos é atribuída maior importância porque supostamente desfrutam de maior objetividade e eficácia. Desse modo, o EHCAA parece diminuído em sua relevância, porque se afastaria 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 expressam a iniciativa das escolas, ao longo do ano letivo, mostrando que, nas aulas, 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.

2.2 Métodos e avaliação nos planejamentos elaborados pelos docentes

A partir da análise das tarefas escolares previstas nos planejamentos das sequências didáticas, percebe-se como é organizado o conteúdo na prática. Essas atividades compreendem o significado do currículo na ação, pois estruturam a forma como se desenvolve o cotidiano escolar.

Em geral, os conteúdos do EHCAA parecem ser secundários nas aulas; são expostos de forma introdutória ou acessória nos debates. Para servir como apoio, são utilizadas imagens, vídeos e textos pontuais, que são postos de maneira secundária e servem apenas para situar alguns debates. Os conteúdos não são avaliados em tarefas formais e, em geral, não “valem ponto” para as avaliações, o que indica a reduzida importância atribuída a esses conhecimentos.

Os conteúdos relacionados ao EHCAA apareceram, em geral, como tendo menos importância, seja na definição das tarefas escolares, seja na forma como as aulas se dividiam. Ao contrário, os conteúdos que desfrutavam de forte tradição, isto é, os mais importantes das aulas, eram privilegiados nas leituras dos livros didáticos e na exposição dos professores.

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 centradas 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, de menor relevância. Geralmente, tais atividades reforçam o caráter opinativo dos alunos a respeito do tema sem entrar em maiores aprofundamentos teóricos.

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 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER) apontam essa estratégia, o que posteriormente irá circular em diferentes meios de orientação aos professores. Pelo depoimento dos professores, as charges, por exemplo, mostram questões relacionadas ao “preconceito” e que são inseridas em várias aulas.

Destaca-se que o uso de imagens e charges tem uma articulação mais ampla e faz 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 como as avaliações externas concorrem para 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 vem passando nos últimos anos.

Nem a introdução de uma temática como a do EHCAA se mostrou uma oportunidade para pensar diferentemente ou contra esta lógica, entre estes professores. 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.

Tudo leva a crer que esse tipo de apresentação de imagens está servindo a um método sensacionalista de enfoque da diferença. Aquilo a que Santomé (2013) chamou de “tratamento Benetton”, quando são utilizadas imagens que produzem “compaixão” e “pena”, no plano 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 “estranhas, exóticas, problemáticas, sem solução” contribuem para um olhar alheio ou estranho de professores e alunos, conforme sugere o autor.

A ideia de contextualização é forte entre os professores que, com essa estratégia tentam responder as críticas dos gestores de que eles teriam dificuldade de fazer planos que contextualizem os conhecimentos tornando-os 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 e modelos de educação tradicionais, o que para esses gestores indicaria professores com um perfil não apto 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 sintonia 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”. Isso demonstra o esforço das escolas para contemplar a ideia do trabalho durante todo o ano letivo, através do desenvolvimento de

projetos interdisciplinares que busquem 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 ou que seja mais interessante é o que explica as conexões que a professora de História se esforça em fazer entre os “conteúdos do passado” e a “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 colocam 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 à 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 como necessários à aprendizagem, 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 à 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. A interpretação que os agentes fazem do EHCAA aponta como objetivo de suas práticas a superação do racismo. No entanto, embora incorporem discursivamente a ideia de “reeducação das relações étnico-raciais”, na prática, adotam as ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas.

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, 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 tais manifestações, percebe-se que esses agentes articulam o EHCAA com o combate ao racismo. No entanto, essa relação está carregada de contradições e estratégias dúbias como visto em certos momentos das discussões nos grupos. Entre os professores é mais frequente a aceitação da existência de casos de racismo na escola, contudo, assim como estes, os gestores também negam a sua importância. O que marca e unifica essas escolas é a atribuição da atitude de preconceitos de ordem racial, ao outro; àquele que está no vídeo, nas imagens, nos que estão fora da escola, preservando-se, dessa forma, como espaços, 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 também evidencia a forma diferenciada de avaliar as atividades desenvolvidas em sala de aula. Nos planejamentos, as atividades principais destinadas a avaliar os conteúdos das disciplinas consideradas mais importantes, consistiam na elaboração de textos produzidos pelos alunos, ou seja, era exigida uma atividade de maior complexidade. Em geral, deixavam a avaliação dos conteúdos do EHCAA relegados às opiniões dos alunos durante as aulas e à sua participação nos debates.

O que os professores fazem ao avaliar os conteúdos do EHCAA a partir da análise das falas dos alunos é buscar captar os valores ou princípios éticos que esses alunos teriam sobre as relações raciais. Subjaz a essa atitude a idealização de que essas ações curriculares sejam suficientes para produzir uma mudança profunda no comportamento dos alunos, capazes 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, mas que mostram um dos limites da ideia de reeducação das relações étnico-raciais nessas escolas.

A influência da ideia de ensino de “conteúdos atitudinais” (ZABALA, 1998) sintetiza ações como essa que dão mais importância a valores e atitudes e tratam pouco de conteúdos acadêmicos ditos mais elaborados quanto ao EHCAA. O ensino de conteúdos atitudinais contra o racismo é o que move boa parte das práticas responsáveis pela materialização do EHCAA, além da ideia de que o trabalho deva ser feito de forma transversal no currículo, o que demonstra a influência dos discursos da política dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN⁶) nessa tradução das determinações da Lei nº. 10.639.

Alguns discursos pedagógicos ganharam força na década de 1990, com a adoção dos PCN, como por exemplo, a tipificação dos conteúdos e a ideia de transversalidade, que foram apresentadas como alternativas para a organização do currículo e para garantir aos alunos um modelo de “aprendizagem significativa” e adequar a escola às transformações da sociedade. Apesar de garantirem a introdução da

⁶ A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) do Ensino Fundamental foi aprovada no final de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação. Entre os discursos e propostas pedagógicas sugeridas percebe-se a manutenção de algumas lógicas presentes desde a década de 1990 (transversalidade, projetos interdisciplinares) e uma mais definida apresentação das competências e habilidades a serem desenvolvidas e atingidas pelos alunos.

ideia de um currículo “globalizado e interdisciplinar” na linguagem pedagógica oficial, os PCN não foram capazes de alterar o princípio que rege a seleção dos diferentes conteúdos, muito menos a forma de organização em áreas de conhecimento e disciplinas.

Como nos ensina Santomé (1998) não é novidade, no campo educacional, a introdução, ao longo do Séc. XX, de filosofias e propostas pedagógicas que correspondem a temas correlatos, como “interdisciplinaridade”, “educação global”, “método de projetos”, “temas geradores”, entre outros, que vão e voltam de acordo com os interesses de cada época. Cabe ainda discutir se nas escolas acreanas propostas integradas de currículo têm sido utilizadas como simples “slogans” como nos questiona o autor. No entendimento deste sobre os usos de modalidades de currículo integrado, os professores naturalizam determinadas opções curriculares, não chegando a desentranhar as complexas relações postas no currículo escolar. Para ele, os professores agregaram ao seu fazer pedagógico o “vocabulário” pedagógico dessas atualizações devido a grande importância que os discursos oficiais do(s) Ministério(s) e Secretarias da Educação vêm outorgando a algumas linguagens pedagógicas.

2.3 Discursos em circulação nos documentos curriculares locais

Destaca-se a adoção dos Cadernos de Orientação Curricular do Acre - COC⁷ (ACRE, 2010), pelas escolas acreanas, pela sua importância como artefato discursivo nas práticas dos agentes escolares. Eles demonstram o processo de recontextualização que aconteceu no Acre que implicou numa simplificação da Lei nº 10.639 e de suas Diretrizes – DCNERER no entendimento sobre o EHCAA, além de serem os responsáveis pela circulação do léxico de mudança e atualização das práticas pedagógicas das escolas estaduais.

Nas primeiras versões do documento, o domínio conceitual foi mais explorado na formatação dos cadernos, o que viria a ser superado por um modelo mais centrado nas competências e habilidades, na revisão concluída em 2010. Segundo os participantes nos grupos focais, a inversão metodológica entre as versões são claras. “É como se mudasse o foco do professor para o aluno” (Gestor *Escola C*), demonstrando que a ideia é a de que o conhecimento, agora, tem um peso prático de utilização e aplicação em situações reais dos alunos, o que será muito influente na interpretação que os agentes escolares fazem, por exemplo, sobre o usos dos “conteúdos atitudinais” frente ao racismo.

No Acre, a reforma curricular assumiu a característica de definição de uma matriz curricular de organização disciplinar e seriação anual, com alto grau de especificação sobre o que se deve aprender, ensinar, avaliar e da maneira que se deve ensinar. Ao delegar aos professores o papel de meros

⁷ A produção de documentos com orientações curriculares, no Acre, é do início dos anos 2000, quando surge a primeira versão dos Cadernos Curriculares.

cumpridores do currículo oficial, o Estado do Acre também foi seletivo em relação à participação destes na formação das orientações locais. A definição da política de currículo foi concedida a uma empresa privada⁸ e é parte de um processo muito comum no Estado do Acre, que é a efetivação de contratos com assessorias especializadas para a elaboração de políticas educacionais locais.

Os COC trazem fragmentos discursivos de inúmeras correntes teóricas o que incorpora no mesmo documento demandas historicamente ligadas aos movimentos sociais por uma educação democrática e inclusiva, ao mesmo tempo em que incorpora as orientações e práticas concebidas por organismos multilaterais de financiamento. É um tipo de documento caracterizado pelo hibridismo de concepções, o que marca a circulação ou institucionalização dessas influências sobre a reforma educativa local.

A principal influência na formatação didático-pedagógica dos COC é a reflexão presente na obra de Zabala (1998), tanto em relação à discussão de aprendizagem significativa, quanto à tipificação dos conteúdos. É preciso destacar que a matriz teórica do “construtivismo” e da “aprendizagem significativa” é que vai fazer aparecer, em várias citações, a ideia de um modelo de ensino pautado na resolução de problemas, ensino de conteúdos atitudinais para algumas temáticas, ou a emergência dos “projetos” como alternativa de método para se ensinar os conteúdos.

Os documentos, por vezes, tentam omitir essa influência recorrendo a passagens como: “hoje se fala”, “muitos teóricos falam”, “vários estudiosos defendem”, no entanto, a concepção daquele modelo educativo é evidente. Há também a citação de trechos de textos de origens diversas, como por exemplo, referenciais curriculares nacionais, documentos de orientação à implementação, o que pode significar o esforço do elaborador em fazer crer em um consenso em torno do que se apresenta, justificando que este entendimento é presente em diferentes teorias e orientações legais que circulam no país.

Os COC representam um mecanismo de intervenção burocrática e tecnocrática no currículo estabelecendo um forte controle e supervisão sobre as práticas escolares, com a adoção de um eficiente sistema de avaliação estadual e de controle, feito pelos técnicos responsáveis pelo acompanhamento das escolas.

São os COC que apresentam aos agentes escolares a técnica pedagógica correta e os conteúdos que devem ser mais acentuados. É aquele tipo de texto da política que demanda ao agente ser o que Ball (2006) chama de “*readerly*”. São os textos para serem lidos e cumpridos pelos agentes e que oferecem possibilidades limitadas de interpretação. Outros textos permitem leituras mais ativas, são “*writerly*”, e podem ser retrabalhados, implicando uma realização/encenação ou até uma coprodução do texto.

⁸ A participação de empresas privadas na política educacional do Acre é ampla e variada, havendo exemplos de desenvolvimento de programas, tais como aceleração de aprendizagem, programas de gestão do sistema de monitoramento e avaliação da educação local, ou, ainda, na prestação de serviços educacionais, como é o caso dos COC.

A prescrição ao currículo local, feita pelos COCs, varia entre as sugestões metodológicas dadas ao EHCAA (orientação), por exemplo, até as dadas ao ensino das diferentes disciplinas e conteúdos comuns (prescrição). No caso dos conteúdos “comuns”, as sugestões metodológicas são detalhadas, orientando de forma precisa algumas formas concretas e demarcando o forte caráter de prescrição que o ensino destas disciplinas tem. Isto visa fazer dos agentes escolares meros consumidores do texto, estabelecendo o “cumprimento” como algo fundamental.

Em relação ao EHCAA, predomina a orientação de forma “genérica” ou simplesmente destaca-se a ideia de combate ao racismo e da educação das relações étnico-raciais. Convida-se o agente leitor a participar de forma mais ativa, “writerly” para Ball (Idem), e é o que se encontra na margem do que pode ser tolerado de autonomia das escolas e dos professores.

O currículo materializado nos COC mostra que a ação local da SEE, ao contratar uma empresa privada para formatar o currículo, permitiu que as crenças e os objetivos desta empresa oferecessem uma leitura e tradução da política da Lei nº 10.639. Os COC representam uma leitura política substantiva e a decodificação, feita em relação ao EHCAA, demonstra a cultura e a história do sistema de educação local, suas prioridades institucionais e necessidades políticas.

Numa sessão intitulada “lugar da história e cultura afro-brasileira”, os COC posicionaram e condensaram as determinações da Lei 10.639. Exaltando a necessária ação da escola na formação de cidadãos tolerantes, não racistas e compreensivos com as diferenças culturais, criaram dois tópicos específicos para isso: Trabalho com temas transversais e lugar da História e Cultura Afro-Brasileira através dos Projetos Interdisciplinares.

Esse movimento local, feito pelos COC materializou uma estratégia de aparente concessão aos enfoques teóricos buscados pela legislação do EHCAA, como o reforço a história e cultura afro-brasileira através da história de resistência dos negros e da valorização de suas práticas culturais, que foram incorporadas ao sentido de uma identidade nacional. Parece uma aparente concessão, porque essa estratégia incorpora uma parte das recomendações das DCNERER, que é a ideia de “educação das relações étnico-raciais” através da incorporação de componentes curriculares de História que dão mais ênfase à ideia de combate ao racismo, do que propriamente ao ensino de conteúdos específicos sobre história e cultura afro-brasileira ou africana.

Entre esses documentos citados, os COC são os que fazem mais sentido para os professores e gestores escolares investigados, uma vez que trabalham com boa parte de suas recomendações e foi a partir deles que se decodificou e apresentou para os professores o que eles deveriam fazer quando se tratasse do tema. Ao passo que as DCNERER são desconhecidas dos agentes escolares, restando à Lei nº 10.639 apenas as referências memorialísticas nos discursos dos agentes.

Esses agentes parecem conferir pouca ou nenhuma importância à obrigatoriedade da Lei nº 10.639. Isso se evidencia quando afirmam que nada mudou nas escolas, considerando que eles fazem aquilo que sempre fizeram quanto ao ensino de temas relacionados à história e cultura afro-brasileira. Assim, conhecer o texto da Lei parece ser algo de escasso valor na prática dos docentes. Embora a referência legal tenha impulsionado o debate, na prática, há uma indiferença com relação à sua implementação.

Diferentemente do que o corre com a Lei, quando trata dos COC, há uma outra atitude na relação com a política. Percebe-se que com algumas políticas o sentimento é de obrigação (deve-se conhecer os COC), com outras, basta ter clareza das recomendações ou sugestões (basta reproduzir os discursos). O entendimento da política como texto e da política como discurso, conforme ensina Ball (2006), foi fundamental para entender essa dinâmica.

A julgar pelo que mostram os professores e gestores, circula por essas escolas uma profusão de materiais e influências. Eles indicam conhecer livros e materiais que foram distribuídos pelo Ministério da Educação, outros referenciais, como os de fundações privadas, materiais de organizações não-governamentais, revistas pedagógicas, sites de entidades dos movimentos negros. Assim, suas ações incorporam discursos da política da Lei nº 10.639, partes de discursos de materiais didáticos e boa parte das recomendações feitas nos COC.

Nesse sentido, ao entender a política do EHCAA como uma formação discursiva ver-se-á que muito do que acontece nas escolas analisadas por esta pesquisa são apropriações, traduções e uma contextualização desses discursos em suas práticas. Os discursos políticos circulam intertextualmente e se misturam a tantos outros nas práticas diárias da vida da escola.

Neste ponto vale a consideração de Ball *et al* (2012) quando dizem que não basta concentrar-se analiticamente em uma política ou um texto e esquecer de que outras políticas e textos estão em circulação nas escolas, o que pode fazer com que umas possam inibir, contradizer ou influenciar a possibilidade de sucesso de outras políticas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa, foi possível perceber que os planejamentos refletem os diferentes meios de pressão e influência sobre a prática, na maneira de traduzir e interpretar a política da Lei nº 10.639, oriundos seja dos Cadernos de Orientação Curricular (COC) do Acre, do modelo de avaliação proposto e/ou direcionado pelo Estado, dos livros didáticos ou da formação profissional e experiência docente. Com relação à Lei nº 10.639, as maneiras como os conteúdos e discursos da política são postos em prática pelas escolas demonstram que a "implementação" desta envolve processos de empréstimos, apropriação

e adaptação que são feitos por meio de redes, influências, colaboração e negociação dos interesses da escola e das Secretarias de Educação.

No âmbito dessa política, os agentes escolares traduziram e interpretaram esses documentos principalmente em torno de dois eixos; o primeiro é do trabalho com a história e cultura afro-brasileira que na maior parte das escolas não tem por base, propriamente, a política do EHCAA em si, mas respalda-se mais nas contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais no que tange ao seu debate sobre pluralidade cultural. O segundo é que a política do EHCAA não é de ensino de conteúdos propriamente ditos, mas está vinculada ao ensinamento de atitudes e valores relacionados ao combate ao racismo e a ideia de educação das relações étnico-raciais, o que incorpora discursos da política dos PCN, bem como se articula com a proposta curricular local materializada nos COC.

Os planejamentos de História evidenciam dois tipos de perspectiva acerca do EHCAA que podem ser entendidos de duas maneiras e que mostram a forma como esses conteúdos são traduzidos nas aulas da disciplina: “tradicional” e “contemporânea”. Pode ser chamado 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 nº 10.639 já que era o trabalho com uma temática que eles já desenvolviam.

Numa outra perspectiva, que pode ser entendida como “contemporânea”, os agentes escolares 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.

Essas práticas e discursos esculpem os caminhos pelos quais as escolas selecionam, interpretam e traduzem aspectos específicos de iniciativas de política. Neste ponto, quaisquer ações que possam parecer como “desnecessárias”, como o EHCAA, à formação de um ideal para o ensino nas escolas serão adequadas às particularidades locais, ou seja, transformadas em “projetos”, “conteúdos atitudinais” ou ações pontuais (aulas ou sequência de aulas isoladas) que não alterem o curso da escolarização formal.

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.

A forma de ver o mundo social e de se posicionar frente às relações étnico-raciais foi fundamental na importância que os agentes dão à política da Lei 10.639. Essas estratégias a que os grupos recorreram,

evidentemente, não são fruto de uma reflexão aprofundada sobre as questões envolvendo as relações raciais. Pelo contrário, elas são produzidas por conta de inúmeras disposições adquiridas e incorporadas que, historicamente, produzem as respostas apropriadas às necessidades. Tais esquemas de classificação são a expressão de um *habitus* na concepção de Bourdieu (2011). E o que esses agentes fazem é tentar posicionar o debate sobre o racismo a partir do imaginário formado.

O peso das relações raciais na formação do modo de ver e nos posicionamentos dos participantes deixa claro o quanto a desqualificação da discussão sobre raça e racismo dificulta a ação da Lei 10.639. Isso se transformou, por exemplo, em estratégias didáticas que privilegiaram o ensino de “valores” como a tolerância, o respeito à pluralidade cultural e de “atitudes” não-racistas, que se baseiam na defesa da igualdade entre as raças, na defesa de que somos um país que não aceita, desde sua formação, manifestações de preconceito, ou na defesa de que no Estado do Acre, como em qualquer outra comunidade brasileira, não existe uma “separação de cor” que suscite na população sentimentos profundos e violentos.

A incorporação dos princípios ideológicos da democracia racial, feita pelos agentes, por mais que não seja intencional ou consciente, resultou na consolidação de uma visão positiva das relações raciais em suas escolas, e em uma suposta ausência de racismo, reforçando uma imagem particular do país, sobremaneira ressaltada em estados como o Acre, com forte mestiçagem. Ao mesmo tempo em que a mestiçagem é vista como o melhor traço explicativo da singularidade brasileira e como traço valorativo de uma identidade nacional, ela dá o tom de um racismo à brasileira que se sustenta na integração nacional e na sustentação de uma forte democracia brasileira.

REFERÊNCIAS

ACRE. Secretaria Estadual de Educação. **Cadernos de Orientação Curricular** - História. Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental. Rio Branco-AC: SEE, 2010.

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

APPLE, M. W. **Education policy and social class**: the selected work of Stephen J. Ball. London: Routledge, 2006.

APPLE, M. W. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan/jun 2012. Disponível em <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/4003> Acesso Jun/2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7i1.0002>

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.

COELHO, W. B; COELHO, M. C. O improviso em sala de aula: a prática docente em perspectiva. In: COELHO, W. B; COELHO, M. C. **Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010, p. 104-124.

COELHO, W. B; COELHO, M. C. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n47/06.pdf> Acesso Jun / 2020

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 <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/8994/9829> . Acesso Jun/2020.

CONCEIÇÃO, J. S. Quando o assunto é sobre religiões de matriz africana: lei 10.639/2003. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 45, p. 113-126, jan./abr. 2016. Disponível em <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/viewFile/2289/1595> Acesso Jun/2020. <http://dx.doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2016.v25.n45.p%25p>

GOMES, N.L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Rev. Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, Vol 27, nº 01, Jan-Abr de 2011, p. 109-121. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19971/11602> Acesso Jun/2020. <http://dx.doi.org/10.21573/vol27n12011.19971>

GOMES, N. L. (org.) **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003**. Brasília: MEC-UNESCO, 2012.

GOMES, N. L; JESUS, R. E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**. N.47, jan-mar-2013, p. 19-33. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n47/03.pdf> Acesso Jun/2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003>

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

NOGUEIRA, C. M. M. Verbete: Agente. In: CATANI, A. et. al. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p. 26-28.

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 Jun/2020.

OLIVA, A. R. 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 Jun/2020.

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. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOMÉ, J. T. **Multiculturalismo anti-racista**. Porto: Profedições, 2008.

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

SILVA, T.T. **Documentos de Identidade**. 2 ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2007.

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 Jun/2020.

COMO CITAR ESSE ARTIGO

Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)

GATINHO, Andrio Alves. Práticas de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em escolas públicas do Acre. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, p. 408-430, set. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10109>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

American Psychological Association (APA)

Gatinho, A. (2020). Práticas de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em escolas públicas do Acre. *Debates em Educação*, 12(Esp), 408-430. doi: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp408-430>