

## **Formação continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais: análise sobre uma prática estadual**

**Ongoing teacher training for the education on ethnic-racial relations: an analysis over a state practice**

**Formación continua de profesores para la educación de las relaciones étnico-raciales: análisis de una práctica estadual**

Recebido: 04/04/2022 | Revisado: 11/04/2022 | Aceito: 14/04/2022 | Publicado: 19/04/2022

**Andrio Alves Gatinho**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5853-4908>

Universidade Federal do Pará, Brasil

E-mail: [anriogatinho@ufpa.br](mailto:anriogatinho@ufpa.br)

### **Resumo**

O estudo objetiva analisar práticas de formação continuada que visam preparar os professores para o trabalho com os conteúdos do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (EHCAA). Metodologicamente trata da análise de formações realizadas, planos de aulas e um conjunto de grupos focais realizados em quatro escolas públicas do Acre que contaram com a participação de professores e gestores. Os resultados indicam que a busca de soluções técnicas marca a fase de um novo gerenciamento da prática pedagógica e, neste caso, o EHCAA é reduzido às habilidades propostas pela lógica da Secretaria de Educação, o que mostra um tipo de encenação da política comprometida com a lógica externa à escola. Os discursos dos agentes, ao invés de afirmar a autonomia docente apontam um caminho dirigido pela rotina imposta pela administração, com planejamentos altamente dirigidos, o que os deixa dependentes de imperativos determinados externamente. Os agentes escolares desenvolvem um tipo de cultura profissional que deve obediência a regras geradas de forma exógena, o que faz seu profissionalismo ser medido por uma forma de desempenho em que a prática da sala de aula é cada vez mais remodelada para responder às novas demandas externas, o que compromete a função da escola e a possível reeducação das relações étnico-raciais.

**Palavras-chave:** Ensino; Formação de professores; Educação das relações étnico-raciais; Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; Performatividade.

### **Abstract**

The study aims at analysing ongoing training practices which focus on preparing the teachers to deal with the teaching content of history, and Afro-Brazilian and African culture (THAAC). In terms of methodology, it addresses the analysis of established trainings, lesson plans and a set of focal groups, in which teachers and principals participated, that took place in four public schools in Acre. The results show that the search for technical solutions establishes the phase of a new management of pedagogical practices and, in this case, THAAC is reduced to the abilities proposed by the logic of the Secretary of Education. That shows some kind of political staging committed to the logic which is external to the school. The speeches of the agents, instead of stating the autonomy of the teachers, point a path established by the routine imposed by the administration, with highly driven planning, which leads them to a dependence of externally set imperatives. The school agents developed a type of cultural professionalism which must pay obedience to exogenous generated rules. That makes their professionalism be measured up by performances in which the teaching practices are more and more shaped to answer to the new external demands which, in turn, compromises the function of the school and the possible re-education of ethnic-racial relations.

**Keywords:** Teaching; Teacher training; Education of ethnic-racial relations; Teaching history and Afro-Brazilian and African culture; Performativity.

### **Resumen**

El estudio tiene como objetivo analizar las prácticas de educación continua que tienen como objetivo preparar a los profesores para el trabajo con los contenidos de historia y cultura afrobrasileña y africana (EHCAA). Metodológicamente, se trata del análisis de capacitaciones realizadas, planes de clases y un conjunto de grupos focales realizados en cuatro escuelas públicas de Acre que contaron con la participación de docentes y directivos. Los resultados indican que la búsqueda de soluciones técnicas marca la fase de una nueva gestión de la práctica pedagógica y, en este caso, la EHCAA se reduce a las competencias propuestas por la lógica de la Secretaría de Educación, lo que muestra un tipo de representación teatral de la política comprometida con la lógica fuera de la escuela. Los discursos de los

agentes, em lugar de afirmar la autonomía docente, apuntan a un camino guiado por la rutina impuesta por la administración, con una planificación altamente dirigida, que los hace dependientes de mandatos determinados externamente. Los agentes escolares desarrollan un tipo de cultura profesional que debe la obediencia a reglas generadas exógenamente, lo que hace que su profesionalismo sea medido por una forma de actuación en la que la práctica del aula sea reestructurada cada vez más para responder a nuevas demandas externas, lo que compromete la función de la escuela y la posible reeducación de las relaciones étnico-raciales.

**Palabras clave:** Enseñanza; Formación docente; Educación de las relaciones étnico-raciales; Enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileña y africana; Performatividad.

## 1. Introdução

Neste artigo se discute como as políticas de formação continuada dos professores foram desenvolvidas para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana – EHCAA (Lei 10.639/2003<sup>1</sup>) em escolas públicas do Acre. O contexto de atuação profissional dos professores é amplo e multifacetado, no entanto, neste texto, trata-se das iniciativas de formação continuada, feitas para suprir as carências dos professores sobre os conteúdos da Lei 10.639, realizadas pela Secretaria de Estado de Educação do Acre - SEE. Esses eventos foram responsáveis por aglutinar duas importantes questões: formação continuada para atender os requisitos do EHCAA e modos de controle sobre a prática docente. Uma das questões da pesquisa foi identificar quais políticas de formação de professores foram desenvolvidas em torno do ensino da temática e que possivelmente tem implicações diretas no trabalho dos conteúdos nas escolas.

Como resultados gerais da pesquisa e que vem sendo discutida em trabalhos como (Gatinho, 2020, 2021), a recepção da Lei 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 resumidas: (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, o que reproduzem direta ou indiretamente as recomendações tratadas nas formações continuadas para os professores.

Este quadro se assemelha a um mais amplo já identificado em trabalhos como o de Gomes e Jesus (2013) que retratam que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem contribuído para instigar a construção de novas práticas e explicitar divergências nas escolas, trazendo novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino, para as escolas, para os educadores, para a formação inicial e continuada de professores e para a política educacional. A pesquisa revela que trata-se de um contexto marcado por tensões, avanços e limites na implementação da política.

Santomé (2009), analisando outro contexto, já havia indicado que nas políticas de formação continuada de professores, desenvolvidas nos últimos anos, chama a atenção a linguagem técnica que impregna o trabalho docente. Para o autor, a linguagem política desaparece quando das explicações acerca do que se pode educar e, desse modo, conceitos como justiça social, justiça curricular, dentre outros, estão desaparecendo dos discursos e das práticas de formação, ficando em seu lugar um novo vocabulário psicológico e tecnocrático.

Nos resultados da pesquisa são feitas uma breve apresentação das ações de formação continuada desenvolvidas pelo Estado do Acre que foram aplicadas aos coordenadores pedagógicos e de ensino das escolas, os quais, naquela conjuntura, eram os responsáveis por formar os professores nas escolas e também são discutidas algumas implicações ao trabalho docente, decorrentes dessas formações, e também sobre o controle gerencial do currículo e da ação dos professores.

---

<sup>1</sup> A Lei 10.639 (Brasil, 2003) 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 (Brasil, 2008) que incluiu, nesta mesma ementa, a referência à história indígena.

## 2. Metodologia

Do ponto de vista metodológico, são analisadas as falas dos agentes escolares nos grupos focais, as entrevistas com as Técnicas da Secretaria de Educação e os materiais das oficinas de formação continuada desenvolvidas. Como parte da coleta de dados da pesquisa, foram realizados grupos focais com professores e gestores, separadamente. Em virtude dos procedimentos éticos 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 identificação. 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 serão caracterizadas pelo grupo falante (***professores*** ou ***gestores***) ou especificamente pelas posições desses agentes (gestor, coordenador pedagógico ou de ensino, professor de língua portuguesa, artes ou história).

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 Artes, com a presença de, pelo menos, um de cada área, com atuação entre o sexto e o nono ano do Ensino Fundamental. Sobre o modo de apresentação dos dados, Barbour (2009, p. 166) nos diz que “ainda que o grupo seja a principal unidade de análise, também vale a pena levar em consideração as vozes individuais no grupo”. Isso será destacado quando uma fala específica valer para comparações entre os grupos, indicando similaridades e diferenças entre os grupos e os participantes destes.

Para a realização dos grupos focais os gestores indicaram professores que estiveram lotados nos sexto, sétimo e oitavo anos dos anos finais do Ensino Fundamental e que, pelo entendimento deles, eram os professores mais empenhados em, de alguma forma, incluir nos seus trabalhos as recomendações da Lei 10.639, além de terem participado das iniciativas de formação continuada analisadas aqui. Apenas uma professora também estava lotada no nono ano. Pelos temas e sequências analisadas, pode-se concluir que o EHCAA circula, basicamente, nos planejamentos do sexto ao oitavo ano, com referências pontuais no nono ano.

Em todos os grupos focais, a “interação” foi buscada a todo momento e que fosse a chave do funcionamento dos mesmos. As diferenças de posicionamentos foram exploradas, as variações nas perspectivas e atitudes, buscando destrinchar o processo de formação de percepções até o encorajamento dos participantes a se engajarem em projeções, tal como sugere Barbour (2009). Esses grupos focais compartilharam uma prática de apresentação das escolas que, em geral, deu destaque aos aspectos positivos destas, limitando, desta forma, a autocrítica desses agentes sobre suas práticas. Os grupos encenaram uma imagem das escolas que pode ser entendida a partir do que Bourdieu diz sobre a representação (mental) que o grupo faz de si mesmo, que só pode se perpetuar no e pelo trabalho incessante de representação (teatral) pelo qual os agentes produzem e reproduzem, na e pela ficção, a aparência ao menos de conformidade à verdade ideal do grupo, ao seu ideal de verdade (Bourdieu, 2011, p. 218).

O que ficou claro na realização desses grupos, e de que há um alerta no trabalho de Barbour (op. cit.), foi que “equipes preexistentes”, como as ressaltadas pela autora, facilitavam com respostas mais balanceadas e refletidas, que demonstravam o desenvolvimento de uma maior compreensão do processo. Neste caso, os agentes demonstraram isso com respostas e ações que aparentemente negociavam tensões de trabalhos em equipe e pelas quais, provavelmente, desenvolveram meios de lidar com isso no cotidiano, ou seja, eram tensões que já haviam de alguma forma sido negociadas.

Uma importante razão levou a escolha dessas escolas. Elas fazem parte do mesmo zoneamento (Zoneamento dois), entre os existentes na organização da Secretaria de Educação (SEE), entre os oito existentes. Isso faz com que essas escolas sejam acompanhadas pelas mesmas agentes da SEE (*Técnicas da SEE*), que são distribuídas pela Coordenação de Ensino Fundamental para o acompanhamento, formação e supervisão dos professores, o que terá um impacto significativo na padronização das práticas desenvolvidas pelas escolas que será discutida na sessão seguinte.

### 3. Resultados e Discussão

Todos os participantes dos grupos focais, das quatro escolas investigadas, estiveram envolvidos em dezenas de atividades de formação continuada (oficinas específicas, cursos de atualização/aperfeiçoamento/ especialização) nesta última década. A temática das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana passaram por diferentes momentos, demonstrando ora o empenho militante de setores dos movimentos sociais negros em fazer algo pela implementação da Lei 10.639, ora algum tipo de flexibilização/adequação dessas temáticas dentro da lógica de formação desenhada para as áreas/disciplinas prioritárias.

Para suprir a carência de formação sobre os conteúdos da Lei 10.639, destacam-se inicialmente as ações realizadas pelo Fórum Permanente de Educação Étnico-Racial e pela Implementação da Lei 10.639 – FPEER<sup>2</sup>. As ações do Fórum, desde o início, se dividiram em torno da especificidade da questão étnico-racial ou em torno de pautas falando de diversidades no geral, de uma maior amplitude, com um recorte mais voltado para a questão de gênero e, posteriormente, para a questão indígena. Todas as ações do Fórum foram articuladas junto a SEE que, como parte de sua responsabilidade, tinha a de liberar os servidores para participarem das atividades e oferecer apoio logístico, como liberação de auditórios e recursos didáticos.

Cabe destacar que essas formações eram voltadas somente aos coordenadores pedagógicos e de ensino das escolas, uma vez que os professores não eram liberados para participar dos eventos. Os coordenadores pedagógicos e de ensino, das quatro escolas pesquisadas, fizeram referências, em suas falas, a essas formações, destacando que as conferências tinham importância por tratarem de temas que eles não dominavam, além do fato de que delas poderiam ser tirados encaminhamentos para as ações curriculares das escolas, por mais que tivessem fraquejado em como isso de fato se concretizava.

As referências feitas eram sobre os exemplos das oficinas (sensibilização para a música afro-brasileira, jogos matemáticos, bonecas étnicas), dos materiais de orientação (como se trabalhar referidas datas e festejos), e da elaboração de sequências didáticas e da indicação de alguns projetos interdisciplinares para o trabalho do EHCAA. Oficinas temáticas, como as de “máscaras africanas”, “penteados afro”, “indumentárias”, “confecção de bonecas negras”, foram dadas como exemplos de atividades realizadas. A oficina de “bonecas étnicas” foi citada nas *Escolas C e D* e referia-se à orientação, para coordenadores pedagógicos, de como criar bonecas negras para que as crianças utilizassem nas escolas outras referências estéticas. Ao longo dos últimos anos, algumas escolas também acolheram ações como oficinas de “penteado afro” (Escolas B e D), e as oficinas de jogos matemáticos, que esteve presente em duas dessas escolas (Escolas A e B) como uma tentativa de demonstrar os aportes de africanos e afrodescendentes à Matemática, como, por exemplo, no caso das mandalas africanas.

Por mais que, às vezes, não tenham sido citados diretamente, circulam como referências nas escolas, a pressão que o Fórum de Implementação da Lei fez, o que faz circular por essas escolas oficinas (jogos matemáticos, bonecas étnicas), materiais de orientação (como se trabalhar referidas datas e festejos), encaminhamentos que os coordenadores de ensino deram como o calendário de lutas negras e o encaminhamento de alguns tipos de projetos interdisciplinares. Em todas as quatro escolas circularam orientações do Fórum Permanente de Implementação da Lei 10639/2003 que acabou servindo como o único espaço de formação que os coordenadores tiveram ao longo desses anos. Isso demonstra que a encenação da política do EHCAA é também o momento de articulação de um arquivo discursivo relacionada a história de outras políticas, outras línguas e outra subjetividade que circulam pelos diferentes atores.

Neste primeiro momento de formação (2009-2012) paralelamente as iniciativas do Fórum, por exemplo, constata-se a presença de empresas de consultoria, que participaram da formatação das políticas educacionais locais, especialmente na elaboração de materiais de apoio didático-pedagógico e na formação continuada de professores de todos os segmentos da

---

<sup>2</sup> O Fórum foi criado em 2008, com a participação de militantes vinculados ao Sindicato dos Professores do Estado (SINTEAC) e algumas organizações religiosas e sociais dos movimentos negros. Conta com a participação de representantes de inúmeras instituições, entre elas, de Universidades e de Secretarias de Estado.

Educação básica. Os principais conteúdos dessas atividades giravam em torno de: favorecer nos alunos a leitura e compreensão de textos nas diferentes disciplinas; desenvolver propostas metodológicas problematizadoras; sistematizar os conteúdos em novos formatos de planejamento; a ampliação da ideia de conteúdos com a incorporação da discussão de aprendizagem significativa e de conteúdos de diferentes tipos (conceituais, procedimentais, factuais e atitudinais); a relação entre objetivos, conteúdos e as atividades de ensinar e avaliar; a avaliação como subsídio do planejamento; projetos interdisciplinares que podem engajar os alunos.

Essas formações foram as responsáveis pela adoção de um novo léxico, por parte dos agentes. Como exemplos, pode-se destacar o fato dos professores deixarem de realizar planejamentos de aulas específicas para se dedicar a “elaboração de sequências didáticas”, passaram a falar de “aulas contextualizadas” em contraponto aos conteúdos desconectados da realidade e da experiência dos estudantes, tratam com mais desenvoltura do ensino de diferentes tipos de conteúdos, usam a metodologia de resolução de problemas, incorporam em suas práticas os projetos interdisciplinares. Um conjunto de *slogans* que fazem parte da ideia de uma nova escola, de um novo professor e de uma prática pedagógica centrada no aluno.

Uma parte dessas atividades era a de ensinar aos professores a “elaboração de itens para avaliação”, que se baseavam na identificação dos descritores cobrados pelo SAEB (Prova Brasil) e pelo SEAPE (Simulados locais). Essas atividades atendiam prioritariamente os professores lotados no 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, séries em que os alunos são avaliados nas provas externas. Segundo a professora de *Língua Portuguesa da Escola A*, as “oficinas de montagem de avaliação” eram uma das mais interessantes. Para a professora, o que os consultores apresentavam era a “abordagem predominante nos dias de hoje nos currículos e avaliações”, o que era fundamental para as escolas que queriam se adequar a este “novo” momento.

Fica evidente, na fala de todos os envolvidos, que as preocupações com a formação dos professores têm se concentrado em um foco de elevação da qualidade da escola e do professor, requalificando-o para um modelo de profissional mais eficiente no domínio dos conteúdos curriculares, de metodologias de ensino e preparado para os modelos de avaliação padronizados nacional e internacionalmente, o que altera significativamente o contexto e cultura profissional dos docentes.

A política de formação continuada dos professores do Acre tem um objetivo claro de preparação dos agentes para as avaliações externas e, neste cenário, as formações para os conteúdos do EHCAA tem pequena importância, visto que ficaram restritas a atividades pontuais. A existência de políticas de avaliação externas baseadas em padrões curriculares 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, conforme nos alerta Santomé (2013).

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

De maneira pontual, aconteceram também, no município de Rio Branco, ações de formação em nível de especialização *lato sensu*, à distância, sobre “gênero e raça”, por via do programa Universidade Aberta e “história e cultura afro-brasileira”, do programa UNIAFRO do MEC, cuja execução ficou a cargo da Universidade Federal do Acre. Essas formações aconteceram nos finais de semana e isso foi alvo de críticas, por parte dos agentes escolares em todos os grupos focais, por conta da impossibilidade de os conciliar com a carga horária de trabalho. Esses comentários, em geral, tinham uma linha de argumentação que atribuía à sobrecarga de trabalho (os professores de língua portuguesa, por exemplo) a impossibilidade de participar de formações diversas, mas também apontavam, ainda, o modo que os professores esperam que funcionem as formações.

Os *gestores da Escola B* acreditam que a falta de conhecimento leva à não identificação da importância desse conteúdo, o que foi explicado em sentenças como esta: “como que os professores vão defender algo que eles não conhecem”. Além desse aspecto, os *gestores da Escola C* também apontam a falta de condução da Secretaria de Educação. Segundo eles, “o que falta é

uma maior regulamentação”, “o que falta são formações tais como as empregadas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática mostrando ao professor a sequência didática a utilizar, como ele se insere nos debates da disciplina”. A *professora* de *História*, da *Escola B*, referindo-se a cobrança pela implementação da Lei 10.639, se posiciona da seguinte forma: “a secretaria cobra, mas ela precisa mostrar o que ela quer que a gente faça”.

As posições, resumidas aqui, demonstram as fragilidades das formações propostas, a negligência da Secretaria e o aligeiramento das iniciativas de formação. Posições similares foram assumidas por todos os grupos de gestores, que têm críticas a esse modelo. Eles apontam a necessidade de que a SEE tome para si a tarefa de determinar o que e como deve ser feito. Listam isso como uma falta de incentivo, por parte da Secretaria, e como algo que atrapalha a implementação das ações do EHCAA. Isso tem relação direta com o que os agentes julgam como importante em torno das justificativas de “não-implementação” da Lei.

A carência de preparo na formação inicial é uma causa constatada por diferentes estudos tais como os de Coelho e Silva (2017), Coelho e Dias (2020), Ribeiro et al. (2020), Silva e Oliveira (2017) nos desafios da implementação da educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, e com esta pesquisa não se coletou dados diferentes. Essa era uma questão que se sobressaiu em todos os grupos focais e que era apresentado como explicação, por parte dos agentes escolares, para o baixo índice de implementação da Lei 10.639, ou seja, a ausência de uma formação específica sobre os conteúdos de História da África em suas formações iniciais e a ausência de formações continuadas sobre a temática ou sobre as questões relativas a história e cultura afro-brasileira.

Os *professores da Escola B* apontaram o desconhecimento como razão da precária materialização das recomendações legais. A *professora* de *Língua Portuguesa* afirma que “sem informação e conhecimento”, o trabalho não avança. Para a *coordenadora de ensino da Escola B*, a ausência de formação específica sobre o EHCAA faz com que o trabalho seja “folclorizado em torno de datas como o vinte de novembro”. Para ela, o professor, sem formação para lidar com a questão, “acha que é só fazer um vatapá e botar o menino pra dançar capoeira no pátio que já fez o 20 de novembro”.

No desejo de que a SEE dissesse como deve ser trabalhado o EHCAA estaria a chancela sobre “o quê” e “o como” deve ser ensinado. Isso expressa a necessidade de pacotes completos, com sequências didáticas feitas pelas *Técnicas da SEE* e que deveriam ser ensinadas aos professores, durante o calendário de formações corrente da SEE. Exigir que a SEE diga “como deve ser trabalhado” é o mínimo que os professores podem “desejar”, segundo o seu próprio entendimento e aquilo que os livrava, por exemplo, de possíveis críticas por fazerem pouco quanto ao trabalho com o EHCAA. Isso demonstra o interesse em receber um pacote de orientações com técnicas, textos prontos, slides, sequências didáticas, a fim de vencer a insegurança em saber se o que se faz é certo, ou a fim de buscar uma orientação, como se faz com outras disciplinas, especialmente a Língua Portuguesa e a Matemática.

As orientações em relação ao ensino de Língua Portuguesa, objeto de comparação dos professores e gestores, tem relações de poder muito claras, hierarquicamente estabelecidas, “visíveis”, usando da tipologia proposta por Bernstein (1996), o que sem dúvida deixa os professores mais tranquilos sobre a ideia de cumprimento da política.

De acordo com o trabalho de Bernstein (Idem) os princípios de uma pedagogia visível, são sua forte classificação, e um eficiente controle sobre tempo, normas e comportamento. As pedagogias visíveis podem ser definidas como transmissões reguladas por uma hierarquia explícita, regras explícitas de sequenciamento, compassamento forte e critérios explícitos.

Ao tomarmos o EHCAA como um tipo de pedagogia invisível ou de fraca classificação e enquadramento que tem como características a flexibilidade do tempo, a transversalidade, que são desarticuladas e que ficam a cargo da boa vontade e interesse do professor e do corpo gestor, veremos que estas são mal vistas na escola e pela comunidade e demonstram a fragilidade da proposta educacional do sistema ou da escola. Quando as relações de poder desta pedagogia são invisíveis os professores tendem

a ser mais inseguros sobre o objeto do discurso pedagógico, o que pode favorecer falas dessa natureza por parte de gestores e professores, o que tende a desqualificar mais ainda a importância do EHCAA.

Os professores manifestaram o interesse em planejamentos mais estruturados e específicos os que são na maioria relacionados a tópicos ou áreas com uma forte estrutura linear, ou nos termos bernsteinianos com forte classificação e enquadramento. Estão convencidos que necessitam de sequências didáticas com princípios precisos e fortemente estruturados.

O comportamento de gestores e docentes em aguardar “esclarecimentos” e diretrizes dos *Técnicos da SEE* demonstram que o EHCAA está envolvido numa trama bem mais complicada. Primeiramente, significa que o EHCAA é tomado como parte de um processo de tecnificação do currículo, onde docentes e gestores compartilham a convicção de que o ensino é um problema técnico e que requer um conhecimento aplicado para poder resolver os problemas de como proceder. Reforça a ideia de que um bom profissional do ensino será aquele que dominar um amplo repertório técnico. (Idem) e retira do EHCAA seu componente político e social ao procurar respostas técnicas e eficientes em como se colocar em ação o tema.

Apple (1995) nos diz que o exercício do controle sobre as tarefas do professor é mais eficaz na medida em que este assume como inevitável sua dependência com respeito a decisões externas em relação ao reconhecimento de autoridades legítimas que exercem o controle burocrático e hierárquico sobre o currículo. É uma ação de renúncia à sua autonomia como docente, uma vez que aceita perder o controle sobre seu trabalho e delega a supervisores externos o poder de definir sobre o mesmo.

Essa pressão vai produzir um segundo momento de formações, quando a preocupação com os conteúdos do EHCAA faz com que se concretizem as primeiras tentativas sistematizadas de suprir as carências dos professores em torno de como trabalhar e inserir esses conteúdos. Foi em 2012 que as *Técnicas da SEE* assumiram a função de acompanhar o trabalho das escolas, de formar os coordenadores e de cobrar com mais rigor o estabelecimento, pelas escolas, dos mínimos curriculares exigidos pela Secretaria da Educação. Essas técnicas são responsáveis pela formação continuada dos professores e, no geral, confundem a função de formação com a de controle, realizada pela SEE.

A prática de “acompanhamento”, que se instituiu nas escolas, através do que as *Técnicas da SEE* entendem como “ação privilegiada de formação dos educadores”, é feita, segundo elas, a partir das demandas e das metas estabelecidas “pela” e “para” a escola. A Secretaria de Educação, através do corpo técnico que acompanha e supervisiona as escolas, “propõe modalidades de orientar a prática pedagógica” e serve como os “parceiros experientes” das escolas, uma autodefinição feita no momento do grupo focal, mas que também circula nos discursos dos agentes escolares.

A coordenação do ensino Fundamental da SEE pauta um calendário de formações, por semestre, que deve ser aplicado pelos técnicos em todas as escolas. A sistemática, segundo as *Técnicas da SEE*, é ajudar os coordenadores pedagógicos e de ensino a partir das “dificuldades, inadequações, fragilidades” encontradas nas escolas. Essas questões são objeto de reflexão dos gestores das escolas que, munidos dos resultados nas avaliações, definem as prioridades para o ano letivo. Essa pauta de formação comum responde às debilidades encontradas quando das respostas aos exames e simulados acompanhados pelo SEAPE. Esses agentes acompanham bimestralmente o desempenho dos estudantes, garantindo que o resultado no exame nacional, aplicado de dois em dois anos, seja o mais próximo possível do que a Secretaria acompanha.

As capacidades, a que as técnicas se referem, são as definidas pelos descritores das avaliações externas, o que mostra que a escolha dos temas das formações não é aleatória ou improvisada, muito pelo contrário, demonstra um forte controle e um planejamento estratégico, frente aos desafios de aprendizagem dos alunos do sistema estadual de educação. As *Técnicas da SEE* elaboram, em conjunto, as oficinas e aplicam aos coordenadores pedagógicos e de ensino estratégias que subordinam o conhecimento às formas de precisão metodológica.

Nestas formações são apresentadas relações de ensino-aprendizagem de uma forma cada vez mais técnica e padronizada, no interesse da eficiência, do gerenciamento e do controle sobre o conhecimento. Entre as suas práticas estão as de apresentar às

escolas boas “sugestões didáticas”. Nesse pacote de sugestões está incluído o conjunto de recursos que os professores podem usar, tais como vídeos, textos, relatos de práticas, e outros materiais para os alunos, em que são tratados os conteúdos selecionados para formação.

As pressões feitas, diariamente, sobre os professores, tais como a exigência da melhora da performance e dos resultados, se dão por um meticuloso trabalho, espreado por diversas atividades, reuniões, planejamentos, espaços individuais e coletivos, em que os modelos da “boa prática” são sutilmente apresentados e vão formando e conformando os professores. Ficou evidente que existia uma conexão entre o que as *Técnicas da SEE* entendiam e delimitavam como importante para ser estudado em torno do EHCAA e os demais conteúdos e disciplinas e a forma que os coordenadores pedagógicos e professores incorporavam isso em suas aulas. Ou porque concordavam epistemologicamente, ou porque, simplesmente, viam que essa era uma forma de se ter tranquilidade no exercício de sua função, diante da quantidade de demandas impostas às escolas atualmente.

As leituras feitas do EHCAA, pelas *Técnicas da SEE*, impõem pouca variação de recursos, de enfoques, de materiais didáticos, que foram listados nessas aulas, mas que não fogem, em nenhum momento, do esquema proposto pela gestão do processo, nem fogem dos fins estabelecidos como projeto escolar desses últimos anos. Aparentemente, o que essas formações fazem é parecido com o que Santomé (2009) destaca como uma política de formação de professores baseada na introdução de uma “cultura de slogans”, na qual se empregam metodologias inadequadas, com cursos de curta duração e mínimos níveis de exigência, que fazem com que filosofias educativas ricas e valiosas acabem se reduzindo a um conjunto de palavras vazias. Nesta direção, salienta o autor, expressões como “educação crítica”, “educação democrática”, “educação reflexiva”, acabam se transformando em palavras mágicas, de modo que bastaria anunciá-las como intenções para se fazerem reais.

Dois exemplos serão destacados da forma controlada e do impacto padronizado nas quatro escolas estudadas: A primeira ação foi uma oficina, intitulada “Formação Continuada sobre a diversidade cultural das relações étnico-raciais no currículo da Educação Básica”. A segunda ação foi uma oficina sobre a “produção de artigo de opinião”, que teve um episódio de racismo no futebol como estopim, e marcou a fala de todos os grupos focais, como uma prova do empenho das escolas e da Secretaria de Educação em produzir mais uma ação de formação sobre os conteúdos do EHCAA. Isso se configurou, ainda, como uma resposta da Coordenação de Ensino Fundamental às demandas dos professores por exemplos práticos de aplicação dos conteúdos da Lei 10.639.

A primeira oficina foi uma ação pensada pela coordenação de direitos humanos da SEE, em parceria com as técnicas que acompanham o ensino fundamental nas escolas, e teve dois grandes objetivos: O primeiro era o de ajudar os professores na identificação de situações de preconceito no cotidiano escolar e de fazer desses momentos espaços de debates, envolvendo todos os segmentos, com o objetivo de combater o racismo, o preconceito, e à discriminação, elaborando em conjunto estratégias de intervenção. O segundo era o da identificação das competências e conteúdos, nas orientações curriculares locais, que pudessem se articular com o trabalho do EHCAA, inserindo estes conteúdos no dia a dia escolar.

Mesmo com a indicação de um trabalho de cunho interdisciplinar, a oficina lista conteúdos somente da disciplina de História, o que, em sua fundamentação, se entende como “um campo mais propício para o desenvolvimento de conteúdos relativos à diversidade étnicorracial”. Os conteúdos ligados ao EHCAA, nos termos da oficina, desencadearão “aprendizagem que valorize e respeite as diferenças em relação ao fenótipo, religião, cultura, em todas as etapas da educação, pois espera-se que os educadores trabalhem com questões voltadas para positivar o passado das pessoas negras africanas escravizadas no Brasil”, além de favorecer nos alunos atividades em que conheçam, aprendam e valorizem a cultura negra e indígena, as suas contribuições na linguagem local e nacional (uso de palavras de origem africana e indígena), nas artes, na culinária, nas vestimentas e na arquitetura, nas expressões e manifestações populares, além do reconhecimento de personalidades indígenas e negras, nacionais e locais, foram as principais atividades sugeridas na oficina.

Como estratégias metodológicas, as indicações da oficina sugerem o uso de: “vídeos, filmes e textos para identificar a reprodução ou não de estereótipos sobre a participação negra na sociedade brasileira”, além da criação de “situações em que os alunos debatam e opinem sobre a temática, por exemplo: roda de conversas, seminários, debates de forma crítica e positiva”. Essa formação ajudou a desencadear, nas escolas, uma série de planejamentos que incorporam os conteúdos do EHCAA, como analisado em outro estudo (Gatinho, 2020).

Esses planejamentos trazem as indicações das atividades propostas na oficina, além das metodologias, como o uso constante de vídeos, de debates e da exposição de imagens sobre preconceito e discriminação racial. O marco mais emblemático da proximidade com as orientações da oficina está nos conteúdos sugeridos para o trabalho. Uma questão, presente na oficina e que tem correlação com as atividades propostas nas escolas, é a das escolas realizarem processos educativos que culminem seus resultados na Semana de Consciência Negra e/ou no período que compreende o Dia da Consciência Negra (20 de novembro).

A segunda oficina, feita pelas *Técnicas da SEE*, foi aplicada aos coordenadores pedagógicos e de ensino nas quatro escolas, de maneira igual, com os mesmos textos, imagens, recursos, metodologia, e pela mesma técnica, que acompanhava as escolas do zoneamento dois. A ideia da formação era demonstrar, aos coordenadores de ensino e pedagógicos, como os mesmos devem repassar aos professores a forma de se ensinar “contextualizando um tema do momento”. Deixa-se, posteriormente, nas mãos dos coordenadores pedagógicos das escolas a definição, orientação, desenvolvimento, inspeção e a vigilância do cumprimento de prescrições e de orientações educativas. Segundo a fala da Coordenadora do setor, sua função é “repertoriar os professores”, ou apresentar “como eles devem trabalhar”, através de mecanismos de intervenção na sala de aula. A justificativa, para ela, era a de que os professores não tem tempo para estudar ou de preparar suas aulas e, neste ponto, a Secretaria oferece os caminhos e sugestões a serem implementadas nas aulas.

Presente, na fala das *Técnicas da SEE*, está a orientação aos coordenadores pedagógicos e de ensino das escolas, que contêm a ideia de que “os professores não podem forçar a barra” para incluir os conteúdos. Os professores, então, devem incluí-los onde “há possibilidade de trabalhar com eles naturalmente”. Inserir naturalmente é a máxima de regulação e vai impondo o limite aos professores na alteração das atividades propostas. Sugere-se, de fundo, que é importante seguir as pautas propostas pela SEE no encaminhamento dos conteúdos e atividades.

A oficina, feita aos coordenadores, é composta pela apresentação da sequência didática que deve ser “proposta” aos professores e de mais nove textos de apoio, que subsidiaram as discussões. É um tipo de ação curricular que têm objetivos, estratégias, testes, folhas de exercício, gabarito de respostas, tudo integrado num único conjunto.

A oficina, conduzida pelas *Técnicas da SEE*, privilegiou a explicação de como se produz um “Artigo de Opinião”. Assim, através da leitura de imagens, da leitura e interpretação de textos de vários gêneros, a formação indica como se deve trabalhar com os alunos a formatação de um artigo de opinião. Pela análise do material da oficina, e depois pela análise das sequências didáticas que os professores apresentaram em três escolas, que foi a mesma, a produção de um artigo de opinião, com o ensinamento, por parte dos professores de seus principais componentes (propósito comunicativo, estrutura composicional, seleção lexical, relação entre tese e argumentos, distinção entre fato e opinião), foram as ações mais tratadas.

A teoria e os conceitos básicos todos foram direcionados ao tema “artigo de opinião” e não ao caso de racismo, o que exigiria dos professores apenas a conexão de uma modalidade de conteúdo da disciplina com um problema social. Sugeriu-se, supostamente, uma espécie de conexão interdisciplinar, já que se lidava com posições de sociólogos, jornalistas etc. Essa atividade demonstrou que o racismo, por exemplo, virou conteúdo, mesclando-se diferentes retalhos que foram justapostos a partir de saberes diferentes (linguísticos, sociológicos, históricos), com valores culturais diferentes e que se transformaram em exercícios para os alunos.

As formações continuadas, desenvolvidas para a implementação do EHCAA, pela Secretaria de Educação, deram importantes passos no estabelecimento de uma rotina anual de formação sobre a temática. Essa dinâmica de formação, retratada

nos dois exemplos dados, mostra como o processo acontece junto às escolas, inicialmente formando-se os coordenadores e, depois, estes formando os professores. Algumas características desta dinâmica são visíveis, tais como: o Estado, através da SEE, assume o protagonismo na formação, colocando seu corpo técnico na conformação de conteúdos do EHCAA. As oficinas são curtas, mas se concentram na articulação dos conteúdos da Lei 10.639 com os conteúdos previstos nas orientações curriculares locais.

As atividades propostas, tais como debates, uso de vídeos, conceitos e principalmente os campos temáticos indicados, mostram que a tradução, feita pelas *Técnicas da SEE*, é extremamente influente na recepção da Lei 10.639 nas escolas. Isso mostra que, se numa primeira avaliação, pode-se considerar as atividades de formação curtas e aligeiradas, essas têm se mostrado muito eficientes em influenciar as práticas que são feitas nas escolas. Outras sugestões de atividades, feitas na oficina, tais como a ideia de um trabalho que deve ser feito ao longo do ano todo, mas que deve culminar nos projetos interdisciplinares, mostram força também nas escolas, uma vez que todas as quatro escolas investigadas pensam as atividades correlacionadas aos projetos. A ação, nesses moldes, mostra um caminho vasto a explorar para a inclusão de ações do EHCAA nas escolas.

A iniciativa, proposta na apresentação de sequências didáticas para os agentes, tem implicações no EHCAA e na prática docente. Primeiro, demonstra qual o limite imposto pelo Estado na discussão dos conteúdos do EHCAA, pois são as *Técnicas da SEE* que vão dizer quando e como deve ser feito o trabalho. Segundo, o debate sobre o EHCAA é despolitizado, porque serve a um pacote de reformas para os professores e atua num campo em que tecnologias políticas, como a performatividade e o gerenciamento da prática, são extremamente eficientes, e em que a métrica, pela qual são medidos os professores, é estabelecida por padrões externos a escola. Exemplo disso foi a oficina sobre o artigo de opinião, que apesar de apresentar uma forma interessante de trabalho, mostra que a discussão sobre o racismo, proposta na sequência didática, é limitada, uma vez que prioriza os conteúdos voltados ao ensino de Língua Portuguesa, na forma proposta pelas avaliações externas.

Um conjunto amplo de pressões, produzido no contexto de formação profissional, interfere nas escolhas curriculares dos agentes. O que esta análise tentou demonstrar é como a cultura profissional desses docentes tem sido remodelada e como isso tem impacto direto na concretização dos conteúdos e significados do currículo. No âmbito da teoria de Ball et al. (2016), as culturas profissionais ajudam a moldar a ação das políticas, já que ajudam a formar perspectivas e atitudes, frente ao trabalho dos agentes.

O contexto de reformas, desencadeado no Acre nos últimos anos, tem sido significativo na formação de um imperativo de mudanças nas práticas dos professores. Este posiciona a importância dos conteúdos, prescreve aos professores o que fazer e como fazer e, desta maneira, delimita o papel dos professores, configurando suas margens de atuação. Os discursos dos docentes e gestores ao invés de afirmar a autonomia docente, apontam um caminho dirigido pela rotina imposta pela administração da SEE, com planejamentos altamente dirigidos, o que deixa os professores dependentes dos imperativos determinados pela administração. A atual política de formação continuada dos professores, no Estado do Acre, trouxe a tona um importante mecanismo de controle sobre as práticas pedagógicas dos docentes e tem limitado o exercício da autonomia profissional.

Para Ball et al. (2016), essa lógica de que os professores procuram “receitas ou pelo menos uma lista de sugestões, táticas práticas para o cumprimento de políticas”, é entendível no cenário atual de sobrecarga de trabalho e iniciativas a dar conta pelos professores, principalmente quando essas são relacionadas a uma constante reforma e chamada para melhora de seus desempenhos.

As ações do EHCAA desenvolvidas nessas quatro escolas esbarram nos limites impostos pela política educativa do Acre. Esse discurso educativo baseado num tipo de racionalidade que impregnou as escolas da busca por uma eficiência técnica fez da incorporação de determinadas matrizes a conversão de algumas escolas a essa realidade. É quando a “forma” prevalece a “função”, e mostra que os conteúdos e sua forma avaliada nos testes superam a função do educar em sentido amplo. 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 controle do trabalho do professor.

A dinâmica em que estes professores estão engajados parece que fez o EHCAA como objeto de uma “implementação performativa”, tal como entendido por Ball et al. (2016). Para os autores, as escolas podem prestar alguma atenção a uma política e “fabricar” uma resposta que é incorporada nos documentos da escola e aparentemente em suas práticas para fins “contábeis”. A redução do EHCAA às habilidades propostas pela lógica da SEE mostra um tipo de encenação da política comprometido com a lógica externa à escola.

#### 4. Considerações Finais

As formações aplicadas aos coordenadores pedagógicos e de ensino das escolas públicas relativas ao EHCAA tiveram seus primeiros passos dados com os seminários, oficinas e palestras feitas pelos membros ou convidados nas programações do Fórum Permanente de Educação Étnico-Racial. Esse primeiro momento entre os anos de 2009 a 2013, marcado, sobretudo pela ação militante de seus membros, se não foi o responsável pela introdução da temática nas escolas, pode ser considerado a ação que potencializa um maior número de atividades em diversas escolas que a despeito da falta de incentivo e apoio da SEE incorporavam em aulas ou nos projetos interdisciplinares as ações do EHCAA. A partir de 2014, a SEE começou a responder a demanda dos agentes por uma ação de formação continuada executada pelas *Técnicas da SEE*, que visasse o cumprimento das determinações da Lei 10.639 e que preparasse os professores para o enfrentamento das formas de preconceito, racismo e discriminação.

As formações também colocaram o EHCAA na articulação de que é possível controlar a prática dos professores e fazer com que o seu trabalho seja consistente e previsível, em diferentes escolas e com diferentes alunos. Nesses momentos de formação, as *Técnicas da SEE* são agentes apresentadores do currículo que deve ser realizado nas escolas. A essa parte da burocracia administrativa cabe a função de concretização, modificação e vigilância do currículo local. É um setor que exerce uma pressão exterior às escolas, determinante nos currículos realizados. Este demonstra ser um importante componente ideológico da defesa dos interesses do Estado no cumprimento de determinadas atividades curriculares.

Os dois exemplos trazidos anteriormente, a “formação continuada sobre diversidade” e a “oficina de produção de artigo de opinião”, têm relação com o que circula dessas orientações sobre o EHCAA nas escolas. A formação, nesses dois casos, reforça duas questões centrais, que são: a concentração em conceitos relacionados a História Afro-brasileira, com quase nada de História da África; além de uma apreensão discursiva de combate ao racismo que aposta que essas atividades ajudam na reeducação das relações étnico-raciais.

O primeiro exemplo traz inúmeras indicações de formas e conteúdos para implementar a modificação proposta pela Lei 10.639, na disciplina História e em outras, eventualmente, o que encontra correspondência com o que foi analisado em publicação sobre as práticas do EHCAA na disciplina. Mesmo que a formação não tenha sido feita diretamente aos professores, fica evidente nas práticas do EHCAA analisadas que os discursos e as indicações feitas nelas atuaram significativamente na formatação das ações nas escolas. (Gatinho, 2020)

O segundo exemplo, sobre o artigo de opinião, apesar de apresentar uma forma interessante de trabalho, mostra que a discussão sobre o racismo, proposta na sequência didática, é limitada, uma vez que prioriza os conteúdos voltados ao ensino de Língua Portuguesa, na forma proposta pelas avaliações externas. A busca de soluções técnicas marca a fase de um novo gerenciamento da prática pedagógica e neste caso o EHCAA, através da sequência didática em questão, se depara com um tipo de regime em que se mede toda a ação pedagógica. O exemplo citado, da disciplina de Língua Portuguesa e sua sequência sobre artigo de opinião, mostra a força do controle sobre a conduta dos professores. Nestas aulas, com poucas variações, o controle sobre a prática dos professores foi a marca do movimento orientado/fiscalizado pelos gestores, em que foi delineada, normalizada

e instrumentalizada a prática, de forma a atingirem os fins que os gestores postulam como desejáveis. A recorrência, nas falas dos agentes sobre o papel das *Técnicas da SEE*, das palavras “ajuda”, “orientação”, “suporte” mostra a força que suas recomendações exercem no cotidiano das escolas.

Os professores manifestaram o interesse em planejamentos mais estruturados e específicos, que são, na maioria das vezes, relacionados a conteúdos ou áreas com uma forte estrutura delineada pela disciplina. Desta forma, estão convencidos de que necessitam de sequências didáticas com princípios e conteúdos precisos e fortemente estruturados, com rigor nas metodologias e avaliação empregadas.

As orientações em relação ao ensino de Língua Portuguesa, objeto de comparação dos agentes quando se referiam ao que queriam do Estado em relação as orientações do EHCAA, tem relações de poder muito claras, hierarquicamente estabelecidas, “visíveis”, usando da tipologia proposta por Bernstein (1996), o que, sem dúvida, deixa os professores mais tranquilos sobre a ideia de cumprimento da política.

Bernstein (Ibidem) nos diz que uma pedagogia visível possui relações de ensino-aprendizagem reguladas por uma hierarquia explícita de conteúdos, que tem regras de sequenciamento, o que se traduz num tipo de compassamento nítido, bem delimitado, em que os professores sabem como se estrutura cada um dos conteúdos, em que momentos da trajetória escolar eles são utilizados, além de critérios de avaliação explícitos, o que pode ser relacionado a certa estruturação e certo ensino da disciplina de Língua Portuguesa, por exemplo

O que a programação dessas oficinas demonstra é uma excessiva ênfase nas dimensões metodológicas e em técnicas concretas de ensino-aprendizagem. O porquê da seleção de alguns conteúdos não foi objeto de questionamento dos docentes e gestores, muito menos se discutiu a natureza hierárquica e ideológica dos conhecimentos escolares. Os docentes não participaram da seleção dos conteúdos, o que é reforçado pelo esquema de intervenção, que amplia a distância e deixa isso fora do alcance dos professores. A ausência de interrogação, por parte dos docentes, sobre a concepção subjacente aos conteúdos, ou sobre o valor destes, deixou em silêncio qualquer ponderação sobre os efeitos ocultos do currículo escolhido, como os valores implícitos, os preconceitos e os estereótipos.

Uma importante consequência disso está no fato de que são subtraídas, da influência coletiva dos professores, as decisões e as questões sobre os seguintes temas: o que vale como conhecimento, o que é importante ensinar, a forma como se julga o objetivo e a natureza do ensino, a forma como se vê o papel da escola na sociedade e a consequente compreensão dos interesses sociais e culturais que modelam todos os níveis da vida escolar (Giroux, 1997).

Não existe, por parte dos agentes, a identificação das orientações pedagógicas, psicológicas, a justificativa da seleção de conteúdos, de sua sequência e da estrutura que os ordena. Eles apenas fazem referência a ideias ou diretrizes gerais, que são partes do discurso de organização da escola ante os desafios postos pelas avaliações externas, ou como citado anteriormente, apoiando-se na teorização de Santomé (2013), eles apenas fazem uso de um “conjunto de slogans”.

Como afirma o autor, as ações de formação passaram, nos últimos anos, a dar conta da programação de técnicas e metodologias a serem empregadas em sala de aula, passando exclusivamente pela rediscussão de objetivos operativos, o que não permitiu aos professores discutir a relevância, o interesse, o significado, o valor dos conteúdos e das propostas, em função das características da comunidade e de seus estudantes.

Essas ações representam um mecanismo de intervenção burocrática e tecnocrática do currículo, que tem por razão última diminuir os espaços de decisão de adaptação do currículo para a prática dos professores. Demonstram que o discurso de autonomia dos professores e das escolas é ingênuo, quando se refere a áreas como a Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. O nível de regulação e intervenção na prática é tão eficiente que obscurece ou omite toda a carga ideológica que possui. A intervenção ora propõe sugestões mais genéricas, quando trata de conteúdos como os do EHCAA, ora age de forma mais precisa, quando das disciplinas avaliadas nos exames externos. A desprofissionalização do professor é reforçada por um modelo como

este, em que o professor fica condicionado à concretização de diretrizes estabelecidas externamente, e em que são inspecionados e avaliados pelos coordenadores pedagógicos na escola. Surge, assim, um constante conflito entre dependência e resistência à diretriz.

Indicar o controle e a intervenção, por parte da SEE, não significa que se exclui do professor a propensão a modelos “pré-elaborados” ou “pré-planejados”. A prática profissional sobrecarregada de atribuições, a necessidade de articular conhecimentos diversos, como os de sua disciplina de formação, os processos de ensino-aprendizagem, as condições sociais do meio, leitura e avaliação sobre livros didáticos, faz com que as limitações de sua prática imponham a necessidade de recorrer a meios orientadores, ou que contenham prescrições detalhadas.

O comportamento dos agentes, de aguardar “esclarecimentos” e diretrizes das *Técnicas da SEE*, demonstra que o EHCAA está envolvido numa trama bem mais complicada e complexa do que se poderia pensar inicialmente. Isso significa que o EHCAA é tomado como parte de um processo de tecnificação do currículo, em que os agentes compartilham a convicção de que o ensino é um problema técnico, que requer um conhecimento técnico, aplicado para resolver os problemas de como proceder. Reforça-se a ideia de que um bom profissional do ensino será aquele que dominar um bom repertório técnico e retira-se do EHCAA seu componente político e social, ao se procurar respostas técnicas e eficientes de como colocar em ação o tema.

Este é um tema que merece mais investigações e aprofundamento para se ter clareza em como o EHCAA continua sendo mobilizado e ensinado nas escolas diante do terreno de cobrança a que professores estão submetidos e quais são as escolhas que tomam, para responder a essa pressão, ou seja, quais políticas e ações são desenvolvidas que permitam a eles trabalharem respondendo ambos interesses. Ball (2004, p. 1116), por exemplo, discute a inserção do “habitus da produção privada”, no que ele indica como a criação de uma “moralidade utilitária” das práticas educativas. Afirma o autor que isso é uma consequência dos efeitos “mercantilizadores” da performatividade e da responsabilidade (accountability). Ainda para o autor, a performatividade permite que o Estado e sua tecnologia de controle e avaliação se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo.

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. As práticas curriculares, discutidas pelos agentes em vários momentos nos grupos focais, foram reelaboradas e reduzidas para seguir regras geradas de modo exógeno e de modo a atingir metas por estas regras, o que levou a um enfraquecimento de quaisquer outras medidas que não caminhem na mesma direção. Os agentes 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. É o professor que pode maximizar sua performance, para os quais a excelência nos resultados é o motor propulsor de sua prática (Ball et al., 2016), o que pode influenciar significativamente quaisquer prática de ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

## Referências

- Almeida, N. F. P., et al. (2018) Formação docente e a temática étnico-racial na Revista Brasileira de Educação da ANPed (1995-2015). *Revista Brasileira de Educação* 23 e230033. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230033>
- Apple, M. W. (1995) *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero em educação*. Artmed.
- Ball, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. *Educação e Sociedade*, 5(89), 1105-1126. <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf>.
- Ball, S. J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. *Práxis Educativa*. 7(1), 33-52. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7i1.0002>
- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2016) *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Editora UEPG.
- Barbour, R. (2009) *Grupos focais*. Artmed.

- Brasil (2003) *Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm).
- Brasil. (2008). *Lei 11.645/08, de 10 de março de 2008*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)
- Bernstein, B. (1996) *A estruturação do discurso pedagógico: classes, código e controle*. Vozes.
- Bourdieu, P. (2011) *O Poder Simbólico*. (15a ed.) Bertrand Brasil.
- Coelho, W. N. B.; Dias, S. B. (2020) Relações raciais nas escolas: entre legislações e coordenações pedagógicas. *Revista ABPN*, 12, 46-67. <https://doi.org/10.31418/2177-2770.2020>
- Coelho, W. N. B.; Silva, C. A. F. da. (2017) Coordenadoras pedagógicas e diversidade: entre percursos formativos e práticas na escola básica. *Educar em Revista*, v. 1, p. 87-102. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49152>
- Gatinho, A. A. (2020). Práticas de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em escolas públicas do Acre. *Debates Em Educação*, 12(Esp), 408-430. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp408-430>
- Gatinho, A. A. (2021). Situando as relações raciais e representações sobre mestiçagem em escolas acrianas. *Muiraquitã: Revista De Letras E Humanidades*, 9(1). <https://doi.org/10.29327/210932.9.1-1>
- Giroux, H. (1997) *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Artmed.
- Gomes, N.; Jesus, R. E. (2013) As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, (47), 19-33. <https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWpXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt>
- Peixoto, R., & Santos, S. F. dos. (2021). Lei 10639/2003: reflexões sobre a cultura afro-brasileira e o uso de imagens nos processos educacionais escolares. *Research, Society and Development*, 10(2), e48310212798. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i2.12798>
- Ribeiro, J. dos S., Sousa, A. S. de., & Silva, R. C. C. (2020). Da ausência na formação inicial ao chão da sala: as dificuldades enfrentadas pelos professores da educação básica em Caxias/Ma na aplicabilidade da lei 10.639/2003 no ensino de História. *Research, Society and Development*, 9(10), e4799108812. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i10.8812>
- Santomé, J. T. (2009) *La desmotivacion del profesorado*. (2a ed.) Ed. Morata.
- Santomé, J. T. (2013) *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de troia da educação*. Penso.
- Silva, P. V. B. da, & Oliveira, M. G. de. (2017) Educação Étnico-Racial e Formação Inicial de Professores: a recepção da Lei 10.639/03. *Educação & Realidade*, 42(1), 183-196. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661123>