



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS - GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA



Charllys Ribeiro Dias e Silva



**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCATIVAS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES**

ÉTNICO-RACIAIS
À LUZ DA LEI N.º 10.639/03

São Luís
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA

CHARLLYS RIBEIRO DIAS E SILVA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCATIVAS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS À LUZ DA LEI N.º 10.639/03**

São Luís
2025

CHARLLYS RIBEIRO DIAS E SILVA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCATIVAS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS À LUZ DA LEI N.º 10.639/03**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como requisito obrigatório para a obtenção do Título de Mestre em Educação – Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes

São Luís
2025

Imagem da capa
Woman Holding Paper Human. @africa-images
Disponível em: <https://canva.com>

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Dias e Silva, Charllys.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCATIVAS DA COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARA AS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS À LUZ DA LEI Nº 10.639/03 /

Charllys Dias e Silva. - 2025.

167 p.

Orientador(a): Antonio de Assis Cruz Nunes.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade
Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Coordenação Pedagógica. 2. Relações Étnico-
raciais. 3. Escola. I. de Assis Cruz Nunes, Antonio. II.
Título.

CHARLLYS RIBEIRO DIAS E SILVA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCATIVAS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS À LUZ DA LEI N.º 10.639/03**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como requisito obrigatório para a obtenção do Título de Mestre em Educação – Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes (Orientador)
Doutor em Educação (PPGEEB/UFMA)

Profa. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes (1ª Examinadora)
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

Profa. Adlene Silva Arantes (2ª Examinadora)
Doutora em Educação (PPGE/UPE)

Profa. Clênia de Jesus Pereira dos Santos (1ª Suplente)
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

Profa. Marise Marçalina de Castro Silva Rosa (2ª Suplente)
Doutora em Educação (DE-I/UFMA)

"A coordenação pedagógica precisa compreender sua atuação como espaço de enfrentamento das desigualdades raciais, promovendo debates, formação crítica e ações pedagógicas comprometidas com a justiça racial."

Vera Maria Candau

AGRADECIMENTOS

O ato de agradecer fortalece relacionamentos, enobrece o ser humano, encoraja quem recebe a expressão de gratidão, e impulsiona aquele que demonstra tal atitude. É razão de contentamento poder direcionar agradecimentos a todos que, de alguma maneira, contribuíram para que eu estivesse nesse estágio da minha vida profissional.

A Deus agradeço pelo dom da vida, por ter proporcionado saúde física, mental, espiritual e emocional. Sou grato pelas oportunidades que ele me permitiu ter até aqui, pela sabedoria para decidir o que fazer diante de cada uma delas, pela inteligência e senso de autorresponsabilidade.

Agradeço aos meus familiares e parentes, em especial à minha mãe Lenize Ribeiro Dias, ao meu pai Carlos Augusto Menezes e Silva, e à tia Ludinê Ribeiro Dias por todo apoio e incentivo. Obrigado por acreditarem no meu potencial de crescimento, e me despertarem sobre a necessidade de construir meu futuro em uma base firme de valores éticos e morais.

Sou grato à Universidade Federal do Maranhão por ser um lugar que gerou em mim várias memórias positivas, sobretudo, no período de graduação em Pedagogia, e agora na condição de mestrando.

Ao Programa de Pós-graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB), especificamente às antigas gestoras Professora Dra. Vanja Maria Dominices Fernandes e Professora Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano, assim como para o atual Coordenador Professor Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes.

Ao Centro de Ensino Educa Mais Estefânia Rosa da Silva, na pessoa de sua gestora escolar, Claudiana Pereira de Sousa Fonseca, que me concedeu a oportunidade de realizar a pesquisa de campo.

Agradeço ao meu orientador Professor Doutor Antônio de Assis Cruz Nunes pela paciência e assertividade em cada orientação, além dos encorajamentos para que eu tentasse entrar no programa de mestrado em anos anteriores.

Aos docentes do PPGEEB, sobretudo aos que ministraram disciplinas durante a minha formação.

Aos meus colegas da 7ª Turma do PPGEEB pelo convívio e pelas trocas de experiências.

No mais, agradeço a todos que colaboraram direta ou indiretamente para com a minha entrada e jornada neste curso de pós-graduação, em especial, àqueles que celebraram comigo cada vitória, e forneceram conhecimentos valiosos para que eu pudesse alcançar êxito na construção deste estudo.

RESUMO

A pesquisa trata sobre **Coordenação Pedagógica no contexto das Relações Étnico-Raciais à luz da Lei n.º 10.639/03**. O estudo foi realizado no Centro Educa Mais Estefânia Rosa da Silva, que é uma escola pertencente à rede estadual de ensino do Maranhão, localizada no município de São Luís. A investigação partiu do seguinte questionamento central: Quais as possíveis ações pedagógicas que poderão ser planejadas e implementadas pela Coordenação Pedagógica no Centro de Ensino Educa Mais Estefânia Rosa da Silva em prol do combate ao racismo da população afro-brasileira? O objetivo geral da pesquisa foi Investigar as possíveis ações pedagógicas que poderão ser planejadas e implementadas pela Coordenação Pedagógica no Centro de Ensino Educa Mais Estefânia Rosa da Silva em prol do combate ao racismo da população afro-brasileira. Foi realizado um estudo de caso na perspectiva de Trivínos (1995, p.133) que o define como “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”. Assim, A unidade analisada foi a Coordenação Pedagógica no contexto das Relações Étnico-Raciais à luz da Lei n.º 10.639/03 no Centro de Ensino Educa Mais Estefânia Rosa da Silva. Os instrumentos de coleta de dados que utilizados foram a observação e entrevista. As principais fontes bibliográficas utilizadas para a escrita deste trabalho foram: Almeida e Placo (2005); Gomes (2012); Lei n.º 10.639/03 (Brasil, 2003); Moura (2005); Pimenta (2011) e Santos (2012). A Dissertação está organizada em sete seções: na primeira seção é a Introdução, a qual descrevemos a configuração teórica e metodológica da pesquisa; na segunda seção descrevemos sobre o contexto histórico e surgimento da coordenação pedagógica; na terceira seção apresentamos as atribuições da coordenação pedagógica na escola: desafios, saberes e práticas; na quarta seção descrevemos sobre as relações étnico-raciais da educação brasileira e no espaço escolar; Na quinta seção dissertamos a respeito da relação entre a Coordenação Pedagógica e a Educação voltada às relações étnico-raciais; na sexta seção discorremos sobre a coordenação pedagógica no Centro Educa Mais Estefânia Rosa da Silva, a seção subdividiu-se em três subseções a saber: Caracterização da Escola; Metodologia da Pesquisa, Análise e discussão dos dados da pesquisa; Produto Educacional. Na sétima seção foram feitas as considerações finais à pesquisa desenvolvida. A pesquisa concluiu que a escola pesquisada necessita de formações continuadas voltadas para a EREER, e que a coordenação pedagógica poderá ajudar nessa demanda.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Relações Étnico Raciais. Lei nº 10.639/03. Antirracismo.

ABSTRACT

This research addresses Pedagogical Coordination in the context of Ethnic-Racial Relations in light of Law No. 10.639/03. The study was conducted at the Estefânia Rosa da Silva Educa Mais Center, a school belonging to the Maranhão state education network, located in the municipality of São Luís. The investigation began with the following central question: What possible pedagogical actions could be planned and implemented by the Pedagogical Coordination at the Estefânia Rosa da Silva Educa Mais Center to combat racism among the Afro-Brazilian population? The general objective of the research was to investigate the possible pedagogical actions that could be planned and implemented by the Pedagogical Coordination at the Estefânia Rosa da Silva Educa Mais Center to combat racism among the Afro-Brazilian population. A case study was conducted from the perspective of Trivínos (1995, p. 133), who defines it as "a research category whose object is a unit that is analyzed in depth." Thus, the unit analyzed was the Pedagogical Coordination in the context of Ethnic-Racial Relations in light of Law No. 10.639/03 at the Educa Mais Estefânia Rosa da Silva Teaching Center. The data collection instruments used were observation, interviews, and questionnaires. The main bibliographic sources used to write this work were: Almeida and Placo (2005); Gomes (2012); Law No. 10.639/03 (Brazil, 2003); Moura (2005); Pimenta (2011), and Santos (2012). The Dissertation is organized into seven sections: the first is the Introduction, in which we describe the theoretical and methodological configuration of the research; the second section describes the historical context and emergence of pedagogical coordination; the third section presents the responsibilities of pedagogical coordination in schools: challenges, knowledge, and practices; In the fourth section, we describe ethnic-racial relations in Brazilian education and within the school environment. In the fifth section, we discuss the relationship between Pedagogical Coordination and Education focused on ethnic-racial relations. In the sixth section, we discuss pedagogical coordination at the Estefânia Rosa da Silva Educa Mais Center. This section is subdivided into three subsections: School Characterization; Research Methodology; Analysis and Discussion of Research Data; and Educational Product. The seventh section presents concluding remarks on the research. The research concluded that the school under study requires ongoing training focused on ERER, and that pedagogical coordination can help meet this need.

Keywords: Pedagogical Coordination. Ethnic-Racial Relations. Law No. 10.639/03. Anti-Racism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fachada do Centro Educa Mais Estefânia Rosa da Silva	54
Figura 2 - Pátio do Centro de Ensino Educa Mais Estefânia Rosa da Silva	57
Figura 3 - Sala de aula do Centro de Ensino Educa Mais Estefânia Rosa da Silva ..	58
Figura 4 - Sala de Recursos Multifuncionais	59
Figura 5 – Sala dos professores.....	59
Figura 6 – Sala de Gestão	60
Figura 7 – Quadra poliesportiva	60
Figura 8 - Laboratório de Física e Matemática	61
Figura 9 - Laboratório de Biologia e Química	61
Figura 10 - Área de Convivência.....	62
Figura 11 - Licença Creative Commons (CC).....	77
Figura 12 – Capa do Guia de Orientações da ERER	78
Figura 13 - Mãos negras e brancas.....	79
Figura 14 - Contexto histórico e social da Lei nº 10.639/03.....	80
Figura 15 – Um pouco da História (Capítulo 2)	82
Figura 16 – Outros aspectos da Lei nº 10.639/03	83
Figura 17- Resolução nº 01/2004.....	84
Figura 18 - Parecer nº 03/2004	85
Figura 19 - Plano Nacional de Implementação das DCN-ERR.....	86
Figura 20 - Questões para Refletir (Capítulo 2).....	87
Figura 21– Sugestões de Planos de Ações Pedagógicas	88
Figura 22 – Propostas Pedagógicas para aplicação da Lei 10.639/03	88
Figura 23 – Projetos Escolares e Sugestões de Recursos Didáticos	90
Figura 24 – Orientações sobre Roda de Conversa, Mapa Conceitual, Estudo de Caso e Dinâmica Teatral	90
Figura 25 – Conhecendo o assunto (Capítulo 3)	92
Figura 26 - Um pouco da história (Capítulo 3).....	94
Figura 27 – Outras atribuições do Coordenador Pedagógico na ERER.	94
Figura 28 – Formação Continuada de Professores com Enfoque Étnico-Racial 1....	96
Figura 29 – Formação Continuada de Professores com enfoque Étnico-Racial 2	96
Figura 30 – Escolha e mediação de materiais pedagógicos antirracistas.....	98
Figura 31 – Escolha e mediação de materiais pedagógicos.....	98

Figura 32 – Atribuições do Coordenador na Efetivação da EREER.....	99
Figura 33 – Materiais Pedagógicos Antirracistas.....	100
Figura 34 - Sugestões de Planos de Ações Pedagógicas	101
Figura 35 - Sugestões de Planos de Ações Pedagógicas	101
Figura 36 - Sugestões de Planos de Ações Pedagógicas	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Servidores Efetivos do Centro Educa Mais Estefânia Rosa da Silva	55
Tabela 2 - Servidores Terceirizados do Centro Educa Mais Estefânia Rosa da Silva	55
Tabela 3 - Caracterização dos espaços físicos do Centro Educa Mais Estefânia Rosa da Silva	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Compreensão sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais	66
Quadro 2 – Conhecimento acerca da história e cultura afro-brasileira e africana.....	67
Quadro 3 - Conhecimento sobre a Lei nº 10.639/03	68
Quadro 4 - Entendimento sobre os trabalhos da Coordenação Pedagógica	70
Quadro 5 - Importância que a Coordenação Pedagógica pode ter na mediação no trabalho docente no contexto da Educação para as Relações Étnico-raciais.....	71
Quadro 6 - Tipo de práticas pedagógicas e educativas sobre a EREER a Coordenação Pedagógica poderia ajudar os docentes no combate e no enfrentamento do racismo a população afro-maranhense	73
Quadro 7 - A Coordenação Pedagógica costuma realizar formação continuada sobre Educação para as Relações Étnico-raciais? Justifique	74
Quadro 8 - Quais seriam os aspectos favoráveis, desfavoráveis e os desafios que teriam voltado para um trabalho sistemático para a Educação para as Relações Étnico-raciais no contexto da Lei nº 10.639/03?	75

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEE	Centro Nacional de Educação Elementar
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CP	Código Penal
ENSE	Encontros Nacionais de Supervisores Educacionais
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PABAE	Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar
PPP	Projeto Político Pedagógico
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNIAFRO	Universidade Aberta para a Afrodescendência

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CONTEXTO HISTÓRICO E SURGIMENTO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	21
3 AS ATRIBUIÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA: desafios, saberes e práticas	28
4 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E NO ESPAÇO ESCOLAR.....	35
5 A RELAÇÃO ENTRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A EDUCAÇÃO VOLTADA ÀS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	41
6 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA CENTRO EDUCA MAIS ESTEFÂNIA ROSA DA SILVA.....	54
6.1 Caracterização da Escola	54
6.2 Metodologia da pesquisa	62
6.3 Análise e discussão dos dados da pesquisa	65
6.4 Orientações de Educação para as Relações Étnico-Raciais aos Coordenadores Pedagógicos	76
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES.....	117
APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NO CENTRO DE ENSINO EDUCA MAIS ESTEFÂNIA ROSA DA SILVA	117
APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADO À COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A PROFESSORES DO CENTRO DE ENSINO EDUCA MAIS ESTEFÂNIA ROSA DA SILVA.....	118
APÊNDICE C – GUIA DE ORIENTAÇÕES PARA A ERER AOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS.....	119
ANEXOS.....	165
ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO.....	165
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	166
ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DAS IMAGENS INTERNAS DO CENTRO DE ENSINO ESTEFÂNIA ROSA DA SILVA.....	167

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Santos (2012), a Coordenação Pedagógica possui raízes na Inspeção Escolar. Esta se iniciou na Primeira República (1889-1930) com a nomenclatura de Inspeção Escolar, e tinha o propósito de exercer controle e fiscalização sobre as ações dos docentes do ensino primário, sendo que tal atitude consistia em cumprir as leis de ensino, condições físicas do prédio escolar, situação legal de cada professor e garantia de acontecimentos das festas concernentes às datas cívicas.

Santos (2012) reitera ainda que a atuação da Coordenação Pedagógica, de acordo com tal contexto histórico, não estava centrada na melhoria do processo de ensino-aprendizagem e no aperfeiçoamento da ação pedagógica dos professores, haja vista o trabalho de teor burocrático que realizava e a pouca centralização no desenvolvimento das instâncias educacionais.

A partir da segunda metade dos anos de 1950, segundo Ferreira (2006), surge a figura do Supervisor Educacional, que, por sua vez, possuía funções equivalentes às do Inspetor Escolar. No entanto, o Supervisor Escolar tinha atribuições calcadas na lógica empresarial e fabril.

Waltrick (2008) relata que a partir da década de 1990, sob os ditames do neoliberalismo e com o fato da diminuição das responsabilidades do Estado, a supervisão escolar começa a ser definida como coordenação pedagógica. Neste contexto, este segmento da gestão escolar inicia as ações com vista a mediar e articular de maneira coletiva os projetos educativos que ocorriam nas escolas.

Segundo Pimenta (2011), as atribuições da coordenação pedagógica vão desde propiciar aos docentes a formação continuada, que deve estabelecer uma articulação da teoria educacional ao fazer pedagógico com vista a elaboração de um projeto político de caráter emancipatório, à mudança dos espaços escolares em ambientes de superação da alienação, injustiça e exclusão.

A Lei n.º 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Lei 9.394/96), tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas (Brasil, 2003). Além da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, surge a necessidade

de construção de projetos comprometidos com o mencionado tipo de educação e que a valorize e reconheça (Brasil, 2004).

Sendo assim, surge a necessidade de abordagem desta temática junto aos professores, e no ensejo da responsabilidade inerente à coordenação pedagógica que é de oferecer formações continuadas a eles, haja vista que são nestes encontros formativos que ocorrem os diálogos com os docentes, momentos de reflexão, avaliação das práticas educacionais, análise do dia a dia de sala de aula.

No entanto, segundo Coelho e Padinha (2013) e Coelho e Silva (2017), as coordenações pedagógicas apresentam vários percalços no desempenho do fazer pedagógico e ao trabalharem questões sobre diversidade, visto que as abordagens a respeito deste assunto, geralmente, tratam das situações de racismo e preconceito, no entanto, tendem a não apresentar práticas educacionais que trabalhem a diversidade e o respeito a ela como algo que deve ser natural no ambiente escolar.

De acordo com Moura (2005), será possível desenvolver uma educação que contemple a realidade educacional quando houver formação de professores, que, por sua vez, estejam aptos a elaborar e propor alternativas, criar circunstâncias de aprendizagem confiantes acerca da profissão que desempenham no bojo social.

Segundo Munanga (2005), é indispensável que se tenha uma compreensão sobre a Lei n.º 10.639/03 e seus textos congêneres, pois, a partir deste entendimento será possível descortinar os enganos acerca da democracia racial¹.

Moura (2005) descreve que é desafiador trabalhar na escola ambientes pedagógicos que proporcionem a abordagem das diversas identidades que fazem parte da sociedade brasileira para que, por meio disso, o educando tome conhecimento das suas origens e se veja como pertencente da nação.

Segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Relações Étnico-Raciais, do ano de 2009:

As instituições devem realizar revisão curricular para a implantação da temática, quer nas gestões dos Projetos Políticos Pedagógicos, quer nas Coordenações pedagógicas e em colegiados, uma vez que possuem a liberdade para ajustar seus conteúdos e para contribuir no necessário processo de democratização da escola, da ampliação do direito de todos e todas à educação, e do reconhecimento de outras matrizes de saberes da sociedade brasileira (Brasil, 2009, p. 41).

¹ Segundo Domingues (2005), é possível entender a democracia racial como um sistema de raça que não contém entrave a nível legal ou de instituição para a igualdade racial, e, de certa forma, um sistema racial que não apresenta preconceito ou ato discriminatório).

O Parecer CNE/CP N.º 03/2004 atribui às coordenações pedagógicas a responsabilidade de definir “[...] objetos de conhecimento, unidades de estudo, programas e projetos que abarquem diversos componentes curriculares”. (Brasil, 2004, p. 44). Todavia, quando se trata da construção de uma identidade negra positiva, isto se torna um desafio, haja vista vários contextos forma discriminatória. Sendo assim, entende-se que a funcionalidade da Lei n.º 10.639/2003 visa, entre outros objetivos, combater isto.

Do exposto, a nossa pesquisa tratou sobre a coordenação pedagógica no contexto da Lei n.º 10.639/2003, especificamente acerca de possíveis sugestões de ações que busquem não só o conhecimento da referida lei, como também sinalizem possibilidades de combate ao racismo estrutural² da sociedade brasileira.

Ademais, este trabalho apresentou considerações a respeito da função da coordenação pedagógica quanto a esta atribuição de articulação do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana junto aos docentes. Além disso, esta pesquisa descreveu sobre a Lei n.º 10.639/2003 e ações voltadas para a implementação das relações étnico-raciais no âmbito escolar.

O interesse pela temática se originou a partir das experiências que tivemos enquanto Coordenador Pedagógico, e da curiosidade a respeito de como essa política vem sendo trabalhada no bojo da escola pública.

Considerando o fato de que para a atribuição de coordenador pedagógico é preciso ter determinadas habilidades, tais como, comunicação, relacionamento interpessoal, liderança, resolução de problemas, organização *etc*, afirmamos que este pesquisador apresenta tais características desde a infância, sendo que na adolescência teve oportunidades de desenvolvimento por meio de liderança de turma, trabalhos e eventos escolares.

No ano de 2009 iniciamos o curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A partir do 5º período ingressamos em um estágio não obrigatório em uma escola privada onde exercíamos a função de estagiário da supervisão pedagógica no ensino médio. Nesta época, e mediante esta experiência, tivemos a convicção de que era junto ao público adolescente e por meio

² Bersani (2018, p. 193) afirma que “[...] o racismo estrutural corresponde a um sistema de opressão cuja ação transcende a mera formatação das instituições, eis que perpassa desde a apreensão estética até todo e qualquer espaço nos âmbitos público e privado, haja vista ser estruturante das relações sociais e, portanto, estar na configuração da sociedade, sendo por ela naturalizado”.

desta função de coordenação pedagógica que gostaríamos de construir uma carreira profissional.

Em 2013 concluímos o curso de Pedagogia e tivemos experiências enquanto docente de anos iniciais. Em seguida assumimos o cargo de coordenação pedagógica em uma escola de caráter filantrópico, lugar onde permanecemos por três anos trabalhando com turmas de anos iniciais, finais e ensino médio. Após esta experiência nos permitimos a atuar como orientador educacional em outra escola privada, e ainda trabalhando com turmas de ensino médio.

Depois de um ano, e mediante o curso de formação em coaching integral sistêmico, perfis comportamentais, entre outros de desenvolvimento pessoal e profissional, fizemos mais de 60 lives com diversas temáticas correlatas, além de estabelecer parceria com vários profissionais para construção deste conteúdo para as redes sociais.

Após o período pandêmico trabalhamos como coordenador pedagógico em outra escola particular, sendo que, assim que este ciclo foi encerrado, começamos a investir tempo e estudo para ingressar na carreira pública, fato que resultou na aprovação em três concursos e para a função de coordenação pedagógica. Antes deste ciclo ter encerrado, conseguimos a aprovação para o curso de Mestrado Profissional por meio do Programa de Pós-graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica na Universidade Federal do Maranhão.

Logo nos primeiros meses, houve um diálogo com o Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes. Nesta ocasião ele demonstrou muita consideração e sensatez pela nossa experiência profissional, tanto a que fora construída no período de graduação quanto após ela. A partir daí ele propôs a ideia de desenvolvermos uma temática de trabalho que pudesse concatenar a linha de pesquisa dele e a nossa experiência. Foi então que ele sugeriu o tema deste trabalho de dissertação e neste assunto estamos nos dedicando.

Atualmente, trabalhamos na coordenação pedagógica de uma escola de anos finais do ensino fundamental no município de Paço do Lumiar (MA).

O estudo foi realizado em uma escola estadual do ensino médio, no município de São Luís/Maranhão. Neste sentido, a pesquisa envolveu a coordenação pedagógica e a gestão escolar, por entendermos que esses dois profissionais são os principais responsáveis pelas implementações administrativas, políticas pedagógicas de determinadas ações. Sobre essa perspectiva, a Resolução CNE/CP, nº 01/04

descreve que “os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira”.

Com o intuito de buscarmos respostas em nossa investigação, levantamos a seguinte problematização central: Quais as possíveis ações pedagógicas que poderão ser planejadas e implementadas pela Coordenação Pedagógica no Centro de Ensino Educa Mais Estefânia Rosa da Silva em prol do combate ao racismo da população afro-brasileira?

Conforme a problematização central, levantamos outras problematizações, eis:

- ✓ O que os professores da escola investigada sabem sobre os aspectos históricos, políticos, sociais e educativos da coordenação pedagógica em nível de Brasil e Maranhão?
- ✓ Quais concepções teóricas e práticas os professores da escola investigada possuem acerca do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana?
- ✓ Como a coordenação pedagógica da escola que será pesquisada desenvolve suas ações no contexto das relações étnico-raciais?
- ✓ Como um E-book com conteúdo sobre Orientações de Educação para as Relações Étnico-raciais poderá contribuir para a coordenação pedagógica da escola que será pesquisada?

O Objetivo Geral da pesquisa foi: Investigar as possíveis ações pedagógicas que poderão ser planejadas e implementadas pela Coordenação Pedagógica no Centro de Ensino Educa Mais Estefânia Rosa da Silva em prol do combate ao racismo da população afro-brasileira.

Os objetivos específicos da pesquisa foram:

- Identificar o que os professores da escola investigada sabem sobre a responsabilidade da Coordenação Pedagógica na formação continuada dos professores e ações de combate ao racismo no ensino médio;
- Averiguar quais concepções teóricas e práticas os professores da escola investigada possuem acerca do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana;
- Compreender como a coordenação pedagógica da escola que será pesquisada desenvolve suas ações no contexto das relações étnico-raciais;
- Produzir um E-book à coordenação pedagógica da escola que será pesquisada com conteúdo sobre orientações de Educação para as Relações Étnico-

raciais.

A nossa dissertação foi desenvolvida, principalmente, a partir das seguintes fontes bibliográficas: para o tema coordenação pedagógica, utilizamos Silva (2004), Saviani (1999), Placco (2015), Almeida (2015), Imbernón (2011), Tardif (2014), Libâneo (2018), Perrenoud (2020); Para o tema relações étnico-raciais, utilizamos a Coelho (2013), Resolução CNE/CP N.º 01 (2004), Brasil (2004), Parecer CNE/CP N.º 03 (2004), Coelho e Padinha (2013), Gomes (2005), Gonçalves (1985), Oliveira (2004).

A Dissertação está estruturada em 7 (sete) seções, a saber:

Na primeira seção descrevemos uma introdução da temática com menções de teor histórico acerca do surgimento da Coordenação Pedagógica, citação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, justificativa do tema, uma sucinta revisão de literatura sobre o assunto, interesse pela abordagem, o objetivo geral e os específicos, as problematizações e a estrutura do presente trabalho.

Na segunda seção dissertamos sobre o contexto histórico e surgimento da coordenação pedagógica. Essa função foi se desenvolvendo conforme as tendências pedagógicas que foram surgindo e de acordo com as produções que haviam, em cada época, na sociedade. No mais, mencionamos por meio de vários momentos históricos, que a atribuição de supervisor na instituição de ensino, seja com o perfil de fiscalização para observar a atuação das pessoas, empresas ou objetos, seja como exercício que consistia em acompanhar o processo educacional, existe desde a antiguidade, e foi inserida ao ensino padrão, sendo que, com o passar dos anos, oficializou o trabalho de supervisor como profissão.

Na terceira seção apresentamos as atribuições da coordenação pedagógica na escola: desafios, saberes e práticas, assim como os principais desafios com os quais ele se depara no que tange ao desenvolvimento de competências, habilidades e responsabilidade quanto ao processo de formação contínua, considerando a relevância de buscar mais conhecimento e atualização por meio de cada demanda que surge no cotidiano escolar, e neste processo construir a própria identidade profissional e aprimorar as competências formativas.

Na quarta seção descrevemos sobre as relações étnico-raciais da educação brasileira e no espaço escolar. Além disso, cita-se sobre a promulgação da Lei 10.639, de 2003, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações

Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP nº1/2004), que, entre vários aspectos, institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos de natureza africana e afro-brasileiros nos componentes curriculares da educação básica, assim como as orientações de teor pedagógico para que o trabalho do professor aconteça. Ademais, é citada uma pesquisa realizada por duas autoras, e que disserta sobre a existência de racismo e discriminação na sala de aula, assim como a postura dos professores em relação a este tema e situações dentro do ambiente escolar.

Na quinta seção dissertamos a respeito da relação entre a Coordenação Pedagógica e a Educação voltada às relações étnico-raciais. Enfatizamos a Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/1996, sua modificação por meio da Lei nº 10.639/2003, que abarca no Currículo Oficial das Redes de Ensino Público e Privado a obrigação de tratar do tema “História e Culturas Africana e Afro-Brasileira, além da Resolução CNE/CP Nº 01/2004, o Parecer CNE/CP Nº 003/2004, que, por sua vez, direciona dicas para a criação de política curricular calcada em abrangências histórias e sociais.

Na sexta seção descrevemos sobre a Escola Centro Educa Mais Estefânia Rosa da Silva, mencionando características do referido espaço educativo, além de informações acerca da metodologia da pesquisa, análise e discussão dos dados da pesquisa, e do produto educacional.

Na sétima seção tecemos conclusões a respeito da pesquisa desenvolvida. O estudo chegou à conclusão de que a instituição de ensino pesquisada precisa de formações continuadas com temáticas voltadas para a EREER, e que a coordenação pedagógica tem o papel facilitador para cumprimento desta demanda.

Esperamos que a nossa pesquisa possa trazer contribuições para o campo de estudo tanto da coordenação pedagógica, quanto da Educação para as Relações Étnico-Raciais, especificamente da população afro-brasileira.

2 CONTEXTO HISTÓRICO E SURGIMENTO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Desde a antiguidade, na escola a função de supervisor se apresentava como um trabalho de fiscalização das pessoas e do desempenho delas ou como um cargo que monitorava os processos escolares, e que no decorrer do tempo, se oficializou como uma profissão. Essa função foi se desenvolvendo conforme as tendências pedagógicas que foram surgindo e de acordo com as produções que haviam, em cada época, na sociedade (Saviani, 2006; Medina, 2002).

No Brasil, no período da Colonização, dado a partir de 1500, o processo educacional era incumbência pedagógica e administrativa dos grupos jesuítas, que, por sua vez, eram responsáveis pela estrutura de projeto educativo que havia na Colônia. O modelo de ensino utilizado pelos jesuítas era o *Ratio Studiorum*, elaborado por uma sequência de 467 (quatrocentas e sessenta e sete) regras que determinavam os preceitos para o manejo do currículo e atuação do professor, os quais eram fiscalizados pelos comandantes dos estudos para assegurar a estrutura de doutrina (Saviani, 2006).

A estes comandantes dos estudos eram apresentadas 30 (trinta) direcionamentos que norteavam sua função e autonomia para supervisionar; entre eles, Pinto (2011, p. 81) ressaltou a 17ª regra para representar a dinâmica desses direcionamentos:

De quando em quando, ao menos uma vez ao mês, assista às aulas dos professores; leia também, por vezes, os apontamentos dos alunos. Se observar ou ouvir de outrem alguma coisa que mereça advertência, uma vez averiguada, chame a atenção do professor com delicadeza e com afabilidade, e, se for mister, leve tudo ao conhecimento do Reitor.

Esse modelo educacional foi desenvolvido no Brasil no decorrer dos séculos XVI e XVII e tendo como referência o modelo de Portugal, que, a partir da vinda dos europeus no país, tinha o objetivo de assegurar o domínio da igreja, a catequização dos indígenas e a instrução cultural das classes dominantes brancas e de homens (Pinto, 2011).

Do exposto, os procedimentos escolhidos resultavam em apurado controle para garantir o resultado do modelo apontado, tipo:

A formação religiosa configurava-se como o maior pilar do sistema educativo jesuítico. Cuidava-se para que a fidelidade doutrinária fosse mantida, irrestritamente, evitando-se quaisquer textos, autores, questões polêmicas ou

debates em discordância com a doutrina da Igreja, para que nada expusesse a fé e a piedade dos alunos (Negrão, 2000, p. 2).

Neste contexto, comandante dos estudos era o profissional com a responsabilidade de fazer a supervisão dessa formação e liderar o trabalho pedagógico de acordo com as regras definidas. Com a diminuição do poder da igreja e com o progresso da classe burguesa, no século XVIII, essa atribuição passa a ser desempenhada pelo inspetor escolar público. Deste modo, a instituição escolar passa a ser uma função do Estado, e o inspetor passa a assumir a atribuição de fiscalizador, o que mais à frente surgirá como a supervisão escolar (Saviani, 2006).

Em 1759, quando os jesuítas foram expulsos do Brasil, o Estado se apropria da área educacional. Esta mudança resultou na escolha de um novo modelo de educação que suprisse às demandas existentes nesse âmbito. Dessa forma, um projeto de ajuste é direcionado pelo Marquês de Pombal, tendo como base um modelo educacional cuja estrutura continha Aulas Régias de Latim, de Grego e de Retórica, que, por sua vez, eram desenvolvidas de forma individualizada e os instrutores eram indicados. É válido ressaltar que entre estes, a maior parte tinha pouco conhecimento e competência para exercer a função, trabalham de maneira improvisada e eram mal remunerados (Saviani, 2006).

Ainda Saviani (2006, p. 22) descreve que:

A ideia de supervisão englobava os aspectos políticos e administrativos (inspeção e direção) em nível de sistema concentrados na figura do diretor geral, e os aspectos de direção, de coordenação e de orientação do ensino, em nível local, a cargo dos comissários ou diretores dos estudos, os quais operavam por comissão do diretor geral dos estudos.

Com base na Lei de 1827, que definia o surgimento das escolas de primeiras letras, Saviani (2006) aponta, a respeito da Reforma Pombalina, a existência de um direcionamento de que os momentos de estudo ocorressem de acordo com as orientações do Método de Ensino Mútuo, passando a ser atividade dos docentes, além do ensino, o trabalho de supervisão.

Na era Pós-Colonial, a partir da Independência do Brasil, aconteceram alterações significativas na educação brasileira. As instituições de ensino são fundadas para atender a necessidade do Estado, o qual procura abarcar o maior número de pessoas, e vai em busca, na segunda metade do século XIX, da função de inspetor, que, após algum tempo (quando começa o século XX) torna-se incumbido pelo processo de formação dos professores atuantes (Domingues, 2014).

A função do inspetor escolar tinha proporções para além de assegurar a qualidade do trabalho educacional: ele tinha o objetivo de assegurar que a ideologia política de Getúlio Vargas, no governo provisório de 1930, fosse difundida por intermédio da ação pedagógica, ou seja, estabelecer a organização. Além disso, este profissional era o responsável por acompanhar o andamento do trabalho nas escolas e fazia relatórios, que, posteriormente, eram mandados às instâncias de alto nível. No mais, o inspetor tinha a responsabilidade sobre as necessidades de teor administrativo, que faziam referência ao ambiente físico, à utilização e ao cuidado para com o recurso. Após algum tempo, o inspetor escolar passou a fazer deliberações não somente quanto ao espaço escolar, mas também sobre o sistema educacional (Barcelos, 2014).

O trabalho de supervisão educacional passou a ter estatuto profissional somente a partir da década de 1950 por meio dos cursos apresentados pelo Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE), que de acordo com Medeiros e Rosa (1992) preparou os primeiros supervisores escolares para atuação no ensino primário, com a intencionalidade de renovação e atualização dos processos educacionais e de habilitação do educador leigo (Saviani, 2010).

O PABAE se desenvolveu a partir do modelo de educação estadunidense, que por sua vez, focalizava os meios (métodos e técnicas) de ensino. Assim, podemos descrever alguns dos seus principais objetivos, como:

[...] preparar pessoal docente para as escolas normais; mandar grupos, selecionados entre os professores de escolas normais e primárias, de regiões importantes do Brasil, para se submeterem a treinamentos de um ano nos Estados Unidos para cursos avançados no campo de educação primária; criar, demonstrar e adaptar material didático e equipamento, com base na análise de recursos disponíveis no Brasil e em outros países, no campo da educação primária (Medeiros; Rosa, 1992, p. 22-23).

A partir da segunda metade dos anos de 1950, o instituído trabalho da inspeção escolar passa a disputar com a supervisão escolar, mas mantém o perfil burocrático e educacional. Conforme Santos (2012, *apud* Nunes, 2022, p. 4) “[...] a supervisão escolar origina-se no contexto das teorias de administração voltadas para as fábricas. Destaca-se o Taylorismo que defende a divisão de tarefas específicas num dado posto de trabalho. Surge, então, a figura do supervisor empresarial ou fabril, a qual vai fiscalizar e controlar o trabalho do empregado que executa uma tarefa no seu nicho laboral”.

Segundo Nunes (2022, p. 9),

[...] a Supervisão Escolar sofreu influência de cada momento histórico e econômico, pois partiu desde o modelo da teoria de gerenciamento do Taylorismo até o momento do advento do neoliberalismo, o qual propugna as desregulamentações e desterritorializações, sejam de ordens políticas, sociais *etc.*

Na década de 1960 houveram relevantes movimentos sociopolíticos e econômicos na nação brasileira, fato que gerou mudanças no âmbito social, e refletiram no eixo educacional. Neste período a Supervisão Escolar ainda exercia atividades de controle melhorias no campo escolar. A partir deste momento começou-se a exigir que o Supervisor Escolar tivesse formação em Pedagogia (Brzezinski, 2004).

Com a oficialização da Lei N.º 4.024, em 1961 – que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - a sistematização da inspeção escolar no que concerne aos ensinos primário e médio foi delegada aos Estados, e escolheu-se o Curso Normal para a formação dos docentes e dos especialistas, como profissionais da supervisão, orientação e administração escolar (Brzezinski, 2004).

Nunes (2022, p. 5) menciona que “[...] o Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE) foi extinto no governo João Goulart, substituído pelo Centro Nacional de Educação Elementar (CNEE). No governo militar foi substituído pelo Divisão de Aperfeiçoamento de Professores em 1965”. Ainda de acordo com Nunes (2022, p. 5), “Nos primeiros tempos áureos duros da ditadura militar, especificamente em 1969, a supervisão escolar, dentre outras, como: administração escolar, orientação educacional e inspeção escolar, passou a ser uma habilitação do Curso de Pedagogia por meio da Resolução nº02/69, derivada da reforma universitária do ensino superior - Lei nº 5540/68. A partir de então, a formação do supervisor escolar passou a se dar em curso de graduação.

Na década de 1960, aconteceram relevantes ações sócio-políticas e econômicas na nação brasileira, proporcionando ajustes no âmbito social, os quais atingiram também o contexto da educação. Foi impingida ao Supervisor Escolar a atribuição de administrar a eficiência do ensino e de propor ambiência para otimização do campo educacional, passando a ser demandada a formação do supervisor em nível de graduação, nos cursos pedagógicos (Brzezinski, 2004).

De acordo com Nunes (2022, p. 3), “A função ou profissão Coordenação Pedagógica surge a partir da segunda metade dos anos de 1990, como reflexo das

políticas neoliberais, sobretudo das determinações dos organismos internacionais, tais como o Banco Mundial”. Venas (2012, *apud* Nunes, 2022, p. 3) diz que o Banco Mundial começa a ter uma presença sistemática ao longo de toda a década, reapresentando, perante o governo federal e secretarias estaduais, a importância do sistema educacional para uma sociedade capitalista, as formas como ele deve ser monitorado e o papel que os atores sociais e históricos têm dentro dele no desenvolvimento dos objetivos traçados por tais órgãos na equiparação a outras economias capitalistas”.

A Lei n.º 5.540/1968, que define a Reforma Universitária³; o Parecer CFE N.º 252/1969, que determinou o fim do bacharelado, do surgimento do especialista em educação e da regulamentação dos cursos de inspeção, administração, supervisão escolar, orientação educacional e magistério, na graduação em Pedagogia; e a Lei N.º 5.692/1971, que definiu a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. A Reforma Universitária foi uma tentativa de desmobilizar os movimentos que faziam oposição ao governo militar, com base no modelo norte-americano. Sua proposta conferia ênfase a “[...] necessidade de restaurar a autoridade no âmbito escolar. Para isso, propunha uma mudança no processo de escolha dos dirigentes universitários, excluindo a participação dos seus próprios pares e centralizando o poder de decisão nas mãos do Presidente da República” (Germano, 2000, p. 127).

E inseriu nos sistemas de ensino os profissionais regulamentados, elaboraram leis que demarcaram o campo da educação brasileira ao período que estava vigente.

Essas leis visavam atualizar a educação brasileira de acordo com a lógica do capitalismo, próprio do sistema da época, com a influência dos suportes de teor financeiro, político e teórico internacionais, oriundos de relações entre o governo do Brasil e os governos internacionais (Silva, 2011). Referente a essa lógica, Corrêa (2013) descreve que a demanda de preparação de força de trabalho técnica e a precisão de formação profissional foram aceitas com a elaboração dos tipos de habilitação. Esse fato concorreu para que se mandasse profissionais que pudessem

³ A Reforma Universitária foi uma tentativa de desmobilizar os movimentos que faziam oposição ao governo militar, com base no modelo norte-americano. Sua proposta conferia ênfase a “[...] necessidade de restaurar a autoridade no âmbito escolar. Para isso, propunha uma mudança no processo de escolha dos dirigentes universitários, excluindo a participação dos seus próprios pares e centralizando o poder de decisão nas mãos do Presidente da República” (Germano, 2000, p. 127).

realizar uma atuação desintegrada na escola.

Entre as habilitações, o administrador escolar tinha a incumbência de controlar as responsabilidades administrativas da escola e acompanhar o direcionamento dos assuntos burocráticos. O supervisor escolar tinha a função de acompanhar o professor, averiguar os planos de aula e o desdobramento de cada uma delas. O orientador educacional tinha a atribuição de trabalhar junto aos alunos e famílias, sobretudo no que se referia às dificuldades de aprendizagem e testes vocacionais (Corrêa, 2013).

Segundo Fefferman (2016 *apud* Nunes, 2022, p. 6); Medeiros e Rosa (1992 *apud* Nunes, 2022, p. 6), com o desenvolvimento da prática da supervisão escolar pautada e concretizada como uma ação apenas de controle autoritário do trabalho docente, começou-se a ter uma forte rejeição da figura do supervisor. Assim, a classe de supervisores buscou a fazer uma contra-hegemonia dessa representação e conceituação do supervisor escolar por meio de mudanças de suas práticas. Essas se deram, principalmente, no colapso do governo militar no final da década de 1970 até a metade da década de 1980. Neste contexto, têm-se os Encontros Nacionais de Supervisores Educacionais (ENSE) que proporcionaram muitas reflexões e novas tomadas de ações no fazer pedagógico da supervisão escolar.

Conforme Waltrick, 2008 (*apud* Nunes, 2022, p. 6) “[...] no início da década de 1990 sob a égide do modelo econômico neoliberal, o qual previa, dentre vários pontos, a diminuição das responsabilidades sociais por parte do Estado, deixando a iniciativa privada a se encarregar, a supervisão escolar passa a ser denominada de coordenação pedagógica. Neste contexto, as escolas, da mesma forma que o Estado precisou enxugar funcionários por meio de privatizações e terceirizações, passou a desenvolver o enxugamento do número de profissionais que trabalhavam internamente. Assim, o serviço de orientação educacional foi substituído pela coordenação pedagógica, que a partir de então passa a ter função de gestão educacional que tem o papel de mediação e articulação coletiva dos projetos e práticas educativas realizadas nas escolas.

De acordo com Alves (2007), as coordenações pedagógicas aparecem em um momento da história em que a democracia ganha força e põe-se em contraponto ao autoritarismo da supervisão. Neste instante histórico o coordenador pedagógico começa a atuar como articulador, levando em consideração os aspectos coletivos, e em virtude disso, começa a ter em seu perfil as evidências de uma gestão educacional

(Alves, 2007).

O dia a dia do coordenador pedagógico apresenta diversas situações desafiadoras, e que, geralmente, o conduzem a ações sem ordem, com ansiedade, e de ímpeto emocional (Placco; Almeida, 2009).

Pimenta (2011, p. 68) ao propor uma reflexão a respeito da função da coordenação pedagógica, faz as seguintes definições atreladas a princípios da pedagogia:

- a) A pedagogia é a teoria e a prática da educação. Mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional sempre em transformação para explicar objetivos e processos de intervenção metodológica e de organizações referentes à transmissão/assimilação de saberes e de modos de ação. Ela busca o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação.
- b) O pedagogo é profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão de saberes e de modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica.

Almeida e Placco (2015, p. 60) fazem uma complementação acerca das coordenações pedagógicas ao afirmarem que:

A presença do coordenador pedagógico é imprescindível na implementação e no desenvolvimento do projeto pedagógico da escola, e que os saberes e aprendizagens dele exigidos para o desempenho de seu papel na escola — especialmente junto aos professores — se diferenciam daqueles exigidos pelos professores, na medida em que a liderança esperada desse profissional qualifica de maneira destacada as dimensões a ser por ele desenvolvidas, cognitiva e afetivamente.

Dado o exposto, concluímos que a atuação do coordenador pedagógico deve considerar a relação dos trabalhos escolares com a gestão escolar, as demandas do ensino dos professores com o processo de aprendizagem dos educandos. São nestas instâncias que o trabalho da coordenação pedagógica se desenvolve, e isso perpassa pelo desafio e responsabilidade de elaborar as formações continuadas, propor reflexões acerca das práticas pedagógicas, analisar o dia a dia escolar para desenvolver ações que promovam, por exemplo, o respeito à diversidade no contexto educacional e o trabalho educacional voltado às relações étnico-raciais.

3 AS ATRIBUIÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA: desafios, saberes e práticas

A escola, tal como a conhecemos na atualidade, na maioria das vezes assistiu as carências e aspirações da sociedade em que esteve presente e a função de supervisor, como profissional atuante na instituição de ensino, aparece para suprir às necessidades de cada período da história. De outra forma, entendemos que a função de supervisor atende aos anseios que surgem de determinado âmbito social, econômico e político. Como descreve Silva (2004, p. 27), essa atribuição “[...] explícita ou implicitamente, [...] é um reflexo de uma política e está a serviço de uma política”.

No mesmo sentido, Saviani (1999) concorda ao mencionar que a atribuição da supervisão em um molde de caráter conservador tinha uma função política na reprodução e anseio social da classe mais abastada. Dessa forma, mostrou, dentre outras, as seguintes conclusões acerca do fato mencionado:

[...] nem sempre o supervisor se dá conta de que cumpre uma função política;
[...] se o supervisor não se dá conta de que cumpre uma função política, tampouco tem consciência de qual função é essa e, menos ainda, sabe explicitá-la;
[...] é possível dizer que a função política que os supervisores (em sua maioria) desempenham não é a que gostariam de estar desempenhando (Saviani, 1999, p. 32).

Sendo assim, o trabalho da supervisão escolar refere-se a um trabalho que não está desprovido de interesses, mas imbuído de objetivos, resultando em escolhas, valores e responsabilidades de teor político, levando em consideração o campo histórico e social no qual faz parte.

No decorrer dos anos e em virtude da mudança na maneira de se entender o processo educacional, a democratização e as incumbências da gestão, o docente recebeu novamente a chance de ter quem fizesse o acompanhamento quanto a forma de desenvolver o seu trabalho: o supervisor escolar, que passou por ajustes nas considerações de sua atuação, com demandas para a imersão no processo educacional, tomando como ponto de partida o trabalho pedagógico e os assuntos debatidos no bojo social.

Recentemente, com certo distanciamento do perfil de inspetor de ensino, o coordenador pedagógico procura desempenhar a função de mediador dos processos educacionais. Nesse âmbito, falar sobre suas atribuições na instituição de ensino é

também falar acerca da sua identidade enquanto profissional e, como complemento, os desafios que surgem no cerne de trabalho político, assim como os conhecimentos e competências pertinentes à profissão (Placco; Almeida, 2015).

Na literatura nacional e internacional é viável encontrarmos diversas pesquisas acerca de conhecimentos e competências profissionais, ou seja, sobre a formação do perfil de profissionais da área educacional, em especial do docente. Imbernón (2011, p. 33) descreve que “A competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada, em última instância, na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão”.

Dessa maneira, pelo fato do coordenador pedagógico ser um profissional com relação mediadora ao trabalho do professor, também engendra e aperfeiçoa a própria identidade profissional com base nas experiências que se fundamentam no dia a dia, isto é, a partir da aquisição de saberes e habilidades na atuação profissional.

Tardif (2014) confirma que é a relação entre a prática e os saberes que tornam dos profissionais um grupo social, que, por sua vez, depende muito da forma que irá gerir, aplicar e mover estes saberes. Baseados em Libâneo (2018), compreendemos competência como o uso de capacidades para efetivar um trabalho, encarar desafios ou encontrar a resolução de um percalço, haja vista que

Saberes são conhecimentos teóricos e práticos requeridos para o exercício profissional, competências são as qualidades, capacidades, habilidades e atitudes relacionadas a esses conhecimentos teóricos e práticos que permitem a um profissional exercer adequadamente sua profissão (Libâneo, 2018, p. 74).

Perrenoud (2000) afirma que os saberes estão inclusos nas competências, ao descrever competência profissional como a estratégia de mover vários recursos do pensamento para combater determinadas circunstâncias, isto é, as competências não são atreladas somente à sequência de posturas e atuações observáveis, mas no trabalho de movimentar conhecimentos e exercícios cognitivos.

Market (2004) também ressalta que a competência é uma maneira de colocar em prática saberes e recursos, levando em consideração o controle sobre eles, ou seja, propriedade sobre conhecimentos e habilidades. Ao trabalhar uma gama de competências, os profissionais adquirem qualificação por meio de ações e participações no contexto do trabalho, mediante uma reflexão em que verificam a própria performance, aprimoram competências e assimilam saberes novos na atuação.

Libâneo (2018, p. 77) nos convida a compreender que na modernidade o mundo do trabalho exige uma aproximação mais evidente entre conhecimentos, capacidades e seu uso, pois:

Sendo assim, nenhuma profissão se exime de formular determinadas exigências de competência e de estabelecer um conjunto de competências necessárias ao adequado exercício profissional, desde que pautadas no desenvolvimento de capacidades subjetivas que possibilitem uma atuação nas situações de trabalho, a serviço dos interesses coletivos.

De forma ampla, os profissionais que atuam na escola necessitam exercitar e colocar em prática determinadas competências profissionais para agir de maneira ativa em relação aos processos de sistematização e direcionamento da escola (Libâneo, 2018).

No que se refere à formação do professor na escola, segundo Domingues (2014, p. 73), esta deve:

[...] estar inserida no projeto político-pedagógico da escola, configurando como um plano de formação docente que, associado às demandas educativas da escola promova o desenvolvimento do trabalho pedagógico, o desenvolvimento profissional docente e a construção de uma escola voltada para uma educação de qualidade para todos.

Libâneo (2018) ressalta que o trabalho do coordenador pedagógico na escola deve ser com o objetivo de fazer a supervisão, acompanhamento, apoio, assessoramento e avaliação das tarefas pedagógicas presentes no currículo. “Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos” (Libâneo, 2018, p. 109).

Nessa atuação que deve dar prioridade à reflexão e ação investigatória, Libâneo (2018, p. 180) menciona uma lista de funções do coordenador pedagógico no ambiente da escola. Eis:

- 1) Responder por todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e pelo acompanhamento das atividades de sala de aula, visando a níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa do processo de ensino e aprendizagem.
- 2) Supervisionar a elaboração de diagnósticos e projetos para a elaboração do projeto pedagógico-curricular da escola e outros planos e projetos.
- 3) Propor para discussão, junto ao corpo docente, o projeto pedagógico-curricular da unidade escolar.
- 4) Orientar a organização curricular e o desenvolvimento do currículo, incluindo a assistência direta aos professores na elaboração dos planos de ensino, escolha de livros didáticos, práticas de avaliação da aprendizagem.
- 5) Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, acompanhar e supervisionar suas atividades tais como: desenvolvimento dos

planos de ensino, adequação dos conteúdos, desenvolvimento de competências metodológicas, práticas avaliativas, gestão de classe, orientação da aprendizagem, diagnósticos de dificuldades, etc.

6) Coordenar reuniões pedagógicas e entrevistas com professores visando a promover inter-relação horizontal e vertical entre disciplinas, estimular a realização de projetos conjuntos entre os professores, diagnosticar problemas de ensino e aprendizagem e adotar medidas pedagógicas preventivas, adequar conteúdos, metodologias e práticas avaliativas.

7) Organizar turmas de alunos, designar professores as turmas, elaborar o horário escolar, planejar e coordenar o Conselho de Classe.

8) Propor e coordenar atividades de formação continuada e desenvolvimento profissional dos professores.

9) Elaborar e executar programas e atividades com os pais e comunidade, especialmente de cunho científico e cultural.

10) Acompanhar o processo de avaliação da aprendizagem (procedimentos, resultados, formas de superação de problemas, etc.).

11) Cuidar da avaliação processual do corpo docente.

12) Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do plano pedagógico-curricular e dos planos de ensino e outras formas de avaliação institucional.

Sendo assim, o coordenador pedagógico é um profissional que integra as múltiplas atividades trabalhadas na escola, de maneira a alcançar os resultados esperados, ou seja, uma ligação entre os setores da escola, na busca de relacionar os vários processos do cerne educacional, o que inclui ações educativas voltadas às relações étnico raciais.

Augusto (2006) descreve várias atribuições do coordenador pedagógico, tais como: sistematizar o objeto que será utilizado para gerar nos docentes uma atitude reflexiva sobre o ato de planejar, elaborar os planos de ensino e avaliações.

Nas escolas existem planejamentos individualizados e coletivos, que de modo geral viabilizam superar formas burocratizantes do cotidiano educacional. Destarte, é incumbido ao coordenador pedagógico fazer a mediação desse processo, por meio de acompanhamento e orientação aos professores. Nesse contexto, um recurso que é utilizado para construção do planejamento coletivo é o Projeto Político Pedagógico (PPP), documento no qual estão descritos os objetivos da instituição de ensino. Com este projeto torna-se possível elaborar ações que corroborem com tais objetivos.

Augusto (2006, p. 1) ressalta que "[...] além do que se passa dentro das quatro paredes da sala de aula, há muito mais a aprender no convívio do coletivo – no parque, no refeitório, na rua, na comunidade. A dinâmica nesses espaços deve ser ritmada pelo coordenador".

Do exposto, a atuação do coordenador pedagógico se efetiva por meio de um ambiente de diálogo, sobretudo com os docentes, haja vista que a partir desse

relacionamento, o trabalho do coordenador pedagógico tem o potencial de estimular momentos reflexivos junto aos docentes.

Preservar as relações interpessoais é uma das atribuições do coordenador pedagógico, e esta função integra a gama de demandas inerentes a este profissional. O processo educativo precisa da união dos agentes que atuam na escola, entre os quais, docente, discente e comunidade escolar e gestão. Entretanto, é um desafio para estes grupos compreender o trabalho do coordenador pedagógico, e este fato tende a gerar questionamentos e conflitos.

Todavia, os questionamentos e conflitos podem colaborar para um espaço educacional permeado de discussões e troca de ideias, gerando uma ambiência de respeito e tolerância, pois quando pensamentos são acatados sem reflexão ou debate, pode ser que os processos do dia a dia educativo estejam funcionando de forma mecânica e engessada, fato que compromete os resultados.

Sendo assim, consideramos importante o entendimento destes envolvidos a respeito de que a formação do saber junto aos docentes não ocorre pelo fato do coordenador instruir o professor sobre como ensinar, mas porque há uma troca de conhecimento entre eles, interação e vivências no ambiente o qual estão inseridos.

Assim, o coordenador pedagógico necessita conquistar por parte da equipe a confiança e, para isso, ele precisará ter uma atitude empática. Dessa maneira, precisa firmar uma relação que propicie um diálogo amplo e livre quanto aos desafios encontrados na rotina de sala de aula. Sobre isso, Libâneo (2018, p. 115) propõe:

Quem ocupa cargo de liderança como diretor ou coordenador pedagógico precisa despor-se do posicionamento de predominante autocrático para possibilitar o desenvolvimento de um clima em que todos contribuam com ideias, críticas, encaminhamentos, pois a gestão e participação pedagógica pressupõem uma educação democrática.

Ademais, docente e coordenador precisam reconhecer a necessidade de aprender a reconhecer sobre o que não sabem e, juntos, pensarem em alternativas de acordo com o contexto, isto é, é necessário ter humildade para se enxergar como um ser que contém imperfeições.

Em qualquer ambiente, cultivar um clima democrático é desafiador, e por esta razão não é responsabilidade de apenas um indivíduo. Sendo assim, "Uma gestão participativa também é a gestão da participação" (Libâneo, 2018, p. 117).

No funcionamento de uma gestão democrática, é função do coordenador pedagógico, junto com os demais integrantes da comunidade escolar, propor

compartilhamento de conhecimentos e experiências, considerando a particularidade de cada pessoa. Nesse sentido, Libâneo (2018, p. 350) relata que é necessário:

[...] reconhecer que sua ocupação tem uma característica genuinamente interativa, ou seja, está a serviço das pessoas e da organização, delas requerendo uma formação específica a fim de buscar soluções para os problemas, saber coordenar o trabalho conjunto, discutir e avaliar a prática, assessorar os professores e prestar-lhes apoio logístico na sala de aula.

Concluimos que o coordenador pedagógico sozinho, mesmo tendo competência, não irá trazer mudanças ao funcionamento da instituição de ensino. Existe uma atribuição oficial diante da gestão democrática para administrar projetos coletivos, assim como para buscar soluções no decorrer do processo educacional. Assim, por meio de trabalho interativo, se firma uma ambiência de consideração mútua, principalmente, de sensibilização entre os agentes da escola, possibilitando contentamento na construção do projeto político pedagógico da instituição de ensino.

Nesse sentido, torna-se atribuição do coordenador pedagógico, trabalhar para que haja harmonia entre o projeto pedagógico da escola, estrutura curricular e todos os componentes da comunidade escolar. Dentre variadas competências próprias do coordenador pedagógico, é possível ressaltarmos a precisão do trabalho em equipe; comunicação assertiva diante de cada circunstância, tanto para apresentar informações quanto para gerar saberes que agreguem à formação permanente dos professores; entre outras.

A atuação do coordenador pedagógico na escola é primordial para fazer com que os docentes ajam de maneira colaborativa, bem como os estudantes consigam aprender e os pais sintam-se integrados ao projeto educacional. Trabalhar como coordenador pedagógico na atualidade é uma tarefa desafiadora, pois não é um ato simples gerar formações contínuas à equipe docente.

Placco, Almeida e Souza (2011) declaram que desempenhando a função de formador, o coordenador pedagógico propõe ao docente condições de aprofundamento em saberes específicos e, dessa forma, tenha meios de gerar mudanças no ato de ensinar. Assim, para as autoras, a função central do coordenador pedagógico é de relacionar os processos e causar transformações por meio do conhecimento.

Além da responsabilidade da formação continuada, o coordenador pedagógico tem a tarefa de se empenhar na articulação e estímulo à comunidade escolar no sentido de elaborar o projeto político-pedagógico. Essa atividade expressa

o quanto a função de coordenação é complexa, visto que a organização do trabalho pedagógico demanda a ação coletiva e propósito em comum, fato que destaca a relevância e o significado do coordenador enquanto profissional que desempenha a função de mediar.

Torna-se necessário, diante disso, que o coordenador pedagógico compreenda que, para além de buscar resoluções direcionadas aos imbróglios que surgem na rotina escolar, ele é o profissional que fornece a base ao projeto político-pedagógico da instituição de ensino por meio de atividades previamente definidas, além de ter o compromisso de refletir acerca da própria identidade profissional.

No decorrer deste caminho de ressignificação da atuação e do espaço dos profissionais que são coordenadores pedagógicos – desde a época dos supervisores educacionais, em seguida com os procedimentos e função da orientação educacional, e na atualidade, por intermédio das coordenações pedagógicas - põem-se em destaque os ajustes sobre a profissão. Esses ajustes adquirem notoriedade não somente na amplitude técnica, mas também na área social, por meio da participação de um profissional que reflete, haja vista que a área social, econômica e política alteraram os educandos e a instituição de ensino sofreram mudanças.

As atividades deste profissional também foram alteradas, fato que demanda procedimentos novos a serem definidos e colocados em prática. Procedimentos que levem em conta as necessidades dos educandos, como a utilização das plataformas virtuais para fundamentar seus processos de socialização, visto que em boa parte do tempo estes jovens acessam a Internet e permanecem conectados. Todavia, mesmo no ambiente virtual, as dominâncias se fazem presentes. Os alunos relatam que notam práticas de discriminação e racismo, e que a ambiência real da escola reflete o que ocorre no campo virtual.

Perante o novo tipo de aluno da escola básica, após as mudanças que ocorreram neste nível de ensino, e da precisão de ação para com a diversidade e abordagem da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), os coordenadores pedagógicos tornam-se profissionais com uma nova atuação, o que implica na responsabilidade deles em definir ações que redundem na formação de cidadãos.

4 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E NO ESPAÇO ESCOLAR

A história das pessoas negras no âmbito educacional tem relação com o término do período escravocrata na nação brasileira, e ocorreu, sobretudo, em virtude de movimentos sociais, principalmente, o Movimento Negro, um ajuntamento fundamental para que políticas a favor desta população e medidas de reparação pudessem ser elaboradas (Gomes, 2012; Machado; Oliveira, 2018).

Dentre tais políticas, podemos ressaltar a promulgação da Lei n.º 10.639, de 2003, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP nº1/2004). Estas leis declaram, entre vários aspectos, a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos de natureza africana e afro-brasileiros nos componentes curriculares da educação básica, assim como os direcionamentos pedagógicos para que o trabalho docente ocorra (Brasil, 2003; 2004). A Lei n.º 10.639/03 altera a LDB 9394/96 e viabiliza uma nova concepção para o ato de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino.

Entretanto, para que estas mudanças estejam no dia a dia da sala de aula, é preciso que elas façam parte da formação inicial e continuada de docentes. Dessa forma, é necessário que aconteça uma verificação dos currículos de formação dos professores, haja vista que, na ausência de uma formação de qualidade, podem surgir sérios percalços diante da tentativa de desenvolver um ensino das relações étnico-raciais na escola (Oliveira; Militão, 2012; Santos, 2018; Prudêncio; Jesus, 2019; Nunes *et al.*, 2019).

A Educação das Relações Étnico-Raciais é compreendida como um processo onde se articula as relações de teor social manifestadas pelos variados grupos étnico-raciais que integram a sociedade e que se relacionam entre si, com um funcionamento no qual identificam aspectos em comum e outros divergentes acerca do pertencimento coletivo (Verrângia; Silva, 2010). Um dos objetivos centrais da EREER é “[...] a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais” (Silva, 2007, p. 490).

A EREER apresenta uma gama de possibilidades para além de uma concepção eurocêntrica, haja vista que abre caminhos para saberes, referências e a relevância dos povos africanos para o processo de desenvolvimento da sociedade. Além disso, a EREER reconhece a riqueza e multiplicidade cultural, valoriza a ética, a moral e a política que está inclusa no bojo social e perpassa nosso processo educativo e humanista enquanto cidadãos (Machado; Oliveira, 2018; Nunes *et al.*, 2019).

Após o ano de 2003, diversas formações continuadas com assuntos relacionados às relações étnico-raciais, destinadas a vários níveis de ensino em todo o Brasil se tornaram comuns, sendo que este fato ocorreu em virtude da aprovação da Lei 10.639/03, que fez com que este tema fosse obrigatório na estrutura curricular do ensino de história e cultura afro-brasileira. A Lei 10.639/03, oficializada em janeiro de 2003, muda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao inserir o artigo 26-A. Este artigo institui a obrigação de inserir, no currículo de cada escola, no que tange ao estudo da história da África e dos africanos, os movimentos negros na nação brasileira, a cultura negra brasileira e a pessoa negra na composição da sociedade brasileira, trazendo de volta a representação e colaboração dos negros nas esferas social, política e econômica da história do Brasil. Ademais, define que esses assuntos deverão ser apresentados nos campos da Educação Artística, História Brasileira e Literatura, o que não retira dos outros componentes curriculares a atividade de adequação dessa temática.

Para além desta mudança, a Lei n.º 10.639/03 inseriu o artigo 79-B que, no calendário, apresenta o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra, fazendo uma homenagem ao Zumbi dos Palmares, um grande líder que foi preso e morto no dia 20 de novembro de 1695.

Os progressos nas discussões a respeito das relações étnico-raciais, sobretudo, na instância do poder público federal, fizeram com que se avançasse para um ajuste novo na LDB em 2008, no entanto agora com a Lei n.º 11.645/08 aprovada. Além de reforçar a obrigação de ensino da história e cultura afro-brasileira, esta lei fez também obrigatória o estudo a respeito da cultura e história das populações indígenas.

A Lei n.º 10.639/03 foi regulamentada pelo Parecer CNE/CP 003/2004, o ficializado em março de 2004 pelo Conselho Nacional de Educação. Este Parecer descreve sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, e apresenta direcionamentos a respeito de como as instituições de ensino e os profissionais da

educação devem trabalhar no sentido de incluir a Lei 10.639/03 na rotina da escola.

O Parecer CNE/CP 003/2004 e a Lei 10.639/03 são resultados de embates realizados pelo Movimento Negro no Brasil no decorrer do século XX, que continuamente deu relevância à educação como caminho para as mudanças sociais e para as relações étnico-raciais (Rodrigues, 2005). Reforça, dessa forma, que a história e a cultura da população negra estivessem contidas nos assuntos pertinentes a cada componente curricular, e no cotidiano das pessoas que atuam nas escolas.

De acordo com Rodrigues (2005, p. 46), o Movimento Negro gera expectativa de que a transformação social será por meio do processo educacional e que este é “base sobre a qual se estrutura a forma de pensar e agir de um povo”.

Segundo Gomes (1995), a escola não é um ambiente de neutralidade, separado da sociedade, onde os entraves sociais ficam fora. Ao contrário, a escola é um espaço em que as discordâncias aparecem de maneira intensa, e o racismo, atitudes de preconceito e a discriminação racial estão presentes na interação entre docentes e discentes. Sendo assim, a escola, para além de apresentar conteúdos curriculares, apresenta “[...] valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade” (Gomes, 2005, p. 227).

Como espaço de socialização e sendo elaborada por atores sociais, a escola expressa os preconceitos e valores imbricados em uma sociedade marcada por raças e classes, e, além disso, responsabiliza-se em manter esta funcionalidade, capacitando alguns para posições de controle e outros para serem controlados (Oliveira, 2001).

Sendo assim, o percurso histórico de determinados grupos étnico-raciais vistos no âmbito da história como superiores são respeitados no campo escolar, em detrimento de outros que não recebem relevância alguma, a ponto de não serem considerados com dignidade, como descreve Lopes (1994, p. 67):

[...] a escola na maioria das vezes omite-se de falar sobre o negro como questão social de grande importância e restringe-se apenas em mencionar, em algumas disciplinas, a contribuição dada pelos negros à cultura brasileira. Tais citações são, no geral, profundamente marcadas de vazio histórico, o registro de sua contribuição assenta-se sobre algumas palavras que compõe o receituário da alimentação nacional, por exemplo.

Conforme Gomes (2005, p. 147), o espaço escolar apenas vai ter progresso na “relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-racial”. Diz ainda que isso poderá acontecer no momento que os educadores entenderem que o

“[...] processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras” (Gomes, 2005, p. 147).

Destarte, portanto, o percurso não é desejar muda-la em conteúdos curriculares, mas internalizarem a concepção de que esses são processos que formam as pessoas e, dessa maneira, integram “nossa vida e do próprio cotidiano escolar” (Gomes, 2005, p.147).

Um dos percursos percorridos para essa transformação perpassa pelo nosso arcabouço vocabular, que traz consigo valores e significados. Gonçalves (1985) propõe que analisemos a palavra **contribuição** do povo negro e passemos a falar **participação**. Este fato em virtude de que a palavra **contribuir** tem a noção de algo a parte, que não precisamente está em funcionamento e entra em contato com o que se está contribuindo, não implica dizer que se desfruta, o que não acontece com a palavra **participar**, que, por sua vez, “requer sujeitos em relação entre si e com o todo social, e, nesta condição, eles não emergem na história como grupos isolados” (Gonçalves, 1985, p. 121-122).

Contudo, essa não é a função que as escolas têm desempenhado no decorrer da história, impedindo os negros, e outros grupos à margem da sociedade, como indígenas, ciganos, mulheres, a oportunidade de expressarem opiniões e experiências que os formam na condição de grupos.

De acordo com Gomes (2005), para que a análise das relações étnico-raciais no campo educacional possa ser entendida tendo como base a amplitude simbólica que tem, é necessário que o processo de educação seja concebido como “processo de humanização, que inclua e incorpore os processos educativos não-escolares” (Gomes, 2005, p. 228). No mais, segundo a autora, não é atribuída na escola a relevância devida aos aspectos simbólicos que integram as relações étnico-raciais, como a construção de identidade e, até quando este fato não acontece, não se torna digno de uma abordagem de teor pedagógico (Gomes, 2005, p. 228).

Moura (2005, p.79) descreve que a escola ignora o saber que o educando traz consigo no que concerne a convivência dele com os pais e em comunidade, e isso deixa a escola sem o conhecimento das raízes étnicas e culturais dos alunos. Segundo Silva Jr (2002, p. 38-39), “[...] a sistemática negação de uma justa imagem ‘do outro’, a negação e a visão estereotipada dos negros, é um dos mecanismos mais violentos na escola e é um dos fatores que mais concorrem para a eliminação da

criança negra”.

Esse ato de ignorar, diversas vezes sendo demonstrado pela postura silente, não é necessariamente a falta de uma fala, todavia, é um comportamento que não transparece a origem e causas do imbróglio, subestimando a atitude discriminatória de uma criança e buscando atenuar o dano da criança negra, não se posicionando em relação à prática discriminatória com tentativas de explicar o fato com base em condições tais como de deficiência física, classe social etc (Silva Jr., 2002).

Gomes (2005) reforça que, apesar do discurso que propicia ato discriminatório para com os negros seja calcado em concepções de classe social, “práticas cotidianas mostram para a criança e para o adolescente negro que o status social não é determinado somente pelo emprego, renda e grau de escolaridade, mas também pela posição da pessoa na classificação racial”.

As crianças negras começam a notar que são diferentes das outras em virtude da forma em que são tratadas, e isto desde tenra infância, como reafirma Oliveira (2004), em análise feita em creches de crianças com a idade entre três e seis anos de idade. A autora diz que a criança negra nota a diferença quando começa a ser excluída, pelo fato das pessoas não darem afeto a ela (criança) como dedicam aos outros, haja vista que não tem os traços físicos e preferenciais, tais como das demais crianças.

Fazzi (2004, p. 133) afirma que “[...] as crianças já possuem consciência das categorias raciais e de suas atribuições”. À proporção que as crianças crescem, essa consciência vai identificando o aumento das demonstrações de falta de respeito, que de acordo com a autora são significativos meios de socialização. Como a piada tem o intuito de causar risos, as crianças vão internalizando a ideia de que negros podem ser motivo de chacota. Dessa forma:

A gozação, enquanto uma prática social recorrente e característica da socialização entre pares, considerada coisa de criança pelos adultos e que, por isso, muitas vezes não é levada a sério, torna-se um eficiente mecanismo social de aquisição, consolidação e objetivação de uma ordem social preconceituosa (Fazzi, 2004, p. 169).

Segundo Cavalleiro (2005), essa é uma das razões pela qual docentes não aceitem a presença do racismo em sala de aula, por terem a compreensão de que esses comportamentos são “inerentes à interação entre as crianças” (Cavalleiro, 2005, p. 73). No mais, segundo a autora, outros aspectos colaboram para que o educador

não aceite a existência de discriminação na instituição de ensino, haja vista que justifica tal assunto aos desdobramentos oriundos das classes sociais. Além disso, Cavalleiro (2005), por meio da análise realizada em escolas de ensino fundamental, relata que docentes creem na ideia de que os alunos de ensino fundamental não assimilaram racismo e preconceito.

A análise de Cavalleiro (2005) sobre a criança possui congruências com as análises realizadas por Fazzi (2004). De um lado há afirmações de docentes que acreditam na ausência de racismo praticado por crianças nesta faixa etária, por outro, mesmo que professores admitam que ocorrem práticas discriminatórias, estas são vistas como atitudes jocosas, não gerando danos para a construção da identidade e personalidade do indivíduo.

Ademais, Cavalleiro (2005) identificou que é comum culpar a criança que sofre o ato discriminatório, de forma que ela é vista como alguém que sofre de ciúmes ou outro tipo de problema pessoal.

A criança negra, nesse sentido, sofreria em dobro, ou seja, pelo ato discriminatório e pela falta de intervenção do docente. Dessa forma, esta criança tende a fugir de admitir a própria cor, traços fenotípicos, tipo de cabelo e outros atributos genéticos. Assim, ela inicia um processo de negação de si mesma, passando a assumir identidades de crianças brancas (Lopes, 1994).

Segundo Gomes (2005, p. 232), a maneira de representar o corpo negro, especialmente na instituição de ensino, pode ser equivalente ao ato de admitir ou enfrentar estereótipos. Desde o período escravocrata, o corpo negro está associado à concepção de classe social onde o indivíduo com tais características é um ser açoitado, acorrentado, que busca libertação, inclusive nas abordagens dos conteúdos apresentados na escola. Sendo assim, o comportamento do professor frente a história do país e a dos povos participantes na construção desta, é imprescindível para a elaboração e apresentação de aspectos objetivos e subjetivos inerentes às relações de cunho pessoal e interpessoal entre os alunos.

Entretanto, as autoras chegam à conclusão de que há progresso no que se refere ao reconhecimento do preconceito e discriminação, e creem que “[...]. o processo de formação continuada para a diversidade étnico-racial atua como elemento propulsor de mudanças de posturas e de ideologias sobre as diferenças e, portanto, deve ser estimulado e realizado” (Gomes *et al.*, 2006, p. 269).

5 A RELAÇÃO ENTRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A EDUCAÇÃO VOLTADA ÀS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Conforme Coelho (2013), partindo do pressuposto que, no cerne escolar, há um dinamismo próprio, seja para a criação de grupos, seja no que concerne às relações centradas nos assuntos acerca de pessoas com necessidade específica, assim como sobre renda, condição sexual, religião, raça, cor, considera-se haver uma adoção de direcionamentos que ofereçam um aprofundamento nas teorias que apresentam debates relacionados à Lei de Diretrizes e Bases – LDB N.º 9.394/1996 e da sua modificação por meio da Lei N.º 10.639/2003, que abarca no Currículo Oficial das Redes de Ensino Público e Privado a obrigação de tratar do tema História e Culturas Africana e Afro-Brasileira.

Em consonância com este assunto, a Lei N.º 11.645/2008⁴ se refere aos indígenas, com o mesmo cuidado em ajustar a LDB N.º 9.394/1996, assegurando assim a obrigação de incluir esta temática na estrutura curricular das escolas, fato que apresenta mais um recurso que fortalece e direciona a luta contra a discriminação étnico-racial que acomete negros e indígenas. Ressaltamos que tanto a Lei N.º 10.639/2003, quanto a Lei N.º 11.645/2008 “[...] validam a escola como um espaço formativo das pessoas e confirmam o significado desse local para a promoção da cultura que, por sua vez, faz do Brasil um país multifacetado e enriquecido” (Brasil, 2009, p. 3)

A Resolução CNE/CP N.º 01/2004, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e de Culturas Afro-Brasileira e Africana, simboliza um projeto de direcionamento para as escolas brasileiras, e sobretudo, para as que possuem ações de formação inicial e continuada de docentes⁵.

⁴ Nesta mudança, o Artigo 26-A escolhe o seguinte texto: “Art. 26-A: Nas instituições de ensino fundamental e ensino médio, públicos e privados, fica obrigatório o estudo da história e das culturas afro-brasileira e indígena”. (Brasil, 2008). Bergamaschi, Xavier e Zen (2008); e outros mais dizem que essa lei resulta em aspectos positivos para a educação básica, visto que assegura os direcionamentos de teor pedagógico e de embate contra o preconceito, a discriminação e à “negação do protagonismo indígena na formação da nacionalidade brasileira” (Bararuá; Vale; Coelho; Fernandes, 2017, p. 63).

⁵ O tipo de orientação que caracteriza o mencionado documento pode ser ressaltado pelo Artigo 2.º da Resolução, que diz: “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e de Culturas Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, de princípios e de fundamentos para o planejamento, a execução e a avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da

Estas Diretrizes são alicerçadas no Parecer CNE/CP N.º 003/2004, que destaca os debates e ideias do Movimento Negro no decorrer do século XX, procura orientar e incentivar a criação de projetos para maior consideração da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos e define a elaboração de exemplos positivos para a educação das relações étnico-raciais (Brasil, 2004a). O Parecer aponta que devem se apropriar do seu arcabouço de conteúdo: os gestores do sistema de ensino; as que sustentam as instituições de ensino; docentes e outros profissionais, que têm a incumbência de elaborar, executar e avaliar projetos educacionais para além de ações meramente institucionais e de ensino.

O mencionado Parecer determina, de acordo com o item Questões Introdutórias, a função essencial da sociedade de forma geral – alunos, pais e comunidade (Brasil, 2004a). Essa abordagem imprevisível torna-se mais evidente na consideração de que essas pessoas – perante o saber acerca desta atribuição – poderão estabelecer diálogo com os sistemas de ensino, com a instituição de ensino e com os professores no que tange aos assuntos que remetem às relações étnico-raciais, ao destaque social e à valoração da cultura afro-brasileira; no mais, poderão também solicitar o direito à educação de qualidade com base na Constituição Federal do Brasil de 1988:

Art. 206 — O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I — igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II — pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. (Brasil, 2005, p. 7).

A partir desta definição oficial, a educação de qualidade maximiza-se para além do poder de adquirir a educação, aborda também a instrução para a cidadania, com o propósito de iniciar o processo de engendrar uma sociedade com perfil de justiça e democracia, que considere a diversidade (Brasil, 2016).

No item específico, Educação das relações étnico-raciais, incluso no Parecer n.º 03/2004 descreve que o movimento consciente a favor das relações étnico-raciais não é responsabilidade somente da instituição de ensino, entretanto, considera que a escola “[...] tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados” (Brasil, 2004a, p. 6).

Perante as lutas reivindicatórias para a oficialização da Lei N.º 10.639/2003,

sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática”.

sobretudo do movimento negro e de pesquisadores engajados com o assunto, o Parecer CNE/CP N.º 003/2004 incorporou as reivindicações dos grupos citados nas definições de políticas de reparações e de valorização da história e cultura africana e afro-brasileiras.

Com o propósito de enfrentar o racismo e as discriminações que afetam negros, o Parecer CNE/CP N.º 003/2004 apresenta sugestões de comportamentos e atitudes a serem desenvolvidas nas escolas para reconhecer e valorar a influência racial de povos africanos, indígenas, europeus e asiáticos⁶. Entre os objetivos, o Parecer define a elaboração de políticas que tenham como alvo principal o direito dos negros – assim como dos demais brasileiros – de passarem pelos níveis de ensino, em instituições de ensino que estejam alinhadas com a qualidade da educação, e que possuam docentes habilitados para atuar tanto no ensino de saberes específicos fundamentais e demandados na educação formal, assim como sejam habilitados “[...] para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e pelas discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais”. (Brasil, 2004a, p. 2).

Dentre as providências recomendadas pelo Parecer aos sistemas de ensino e estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Superior, o citado Parecer destaca:

Disponibilização deste parecer, na sua íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e pelas atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados, a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar seu próprio trabalho e seus resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados. (Brasil, 2004a, p. 16).

Os meios oficiais que determinam as funções das escolas e dos sistemas educacionais quanto aos assuntos da diversidade étnico-racial – tais como as Leis N.º 10.639/2003 e N.º 11.645/2008, o Parecer CNE/CP N.º 003/2004 e a Resolução

⁶ Essas atitudes são direcionamentos do Parecer, em concordância com o seguinte texto: “O ensino de História e de Culturas Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, de construções e de pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e a valorização da identidade, da história e da cultura dos afro-brasileiros; a garantia de seus direitos de cidadãos; e a legitimidade das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, das europeias e das asiáticas”. (Brasil, 2004a, p. 15).

CNE/CP N.º 01/2004 – direcionam os trabalhos nesse objetivo por intermédio da concretização das responsabilidades que são dos segmentos estatais; aos sistemas e instituições de ensino; aos docentes; e aos coordenadores pedagógicos.

Contudo, como encontra-se no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Relações Étnico-Raciais, do ano de 2009, a funcionalidade dos ajustes realizados ainda necessita ser abrangida nos sistemas de ensino e, dessa forma, a formulação do mencionado plano torna-se essencial para que sejam efetivados os direcionamentos oficiais. Dessa forma:

As instituições devem realizar revisão curricular para a implantação da temática, quer nas gestões dos Projetos Políticos Pedagógicos, quer nas Coordenações pedagógicas e em colegiados, uma vez que possuem a liberdade para ajustar seus conteúdos e para contribuir no necessário processo de democratização da escola, da ampliação do direito de todos e todas à educação, e do reconhecimento de outras matrizes de saberes da sociedade brasileira (Brasil, 2009, p. 37).

O Parecer CNE/CP N.º 03/2004 descreve sobre a liberdade das instituições de ensino, no sentido do debater, sugerir e concretizar projetos educacionais, em alinhamento ao demandado pelo Artigo 26-A da Lei N.º 9.394/1996 (alterado pela Lei N.º 10.639/2003 e posteriormente pela Lei N.º 11.645/2008), a oportunidade de alcançar a participação dos grupos comunitários a que a escola presta serviço. Ademais, efetiva também definir meios de comunicação com pesquisadores da temática da diversidade racial e do Movimento Negro, para construir percursos e alternativas que abarquem tal tema, seja no assunto desenvolvido por meio dos componentes curriculares, seja no convívio do bojo escolar.

De acordo com o Art. 3º, da Resolução CNE/CP N.º 01/2004, os sistemas de ensino, as instituições que fornecem mantimentos, as coordenações pedagógicas das escolas e os docentes devem definir temáticas para estudo, unidades de estudo, programas e projetos, apontando assuntos referentes ao tema das relações raciais. No que concerne a esse direcionamento, o referido Artigo esclarece que os gestores dos sistemas de ensino e as mantenedoras devem suprir as instituições com recursos bibliográficos e de ensino que elevem a EREER no espaço escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e de Culturas Afro-Brasileira e Africana, explicitam, em seu Art. 3.º que o assunto deve ser desenvolvido por meio dos conteúdos, competências, atitudes e dos valores a serem definidos e efetivados pelas

escolas e por seus educadores, com o suporte e acompanhamento dos sistemas de ensino, das instituições que mantêm e dos coordenadores pedagógicos (Brasil, 2004).

O ato de acompanhar o trabalho dos docentes em sala de aula torna-se efetivo por meio da intervenção dos coordenadores pedagógicos tanto no sentido de orientar, quanto em avaliar o trabalho do professor, e pode ter a responsabilidade de em fazer a ligação e a mediação o do trabalho educativo, haja vista que o mencionado parecer delineia, entre as funções desses profissionais, a incumbência de direcionar o trabalho educacional (Brasil, 2004).

No mais, ainda no Artigo 3.º, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e de Culturas Afro-Brasileira e Africana descrevem que aos coordenadores pedagógicos é atribuída esta atividade enquanto trabalho oficial: “As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos para que os docentes gerem e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abordando os diferentes componentes curriculares” (Brasil, 2004a, p. 32).

Ressaltamos que não é função do docente a atitude única de efetivar na escola as legislações para a diversidade racial: trata-se de uma atribuição atrelada também com as coordenações pedagógicas, com o gestor escolar e com o estabelecimento mantenedor. Nesse âmbito de efetivação, o Plano aponta algumas orientações a serem seguidas pelos coordenadores pedagógicos:

- a) Conhecer e divulgar o conteúdo do Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 e da Lei 11645/08 em todo o âmbito escolar;
- b) Colaborar para que os Planejamentos de Curso incluam conteúdo e atividades adequadas para a educação das relações étnicorraciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana de acordo com cada nível e modalidade de ensino;
- c) Promover junto aos docentes reuniões pedagógicas com o fim de orientar para a necessidade de constante combate ao racismo, ao preconceito, e à discriminação, elaborando em conjunto estratégias de intervenção e educação;
- d) Estimular a interdisciplinaridade para disseminação da temática no âmbito escolar, construindo junto com professores e profissionais da educação processos educativos que possam culminar seus resultados na Semana de Consciência Negra e/ou no período que compreende o Dia da Consciência Negra (20 de novembro).
- e) Encaminhar ao Gestor escolar e/ou aos responsáveis da Gestão Municipal ou Estadual de Ensino, situações de preconceito, racismo e discriminação identificados na escola. (Brasil, 2009, p. 40).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e de Culturas Afro-Brasileira e Africana, explicitam, em seu Art. 3.º que o assunto deve ser desenvolvido por meio dos

conteúdos, competências, atitudes e dos valores a serem definidos e efetivados pelas escolas e por seus educadores, com o suporte e acompanhamento dos sistemas de ensino, das instituições que mantêm e dos coordenadores pedagógicos (Brasil, 2004).

O ato de acompanhar o trabalho dos docentes em sala de aula torna-se efetivo por meio da intervenção dos coordenadores pedagógicos tanto no sentido de orientar, quanto em avaliar o trabalho do professor, e pode ter a responsabilidade de em fazer a ligação e a mediação o do trabalho educativo, haja vista que o mencionado parecer delinea, entre as funções desses profissionais, a incumbência de direcionar o trabalho educacional (Brasil, 2004).

No mais, ainda no Artigo 3.º, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e de Culturas Afro-Brasileira e Africana descrevem que aos coordenadores pedagógicos é atribuída esta atividade enquanto trabalho oficial: “As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os docentes gerem e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abordando os diferentes componentes curriculares” (Brasil, 2004a, p. 32).

Ressaltamos que não é função do docente a atitude única de efetivar na escola as legislações para a diversidade racial: trata-se de uma atribuição atrelada também com as coordenações pedagógicas, com o gestor escolar e com o estabelecimento mantenedor. Nesse âmbito de efetivação, o Plano aponta algumas orientações a serem seguidas pelos coordenadores pedagógicos:

- a) Conhecer e divulgar o conteúdo do Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 e da Lei 11645/08 em todo o âmbito escolar;
- b) Colaborar para que os Planejamentos de Curso incluam conteúdo e atividades adequadas para a educação das relações etnicorraciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana de acordo com cada nível e modalidade de ensino;
- c) Promover junto aos docentes reuniões pedagógicas com o fim de orientar para a necessidade de constante combate ao racismo, ao preconceito, e à discriminação, elaborando em conjunto estratégias de intervenção e educação;
- d) Estimular a interdisciplinaridade para disseminação da temática no âmbito escolar, construindo junto com professores e profissionais da educação processos educativos que possam culminar seus resultados na Semana de Consciência Negra e/ou no período que compreende o Dia da Consciência Negra (20 de novembro).
- e) Encaminhar ao Gestor escolar e/ou aos responsáveis da Gestão Municipal ou Estadual de Ensino, situações de preconceito, racismo e discriminação identificados na escola. (Brasil, 2009, p. 40).

Para que a implementação e desenvolvimento do projeto pedagógico da

escola possa ter êxito e contemple, entre tantos fatores primordiais, o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana à luz da Lei nº 10.639/2003, consideramos que a partir da proposta do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais, será preciso mudança na apresentação das formações inicial e continuada, haja vista que elas devem abarcar o estudo a respeito da diversidade étnico-racial. Além disso, estas formações devem superar as inclinações e tendências hierárquicas colocadas no meio social, e, valorizar as diferenças, abordando de forma cultural, tais assuntos no ambiente escolar.

É importante destacar que, de acordo com Domingues (2014), a coordenação pedagógica tem uma função relevante na democratização da escolaridade, pois ela desempenha uma gestão crítica, de cooperação, responsabilidade no acompanhamento das ações que propiciam o engajamento coletivo nos trabalhos formativos. Em oposição a isso, pode assumir meras tarefas atreladas ao âmbito de políticas públicas, sobretudo, acerca das formações a serem desenvolvidas no contexto escolar.

A respeito dos desafios encontrados nas escolas, Domingues (2014) acrescenta que um coordenador pedagógico, recém-formado e sem experiências, costuma lidar com vários imbrólios durante o trabalho, haja vista as dificuldades pedagógicas de alunos e professores, tais como a elaboração de formações para os docentes, dedicação de tempo para acompanhar o trabalho coletivo, proposições de momentos de autoavaliação aos professores e desenvolvimento de projetos que fortaleçam a gestão participativa.

A respeito das dificuldades, estas iniciam desde o período da formação inicial, visto que, segundo Pimenta (2010), um quantitativo significativo e elevado de formados no curso de Pedagogia não analisaram sob uma abordagem teórica e prática, ou seja, estudaram apenas as ciências da educação que, por sua vez, tratam dos fenômenos educativos e não das circunstâncias histórico-sociais com as próprias variáveis.

Coelho e Silva (2017) e Coelho e Padinha (2013) fizeram estudos e chegaram a conclusões semelhantes sobre as lacunas da formação inicial das coordenações pedagógicas. Ambos relataram que a formação acadêmica não dá suporte para o ato de lidar com situações conflituosas ou discriminatórias que surgem no dia a dia da escola. Esse fato compromete a atuação pedagógica destes

profissionais.

Almeida e Placco (2012) declararam que, para a performance das coordenações pedagógicas, é salutar uma gama de conhecimentos acerca de gerência, profissionalismo, ética, política, relacionamento, currículo, afeto e experiências. Estes saberes devem atuar de maneira integrada dentro da rotina da escola, haja vista a existência de variedade de acontecimentos que surgem entre os sujeitos da comunidade educativa. Sendo assim, e mediante a existência dessa variedade, é imprescindível que as questões étnico-raciais sejam contempladas no currículo escolar e consequentemente nas ações pedagógicas, haja vista a diversidade de sujeitos, histórias *etc.*

Coelho e Padinha (2013) dizem que, mesmo que o trabalho pedagógico realizado pela coordenação seja imbuído de boa intenção, esta não garante que não ocorra nenhum tipo de discriminação no fluxo das atividades. Por esta razão, há a necessidade de mais referências científicas e apropriação de habilidades técnicas. Desta forma, entendemos que a atuação da coordenação pedagógica deve ir além das experiências de teor pessoal, e devem assumir base técnica e conceitual, visto que as ações precisam de planejamento e participação dos docentes, discentes e famílias.

No entanto, pelo fato de ter na rotina a necessidade de resolver diversos percalços em caráter de urgência, a coordenação pedagógica apresenta carência na dedicação de tempo para ações reflexivas e de planejamento. Sendo assim, como medida de prevenção, e segundo Penin (2011), conhecer o cotidiano da escola é uma necessidade por dois motivos: o primeiro é o de possibilitar o ato de planejar e lutar por melhorias institucionais; o segundo é porque por meio do conhecimento da rotina escolar torna-se viável identificar e fornecer informações relevantes à gestão e, a partir disso, tomar decisões que propiciem a qualidade do ensino.

Entre os temas de trabalhos científicos, as relações raciais no Brasil têm sido um dos objetos de estudo em ascendência quanto ao número de pesquisas, principalmente, após a promulgação das Leis N.º 10.639/2003 e N.º 11.645/2008, que, por sua vez, alteram o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e modificam o currículo referente à educação básica para que tais legislações sejam efetivadas, como, por exemplo, a Resolução CNE/CP N.º 01/2004; o Parecer CNE/CP N.º 03/2004; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais; e o Plano Nacional de Implementação de tais diretrizes.

Neste contexto, de acordo com Coelho e Padinha (2013), a respeito do que compete à coordenação pedagógica, é importante discutir sobre a efetivação destas determinações acerca de diversidade racial na escola, enfrentamento ao racismo e à discriminação, sobretudo, na educação básica. Neste ínterim, vale pensar acerca da função da coordenação, se será de mediação ou definição de políticas internas do contexto educacional. Vale ressaltar ainda que os principais entraves para o trabalho com as questões sobre diversidade por parte da coordenação pedagógica são: fragilidade da formação inicial; ausência de formação continuada; falta de conhecimento acerca das leis e literatura específica; quantidade de trabalho elevada.

O fato é que o Parecer CNE/CP N.º 03/2004 atribui às coordenações pedagógicas a função de definir “[...] conteúdos de ensino, unidades de estudo, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares” (Brasil, 2004a, p. 18), juntamente com os sistemas e as mantenedoras de ensino. A respeito do Plano Nacional de Implementação das DCNs da Educação para as Relações Étnico-Raciais, o objetivo é colaborar para que o sistema de ensino e instituições educacionais assegurem o direito de aprendizagem e a equidade no bojo educacional, a fim de combater o racismo e a discriminação com vista a uma sociedade mais alicerçada na justiça e na igualdade (Brasil, 2009).

De acordo com este Plano, o objetivo será alcançado por meio de pesquisas e elaboração de materiais didáticos que abordem sobre a cultura afro-brasileira e a diversidade; definição de estratégias de acompanhamento por parte dos poderes públicos e sociedade; implementação das DCNs para o ensino da história e das culturas de origem afro-brasileira e africana. Cabe ainda ao poder público garantir condições propícias para o desenvolvimento de tais políticas, além do desenvolvimento de projetos que proponham condições adequadas para a formação de professores, e que abordem os principais aspectos da diversidade racial no país, incluindo estudos sobre as relações sociais e a importância do respeito para com todas.

A Resolução CNE/CP N.º 02, de 1.º de julho de 2015 sofreu revogação pela Resolução CNE/CP N.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Essa revogação era fundamental, de acordo com o Conselho Nacional de Educação, haja vista a precisão da formação de docentes indicar diretamente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo fato desta Base ser utilizada como alicerce para a formação de professores para a aproximação do relacionamento entre a instituição acadêmica e a

escola. Contudo, a primeira resolução, em conformidade com as instâncias universitárias, do sindicalismo e movimentos sociais, tais como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), partem do pressuposto de que a primeira resolução não atrapalhava o fato de que a formação de docentes considerasse a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, ainda não era viável mensurar seus resultados, haja vista que não existiu tão somente um período de formação que fosse completo, desde o ato de homologação. Apesar da Resolução de 2019 tenha permanecido com a carga-horária mínima de 3.200h para formação inicial de educadores, um dos itens mais vulneráveis desta está na flexibilização da carga-horária da formação de teor pedagógico para quem concluiu graduação e não era licenciado.

Ao abordar as Diretrizes Curriculares Nacionais para os processos de formação inicial e continuada dos professores de magistério da Educação Básica, ressaltamos, entre suas características, o entendimento de que a formação está calcada na responsabilidade com a efetivação de um país que reconheça e valorize a diversidade e, portanto, oposta a quaisquer forma de discriminação (Brasil, 2015). Desta forma, a atuação dos coordenadores pedagógicos apresenta-se da seguinte forma:

[...] a prática pedagógica das CP (*coordenadoras pedagógicas*) atua diretamente na definição das políticas educacionais internas, visto que a sua interferência nos procedimentos teóricos e metodológicos tende a ser crucial para a orientação do trabalho pedagógico de uma escola, colaborando para o enfrentamento da diversidade étnico-racial, sexual e de gênero, formativos e a prática pedagógica (Coelho; Silva, 2017, p. 89).

Coelho e Padinha (2013) ressaltam que, mesmo diante das atuações educacionais direcionadas pelos coordenadores imbuídos de boa vontade, estas não significam um ajuste concreto nos casos de discriminação. Estas situações apresentam um tipo de agir pedagógico alicerçado em bases científicas e no domínio de habilidades técnicas. Dessa forma, as ações dos coordenadores pedagógicos demandam uma atitude para além das experiências pessoais deles, ir além da boa vontade e responsabilizar-se por um trabalho calcado em um propósito teórico-conceitual, haja vista que suas atuações reivindicam definir trabalhos que envolvam professores, alunos e pais.

No mais, a relevância dos coordenadores pedagógicos e da propriedade

que eles necessitam ter a respeito do dia a dia são importantes, pois os trabalhos desses coordenadores abrangem “[...] o ato de planejar e a sustentação do cotidiano da escola quanto ao ato formativo e o acompanhamento do professor, assim como a assistência a estudantes e a famílias” (Almeida; Placco, 2012, p. 17).

Almeida e Placco (2015, p. 64) indicam que normalmente “[...] a escola se movimenta no propósito de padronizar, de homogeneizar, de ignorar as diferenças de entrada, e tenta tratar todos os alunos como se fossem iguais”, entretanto é pertinente aos coordenadores pedagógicos, de acordo com as leis tratadas anteriormente, orientar trabalhos pedagógicos que tratem a educação das relações raciais. O processo de ensino-aprendizagem é o foco central de trabalho dos coordenadores pedagógicos, fundamentados no currículo formal e nas leis atuantes, visto que tem a responsabilidade de suprir tais saberes com os agentes da escola.

Do exposto, temos:

o que impede a institucionalização das políticas afirmativas de promoção da igualdade étnico-racial nas escolas diz respeito às concepções que têm, professores e gestores, acerca das nossas relações étnico-raciais, pois muitos usam o discurso da ‘igualdade’ influenciado pelo mito da democracia racial para pasteurizar culturalmente todos os alunos e aí não lidam com a diferença na escola (Coelho *et al.*, 2014, p. 193).

Neste panorama, reforçamos a relevância da função dos coordenadores pedagógicos no que tange aos trabalhos definidos, principalmente referente às posições tomadas nas interações social entre os educandos (Coelho; Silva, 2017). Esses trabalhos exigem o domínio do tema das relações raciais, o saber acerca dos assuntos correlatos ao racismo e ao processo de formação continuada, os quais se mostram essenciais para uma atuação educacional que redunde na superação de qualquer tipo de discriminação e preconceito. Assim:

Discutir diversidade e desigualdade na escola não é tarefa fácil, sobretudo na inexistência de repertório teórico-conceitual para o enfrentamento da temática. Quando se pensa em diversidade, pensa-se em negro, mulher, indígena, como se a diversidade se limitasse a esses grupos sociais. Em verdade, todos os grupos devem constituir a diversidade para superar hierarquizações e desigualdades (Coelho; Silva, 2017, p. 95).

Os coordenadores pedagógicos podem realizar o planejamento e o desenvolvimento de ações que incentivem os debates acerca de diversidade, já que a educação pode ser concebida como um processo abrangente, formador do processo de humanização, que se apresenta em múltiplos ambientes sociais: no bojo familiar,

movimentos sociais, escolas *etc.*

Nesse sentido, a escola sendo um espaço onde as atitudes de discriminação ocorrem, colaborando para o surgimento do sentimento de inferioridade e de impotência nos alunos negros – referindo-se às ideias que incentivam a diversidade - os coordenadores pedagógicos podem promover trabalhos que estimulem o enfraquecimento destas concepções. O debate em acordo com a interferência dos coordenadores pedagógicos nos assuntos que abordam as relações raciais ainda necessita de estudo, até para que tais profissionais realizem ações em consonância com as leis.

Na procura por superar a desigualdade e falta de respeito à diversidade, os coordenadores pedagógicos possuem uma importância na escola, pois desempenham trabalho fundamental na criação de projetos assertivos e que proponham melhorias; contudo, para realizar isto, eles necessitam ter o conhecimento sobre o tema, leis referentes e atuação educacional.

Nas análises realizadas até o momento, notamos que ainda é habitual ver, no ambiente escolar, coordenadores pedagógicos com reduzido repertório de saberes teóricos e sobre as leis, além das vulnerabilidades adquiridas ainda na formação inicial, mesmo fazendo parte da lista de profissionais que definem as políticas educacionais do espaço escolar, ainda são diagnosticadas várias lacunas na apropriação desse aspecto de forma correta

Nos itens nos quais o Plano descreve as responsabilidades e os procedimentos direcionados aos coordenadores pedagógicos, estes são denominados à atribuição de planejar, de assegurar e de trabalhar políticas educacionais voltadas para o respeito à diversidade racial. Para que os progressos obtidos por intermédio das Leis, das Diretrizes e do Parecer ocorram nas escolas, os coordenadores pedagógicos estão em local favorecido sob duas abrangências: a respeito da incumbência das políticas educacionais, e em consonância com o posicionamento de Coelho e Padinha (2013) no que concerne aos direcionamentos e aos procedimentos educacionais elaborados e interdisciplinares, de acordo com as funções apresentadas legalmente a esses profissionais para que o assunto seja integrado à política das escolas.

Percebemos que, entre as funções e os trabalhos que são dos coordenadores pedagógicos – referentes à temática das relações raciais - o desenvolvimento das ações educacionais por parte deles mostra-se como

fundamental para os projetos da escola de forma ampla. Atrelado a isto, a força para movimentar e construir deste profissional pode efetivar atitudes que abarquem o tema na instituição de ensino.

Dessa forma, as leis mencionadas neste estudo e o trabalho dos coordenadores pedagógicos, somado aos outros agentes educacionais, como docentes, discentes e gestores, mostram condições de colaborar para com o processo formativo de cidadãos que se importam com a diversidade racial. Formações com esse tipo de fundamento revelam poder para enfrentar as práticas isoladas e podem contribuir para que haja pessoas que reconheçam, deem valor às diferenças de cultura, e sejam viáveis as alterações nas representações sociais dos alunos negros, por meio de ações educacionais direcionadas para combate ao racismo e atitudes discriminatórias na escola.

6 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA CENTRO EDUCA MAIS ESTEFÂNIA ROSA DA SILVA

6.1 Caracterização da Escola

O Centro Educa Mais Estefânia Rosa da Silva é uma escola pertencente à Rede Estadual de Ensino do Estado do Maranhão. O seu nome foi uma homenagem a uma professora da rede estadual que desempenhou seu trabalho com dedicação e eficiência durante muitos anos. A escola está localizada na Rua dezoito, S/N, Bairro Habitacional Turu, São Luís/Maranhão.

Figura 1 - Fachada do Centro Educa Mais Estefânia Rosa da Silva



Fonte: Arquivo pessoal do autor da pesquisa (2025).

Em 2018 a escola foi entregue a comunidade após reforma e conta hoje⁷ com 10 salas de aula, dois laboratórios, sala de professores, sala da gestão escolar, banheiros feminino, masculino e PNE, pátio, área de convivência, cozinha e quadra poliesportiva. A escola possui um quadro de 27 professores em tempo integral.

Com 325⁸ estudantes em regime de tempo integral, a escola recebe estudantes do Habitacional Turu e de bairros adjacentes, como Divineia, Santa Rosa, Vila Luisão, Parque Araçagi, Brisa do Mar, Araçagi, Residencial Pirâmide, Raposa dentre outros, pertencentes às famílias de renda média a baixa, formando um público

⁷ Dados do ano de 2024.

⁸ Dados do ano de 2024.

bastante heterogêneo, em que alguns são provenientes de escolas particulares e a maioria é oriunda de escolas públicas municipais.

Até o ano de 2016 a instituição de ensino era chamada de Centro de Ensino Roseana Sarney Murad. No entanto, mediante o Decreto nº 31.496, de 23 de fevereiro de 2016 do Conselho Estadual de Educação houve a mudança de denominação da Intituição de Ensino para Centro de Ensino Professora Estefânia Rosa da Silva, passando no ano de 2020, para a denominação Centro Educa Mais Estefânia Rosa da Silva.

A Gestão no Centro Educa Mais Estefânia Rosa da Silva tem como objetivo o pleno desenvolvimento do aluno. A equipe gestora é formada por um trio de profissionais, sendo uma gestora geral, uma gestora administrativo/financeiro e uma gestora pedagógica. A ação delas é fundamentada em decisões compartilhadas, com a colaboração coletiva de todos os integrantes da comunidade escolar.

Tabela 1 - Servidores Efetivos do Centro Educa Mais Estefânia Rosa da Silva

Servidores Efetivos	Quantidade
Professores	27
Supervisor	01
Administrativos	01
Gestora Administrativa-Financeira	01
Gestora Pedagógica	01
Gestora Geral	01
Apoio Pedagógico	02

Fonte: Pesquisa empírica (2024).

Tabela 2 - Servidores Terceirizados do Centro Educa Mais Estefânia Rosa da Silva

Servidores Terceirizados	Quantidade
Portaria	02
Copeiras	05
Agentes de Serviços Gerais	03

Fonte: Pesquisa empírica (2024).

Haja vista o nível de ensino, é importante ressaltar o Ensino Médio passou por uma reforma expressa na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, fato que propiciou mudanças significativas na proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). O currículo foi flexibilizado com o objetivo de contemplar as diferentes culturas, conhecimentos e juventudes que há no Brasil, o que proporciona, segundo a reforma, o direito de os estudantes terem uma formação escolar que proporcione maior articulação com os saberes do cotidiano deles.

Apesar do Ensino Médio ser responsabilidade de cada Estado da federação, são as políticas definidas no campo nacional que definem a sua apresentação e estrutura curricular, tais como a Lei de Diretrizes e Base da Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação.

A Lei 13.415 expressa que neste novo Ensino Médio há uma parte de formação comum, cuja carga horária é de 1,5 ano ou 1.200 horas, podendo ir até 1.800 no caso de regime integral, e fundamentada na Base Nacional Curricular, e outra parte de formação que é a diversificada em itinerários formativos dispostos por área (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas, e Educação Profissional).

Segundo a Lei 13.415 a reforma deste currículo tem o propósito de deixá-lo com maior flexibilidade, e assim atender os anseios dos estudantes. Isso foi definido com base em duas justificativas: a baixa qualidade do Ensino Médio oferecido no Brasil, e a necessidade de fazer com que ele se tornasse mais interessante aos educandos, haja vista a quantidade de retenção e evasão.

Conforme o Plano de Ação do Centro Educa Mais Estefânia Rosa da Silva (2025), a missão da referida escola é prestar à comunidade uma educação integral de excelência, contribuindo para formação de cidadãos críticos, conscientes, autônomos, solidários e competentes preparados para os desafios do século XXI. Além disso, a visão desta instituição de ensino é ser referência no Estado do Maranhão na oferta de ensino em Tempo Integral de excelência, alicerçada na formação de competências e valores que possibilitem ao jovem a concretização do seu Projeto de Vida.

Objetivando atingir uma educação de êxito para todos os estudantes de modo eficiente com equidade e coesão social, por meio da Aprendizagem Dialógica, da Participação Educativa da Comunidade e de Práticas Inclusivas, a escola aderiu ao Projeto Comunidade de Aprendizagem que é baseado em um conjunto de Atuações Educativas de Êxito voltadas para a transformação educacional e social, integrando todos ao seu redor (Centro Educa Mais Estefânia Rosa da Silva, 2025).

Quanto à Educação para as Relações Étnico-Raciais, consideramos que a escola pouco explicita essa questão, tanto nos cartazes, gravuras, quadros *etc.* No entanto, no período de pesquisa e, principalmente, na realização das entrevistas junto aos docentes, observamos que, recentemente, houveram projetos e discussões voltados para a mencionada temática.

O Centro de Ensino Educa Mais Estefânia Rosa da Silva tem um pátio, no qual ocorrem ações artísticas, culturais, pedagógicas e administrativas. Na tabela 3 abaixo, apresenta-se os espaços da escola distribuídos da seguinte maneira:

Tabela 3 - Caracterização dos espaços físicos do Centro Educa Mais Estefânia Rosa da Silva

CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO EDUCAR MAIS ESTEFÂNIA ROSA DA SILVA	
Espaços	Quantidade
Sala de aula	10
Sala de professores	01
Sala de gestão	01
Secretaria	01
Laboratório de biologia e química	01
Laboratório de física e matemática	01
Sala de AEE	01
Cozinha	01
Banheiro masculino	01
Banheiro feminino	01
Banheiro acessível	01
Banheiro de funcionário	01
Quadra poliesportiva	01
Pátio	01

Fonte: Pesquisa empírica (2024).

Figura 2 - Pátio do Centro de Ensino Educa Mais Estefânia Rosa da Silva



Fonte: Arquivo pessoal do autor da pesquisa (2025).

Acrescentamos que o pátio da escola serve também de refeitório utilizando mesas e cadeiras de plástico que possibilitam montar e desmontar a equipagem para o momento de alimentação de acordo com a necessidade de uso.

A próxima figura mostra uma das dez salas de aula no Centro de Ensino Educa Mais Estefânia Rosa da Silva, todas estas salas equipadas com mesas e cadeiras escolares, quadro branco e ar-condicionado.

Figura 3 - Sala de aula do Centro de Ensino Educa Mais Estefânia Rosa da Silva



Fonte: Arquivo pessoal do autor da pesquisa (2025).

A escola possui uma Sala de Recursos Multifuncionais onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes público-alvo da Educação Especial. A sala possui materiais específicos de apoio pedagógico como recursos, materiais didáticos, entre outros.

Figura 4 - Sala de Recursos Multifuncionais



Fonte: Arquivo pessoal do autor da pesquisa (2025).

Outro ambiente importante é a Sala de Professores, que possui mesas, cadeiras, armários, estantes, quadro branco e ar-condicionado. Portanto, pode-se inferir que é um ambiente agregador que proporciona aos professores segurança para planejarem as atividades e interagirem com os demais docentes.

Figura 5 – Sala dos professores



Fonte: Arquivo pessoal do autor da pesquisa (2025).

O Gestão do Centro de Ensino Educa Mais Estefânia Rosa da Silva tem a incumbência de garantir o bom funcionamento da instituição de ensino na perspectiva do Ensino Integral. A sala da gestão possui computador, mesa, cadeiras, armários entre outros materiais necessários para o trabalho gestor.

Figura 6 – Sala de Gestão



Fonte: Arquivo pessoal do autor da pesquisa (2025).

Na próxima figura, mostra-se a quadra da escola, espaço que é utilizado pelos estudantes para a prática de esportes e pela comunidade escolar, de maneira geral, para a realização de eventos e competições.

Figura 7 – Quadra poliesportiva



Fonte: Arquivo pessoal do autor da pesquisa (2025).

O Centro de Ensino Educa Mais Estefânia Rosa da Silva possui Laboratórios para que sejam realizados estudos e pesquisas nas áreas de exatas, natureza e matemática. Todos com materiais e recursos que viabilizam estudos, análises e pesquisas pelos educandos e docentes da escola.

Figura 8 - Laboratório de Física e Matemática



Fonte: Arquivo pessoal do autor da pesquisa (2025).

Figura 9 - Laboratório de Biologia e Química



Fonte: Arquivo pessoal do autor da pesquisa (2025).

Existe uma área de convivência para que os estudantes possam interagir. Há bancos no estilo praça e plantas que tornam o espaço agradável, conforme demonstram a Figura abaixo.

Figura 10 - Área de Convivência



Fonte: Arquivo pessoal do autor da pesquisa (2025).

6.2 Metodologia da pesquisa

A seção da metodologia da pesquisa tem o propósito de percorrer as trajetórias metodológicas da pesquisa que pretendemos desenvolver. Em pesquisas acadêmicas o uso de métodos científicos é um procedimento de caráter comum e primordial. De acordo com Gil (1999, p. 27).

[...] o método científico é um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos utilizados para atingir o conhecimento. Para que seja considerado conhecimento científico, é necessária a identificação dos passos para a sua verificação, ou seja, determinar o método que possibilitou chegar ao conhecimento.

Do exposto, o método de abordagem que utilizamos foi o Materialismo Dialético. Conforme Triviños (1995, p. 51) “[...] o materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento”. Ademais, ainda segundo Triviños (1995, p. 64), o materialismo dialético: “[...] entende

o critério da prática em sentido amplo e variado. É toda a atividade material, orientada a transformar a natureza e a vida social”. Neste sentido, utilizamos como categorias do materialismo dialético, a contradição, a relação aparência-essência e relação possibilidade-realidade.

Ao desenvolvermos a temática sobre a coordenação pedagógica no contexto da educação para as relações étnico raciais, a categoria contradição se materializará por meio das lutas de elementos contrários que permitem o movimento com vista a uma transformação de um dado fenômeno social (Triviños, 1995). Assim, a contradição poderá ser percebida pelo conflito racismo x contra racismo na Educação para as Relações Étnico-Raciais no meio escolar.

A relação aparência-essência poderá se mostrar quando formos nos aprofundar em desvelar as nuances que se mostrarem superficialmente (aparência) e as nuances que se mostrarem para além das aparências (essência). Para Richardson (2008, p. 52), a aparência é a parte superficial, mutável de um fenômeno ou da realidade objetiva. É uma forma de expressão da essência e depende dela. A essência é a parte mais profunda e relativamente estável do fenômeno ou da realidade objetiva. Está oculta debaixo da superfície de aparências.

A relação Possibilidade-Realidade. A Possibilidade “[...] é o que pode surgir pela uniformidade do desenvolvimento, mas que ainda não aconteceu” (Richardson, 2008, p. 53). Neste sentido, a possibilidade para a nossa pesquisa aconteceu por meio do nosso produto educacional, que no caso foi um E-book com conteúdos sobre Orientações de Educação para as Relações Étnico-Raciais dirigidos para a coordenação pedagógica. Segundo Richardson (2008, p. 53), a Realidade, “[...] é o que já aconteceu”. Assim, a categoria conceitual Realidade foi o que a escola pesquisada já realizou ou não sobre as questões da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

O método de procedimento utilizado foi o Estudo de Caso. De acordo com Yin (2001, p. 33): “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Triviños (1995, p. 133) define Estudo de Caso como: “[...] é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”. Dessa forma, a unidade analisada ou investigada de forma aprofundada foram as possíveis ações pedagógicas e educativas da educação para as relações étnico-raciais

desenvolvidas pela coordenação pedagógica na escola pesquisada, sobretudo levando em conta a Lei n.º 10.639/03.

Os instrumentos de coleta de dados que utilizados foram a observação e entrevista.

Segundo Cervo e Bervian (2002, p. 27), “[...] observar é aplicar atentamente os sentidos físicos a um amplo objeto, para dele adquirir um conhecimento claro e preciso”. Ela ajuda o pesquisador a “[...] identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (Marconi; Lakatos, 1996, p. 79). Foram feitas observações de teor participativo e sistemático na escola a ser escolhida como espaço para execução deste projeto. Acrescentamos que fizemos uma observação sistemática, que, por sua vez, “[...] consiste na coleta e registro de eventos observados que foram previamente definidos” (Chizzotti, 2005, p. 53). Neste sentido, seguimos um roteiro de situações que observamos, tais como instalações físicas, murais, cartazes, projeto político-pedagógico e outras.

As entrevistas foram realizadas com o (a) o (a) coordenador (a) pedagógico (a) e os docentes de História, Sociologia e Arte. Utilizamos a entrevista semiestruturada que segundo Triviños (1995, p. 146):

Podemos entender por entrevista semiestruturadas em geral, aquela que parte de certos questionários básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado como investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

As formas de representação gráfica das análises dos dados foram os quadros.

Os quadros aparecerão por meio das respostas dos participantes da pesquisa. Segundo Barros (1990, p. 84), quadro “[...] é quando a informação que se quer representar não é numérica, pode-se representá-la por meio de quadro de respostas”.

Como procedimento de análise das informações levantadas, as respostas dos sujeitos foram submetidas a estudo e abordagem de caráter qualitativo, que, por sua vez, ressalta a necessidade da interpretação dos dados pelo pesquisador. Neste ensejo, Goldenberg (2005, p. 14) afirma:

Na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória, *etc.*

6.3 Análise e discussão dos dados da pesquisa

Nesta subseção há a análise e discussão dos dados encontrados por meio da pesquisa, que comumente é entendida como análise e interpretação das informações que representa o instante que “[...] leva o pesquisador à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aponta de singular como contribuição” (Zamberlan, 2014, p. 147).

Segundo Gressler (2003, p. 186), o ato de analisar gera a discussão, os argumentos e explicação cujas proposições o pesquisador se fundamenta, “[...] é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores”, e interpretar é identificar as relações que há entre as variáveis. Sendo assim, configura-se como “atividade intelectual que dá significado às respostas, cria modelos, relacionando os dados obtidos a outros conhecimentos existentes” (Gressler, 2003, p. 186). Zamberlan (2014, p. 147) explica que “[...] a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos”.

Consideramos salutar descrever, antes da descrição e discussão das respostas dos participantes da pesquisa, os perfis profissionais e acadêmicos no Centro de Ensino Educa Mais Estefânia Rosa da Silva. No entanto, por motivos éticos, seus nomes reais não serão mencionados. Escolhemos, então, descrever nomes fictícios, tais como: **Ana Torres**, é branca, e a Coordenadora Pedagógica, Licenciada em Pedagogia; **Henrique Leal**, é pardo, e o Professor de História, Licenciado em História; **Vera Santos**, é branca, e Professora de Sociologia, Licenciada em Sociologia, e **Luana Coimbra**, é parda, e Professora de Arte, Licenciada em Artes.

Começamos a entrevista direcionando perguntas às participantes sobre o que entendiam a respeito da Educação para as Relações Étnico-raciais. A pergunta

foi com o objetivo de notarmos se tinham conhecimento acerca do tema e a relação dele com o dia a dia da escola. Ainda sobre as entrevistas, podemos citar que duas foram realizadas de maneira virtual e duas presenciais, cada uma delas durou em torno de 1h15, e foram gravadas.

Quadro 1 – Compreensão sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
ANA TORRES	“Entendo que a educação para as relações étnico-raciais é uma prática pedagógica a ser desenvolvida em todas os componentes curriculares da educação básica. Seu principal objetivo deve ser o combate a toda e qualquer forma de racismo e discriminação racial, promovendo a igualdade de oportunidades e direitos, bem como a valorização da diversidade cultural”.
HENRIQUE LEAL	“Toda a construção desta perspectiva educacional, de leis correlatas, de buscar uma expectativa mais ampla a respeito da temática, e de visibilidade destas ações é fruto de um processo histórico que foi por muito tempo silenciado”.
VERA SANTOS	“É uma educação que deve ser trabalhada em todo o ano letivo, em todos os espaços, e que deve estar inserida nos currículos escolares e em todas as áreas de conhecimento. É uma educação que valoriza os povos originários da nossa nação brasileira, a saber, os africanos”.
LUANA COIMBRA	“É uma educação que reconhece a diversidade cultural, que estimula o letramento racial, contribuindo fundamentalmente para a construção de uma sociedade antirracista”.

Fonte: Pesquisa empírica (2024).

Todos os entrevistados demonstraram conhecimento acerca da educação para as relações étnico-raciais. Isto revela que os profissionais entendem a importância deste tipo de educação e a importância dela no contexto escolar, inclusive no que se refere à lei 10.639, periodicidade dos trabalhos que envolvem esta temática, relevância quanto ao combate ao preconceito e racismo, fundamentação histórica, necessidade desse assunto ser desenvolvido em todos os componentes curriculares.

De acordo com as Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem Étnico-Racial (2008, p. 18),

[...] a Lei nº 10.639/03 sinaliza para um modelo educacional que prioriza a diversidade cultural presente na sociedade brasileira e, portanto, na sala de aula, de modo que as ideias sobre reconhecimento, respeito à pluralidade cultural, democracia e cidadania prevaleçam em todas as relações que envolvem a Educação e a comunidade escolar, desde o processo de formulação de políticas educacionais, de elaboração de currículos escolares e de formação de docentes até as atividades pedagógicas, metodológicas e de acolhimento de educandos.

Em continuidade à entrevista perguntou-se aos participantes da pesquisa sobre o que eles conheciam acerca da história e cultura afro-brasileira e africana. Assim, responderam:

Quadro 2 – Conhecimento acerca da história e cultura afro-brasileira e africana

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
ANA TORRES	“A história e cultura afro-brasileira e africana até pouco tempo atrás não eram valorizadas e o acesso a esse conhecimento era escasso e raso. Com a promulgação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o trabalho com a temática da cultura afro-brasileira e africana, passou a ser valorizada e reconhecida. Atualmente, nós profissionais da educação podemos contar com materiais de qualidade para o enriquecimento de nossas práticas pedagógicas”.
HENRIQUE LEAL	“Na história do Brasil, por muito tempo se reproduziu a ideia de que ser negro está associada a ideia de escravidão. É um desafio trazer esta temática aos alunos. Mas é necessário, e nem precisa ser somente próximo ao dia da consciência negra. Esse tipo de temática precisa ser trabalhada junto aos estudantes no decorrer do ano, e o professor deve ter uma metodologia que permita ao aluno conhecer esse assunto”.
VERA SANTOS	“A formação do povo brasileiro tem em si a representação da cultura africana, e esta cultura faz parte da realidade na qual estamos inseridos. A partir desta concepção é possível termos um olhar reflexivo acerca desta questão, e começarmos a entender a origem do Brasil não somente sob a ótica do eurocentrismo”.
LUANA COIMBRA	“Durante a minha formação escolar e universitária tive pouquíssima aprendizagem sobre a história e cultura afro-brasileira e africana. A educação eurocêntrica prevaleceu em toda minha formação. Mas, a minha família sempre esteve ligada aos movimentos sociais de base, favorecendo para que eu tivesse uma formação que extrapolam a instituição escolar. Esse processo tem contribuído para a minha prática docente, com olhar diferente sobre a história do Brasil. Portanto, como professora de Arte, busco sempre estudar a influência fundamental da cultura africana na formação da cultura brasileira”.

Fonte: Pesquisa empírica (2024).

O reconhecimento de que a história do Brasil foi por muito tempo ensinada sob a ótica do eurocentrismo é um fato presente, direta ou indiretamente, na fala dos entrevistados. Além disso, o que se percebe na resposta dos participantes é que os saberes sobre os povos africanos foi subtraído ou distorcido por muitos anos dos registros oficiais da história do Brasil, inclusive nas escolas, mas que a Lei 10.639/03, por meio da obrigatoriedade do ensino da história afro-brasileira e africana, impulsionou às escolas os meios e possibilidades de apresentação desta temática de

modo que os estudantes tenham o direito assegurado de conhecer a respeito, porém agora com a história integral, reconhecendo a cultura africana, as contribuições e influências dos povos negros na formação da nação brasileira.

De acordo com as Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem Étnico-Racial (2008, p. 22), a Lei nº 10.639/03 indica uma amplitude de possibilidades de ensino-aprendizagem, que exige da comunidade escolar, em especial dos educadores, uma reeducação sobre relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidade, numa perspectiva democrática e cidadã. Conforme ressalta o Parecer nº 003/2004,

[...] para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos.

Ao prosseguir com a entrevista perguntamos aos participantes sobre o que eles entendiam acerca da Lei 10.639/03. Eis as respostas:

Quadro 3 - Conhecimento sobre a Lei nº 10.639/03

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
ANA TORRES	“A Lei nº 10.639/03 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) que trata sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar. A Lei objetiva educar a população brasileira para as relações étnico-raciais e prioriza ações e articulações entre processos educativos escolares, bem como políticas públicas e movimentos sociais”.
HENRIQUE LEAL	“Trabalhei junto aos alunos esta temática no decorrer deste ano. Fiz isso porque é um assunto que deve estar no currículo escolar e porque quis que os alunos tomassem conhecimento acerca da temática”.
VERA SANTOS	“É uma lei válida para garantir a a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar. Porém, se não estiver presente nos currículos escolares, na formação dos professores da área de humanas ainda na universidade, então ela acaba sendo uma lei sem efetivação. É necessário haver uma vinculação desta lei com o processo de formação dos novos docentes da área de humanas, mas também de outras áreas. Além disso, as secretarias de educação precisam trabalhar no sentido de contribuir para assegurar que esta lei seja efetivada”.
LUANA COIMBRA	“Sei que foi uma Lei criada no governo do presidente Luiz Inácio da Silva, em 2003, fruto da luta persistente do movimento negro brasileiro”.

Fonte: Pesquisa empírica (2024).

Percebemos que nas respostas registradas os entrevistados demonstram

ter ciência acerca da Lei 10.639/03, sendo que houve até mesmo menção de que atividades foram desenvolvidas na escola com base na mencionada lei, além da necessidade de haver mais formações continuadas com esta temática direcionada aos professores. Isso revela que há comprometimento oriundo de parte do corpo docente pesquisado no que diz respeito a execução de trabalhos que propiciem aos estudantes o conhecimento sobre o texto da lei.

No que tange a este assunto, segundo as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006, p. 21-22) diante da publicação da Lei nº 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP 3/2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas a serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientar e promover a formação de professores e professoras e supervisionar o cumprimento das Diretrizes.

No mais, no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (2004, p. 22) diz que todos os atores envolvidos necessitam articular-se e desenvolvê-las de forma equânime. Isso significa incluir a temática no Projeto Político Pedagógico da Escola, ação que depende de uma série de outras, como, por exemplo, o domínio conceitual do que está expresso nas DCNs da Educação para as Relações Étnicorraciais, a regulamentação da Lei da Lei pelo respectivo Conselho de Educação, as ações de pesquisa, formação de professores, profissionais da educação e equipes pedagógicas, aquisição e produção de material didático pelas Secretarias de Educação, participação social da gestão escolar, entre outras.

Ainda sobre as formações continuadas, vale citar que, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (2004, p.18,19) descreve que, em 2004/2005 a formação continuada presencial de professores e educadores foi desenvolvida por meio do Programa UNIAFRO, coordenado pelos Núcleos de Estudos Afrobrasileiros; Em 2007 e 2008 o programa promoveu 1.245 Especializações; 1.470 Aperfeiçoamentos e Extensões. O Programa UNIAFRO recebeu investimento do MEC de mais de R\$ 5 milhões, e também

desenvolveu ações de pesquisa, seminários e publicações acadêmicas, cerca de 90 títulos, voltadas para a Lei 10639/03.

Na continuação da entrevista perguntamos aos participantes sobre o que eles entendiam acerca do trabalho da Coordenação Pedagógica. Dessa forma responderam:

Quadro 4 - Entendimento sobre os trabalhos da Coordenação Pedagógica

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
ANA TORRES	“A Coordenação Pedagógica tem a função de orientar os processos de ensino e a aprendizagem da escola, proporcionando uma integração entre professores, estudantes e os planejamentos didáticos, facilitando assim o processo educativo e promovendo um ambiente propício para aprendizagem significativa”.
HENRIQUE LEAL	“A Coordenação Pedagógica tem a função de acompanhar os trabalhos dos professores, propondo formações continuadas que atendam às necessidades e dificuldades dos docentes e da proposta curricular”.
VERA SANTOS	“É facilitadora quanto a dar autonomia ao professor para que ele desenvolva práticas educativas que efetivem a lei 10.639/03. No entanto, é necessário que ocorra formações nesse sentido, mas entende-se que isto não depende somente da gestão escolar, e sim de um conjunto de fatores que envolve as deliberações da secretaria de educação etc”.
LUANA COIMBRA	“É um trabalho que pode contribuir muito na formação dos estudantes, ao direcionar o trabalho pedagógico dos professores”.

Fonte: Pesquisa empírica (2024).

Sobre a questão apresentada acima, notamos que a maior parte dos entrevistados menciona a atribuição de formação à Coordenação Pedagógica, ou seja, eles compreendem que esta é uma das principais atividades concernentes ao Coordenador Pedagógico. Além disso, de modo geral, observamos que há um entendimento de que a Coordenação Pedagógica é parte fundamental para o processo educativo, orientação ao professor no que tange ao planejamento e trabalho docente de forma ampla, proposta curricular *etc*.

Concernente a responsabilidade do Coordenador Pedagógico, e perante a exigência de que ele dê conta das demandas cotidianas para além das dificuldades estruturais, Almeida e Placco (2012, p. 93-94) dizem que investigar, desvelar esse fenômeno em sua complexidade implica explicitar o que assumimos como sucesso escolar e implica ainda compreender as formas pelas quais o fracasso é produzido e legitimado dentro do espaço escolar. É nessa perspectiva que inserimos o coordenador pedagógico como profissional responsável pela formação continuada dos professores que, atuando junto à equipe contando com o apoio da direção da

escola, pode contribuir para melhor compreensão e superação desse quadro.

Ademais, Dias (2020, p. 109) afirma que para tanto, fazem-se imprescindíveis o domínio do aporte teórico; a busca de formação continuada para superar as dificuldades relatadas na formação inicial; bem como o trabalho coletivo da escola no sentido de formar cidadãos que possam, além de reconhecer o racismo e a discriminação, também combatê-los. Em se considerando os estudantes, a sua formação e o processo de ensino e de aprendizagem — os principais componentes dos objetivos das coordenadoras pedagógicas —, o conhecimento sobre esse público precisa avançar; e os profissionais, aprofundarem-se no mundo dos estudantes de hoje.

No desenvolvimento da entrevista perguntamos aos entrevistados sobre que importância eles consideram que a Coordenação Pedagógica pode ter na mediação no trabalho docente no contexto da Educação para as Relações Étnico-raciais. Eis as respostas:

Quadro 5 - Importância que a Coordenação Pedagógica pode ter na mediação no trabalho docente no contexto da Educação para as Relações Étnico-raciais

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
ANA TORRES	“A Coordenação Pedagógica tem um papel fundamental para a implantação das ações para a educação das relações étnico-raciais, promovendo formações e planejamentos junto aos professores para incluir a temática de forma planejada e intencional em seus planejamentos e atividades cotidianas”.
HENRIQUE LEAL	“A Coordenação Pedagógica tem que ser bastante flexível para que os projetos e programas permitam ser trabalhadas por todos os professores, pois trabalhar essa temática em todos os componentes é um desafio grande. Entendo que a Coordenação Pedagógica deve propor formações continuadas que apresentem este assunto em questão, para que os professores possam entender e trabalhar este assunto, adquirindo mais conhecimentos a respeito”.
VERA SANTOS	“Por meio de mais formações continuadas que abordem esta temática, e elaborando estratégias de acordo com a proposta curricular que estimulem os professores de todos os componentes curriculares a trabalharem este assunto junto aos estudantes”.
LUANA COIMBRA	“A Coordenação Pedagógica pode contribuir muito com a formação dos professores, no desenvolvimento de projetos e atividades pedagógicas que respeitem a diversidade étnico-cultural brasileira”.

Fonte: Pesquisa empírica (2024).

Na fala dos quatro entrevistados notamos que há menção sobre formação continuada a respeito da educação para as relações étnico-raciais, e os professores

descrevem inclusive que o objetivo destas formações é preparar o corpo docente para planejar e desenvolver atividades que contemplem este assunto junto aos estudantes.

No entanto, é salutar mencionarmos que a necessidade de formação continuada a respeito da educação para as relações étnico-raciais advém muitas vezes da ausência de abordagem sobre esta temática ainda na formação inicial. A respeito disto Martins (2016) diz que a universidade apresenta um lócus privilegiado de construção de saberes e seus personagens e têm historicamente sentido a pressão da sociedade e dos grupos minoritários sobre a necessidade de implantação de disciplinas que atentem para os temas das relações étnico-raciais, principalmente naqueles cursos de formação de professores em que o contato com a diversidade tem sido pauta de várias discussões nos espaços coletivos. Frutos de uma educação eurocêntrica, a maioria dos professores em formação inicial percebe-se despreparada para futuramente lidar com tal problemática em seus processos de atuação, logo que egressa da Universidade.

Dessa forma, quando os professores chegam à escola e recebem a demanda de trabalharem a educação para as relações étnico-raciais não se sentem preparados, haja vista a falta de conhecimento a respeito. Por conseguinte, a Coordenação Pedagógica torna-se talvez uma das poucas oportunidades que estes docentes terão de se apropriarem dos saberes e práticas educacionais que apresentem este tema aos educandos.

No mais, é importante destacar que a Coordenadora Pedagógica da escola pesquisada entende o papel que deve desempenhar diante dessa realidade, e perante o que é definido às Coordenações Pedagógicas em termos legais, pois como menciona Dias (2020) conforme o §2.º, do Art. 3.º, da Resolução CNE N.º 01/2004, constitui o papel das coordenações pedagógicas desenvolver, junto aos professores, a Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e de Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africanas, direcionando e discutindo os conteúdos, as competências, as atitudes e os valores. O referido artigo ainda estabelece que às coordenações pedagógicas atribui-se o perfil de profissional que deverá prover o aprofundamento das análises sobre as questões *raciais* e o desenvolvimento de projetos e de programas que envolvam os professores dos diferentes componentes curriculares.

Partindo para a próxima pergunta, no intuito de saber as práticas sobre a ERER que a escola possivelmente havia realizado e ideias para que este tipo de

educação fosse ainda mais trabalhado na instituição, questionamos da seguinte maneira: “Que tipo de práticas pedagógicas e educativas sobre a EREER a Coordenação Pedagógica poderia ajudar os docentes no combate e no enfrentamento do racismo a população afro-maranhense”? Estas foram as respostas.

Quadro 6 - Tipo de práticas pedagógicas e educativas sobre a EREER a Coordenação Pedagógica poderia ajudar os docentes no combate e no enfrentamento do racismo a população afro-maranhense

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
ANA TORRES	“Várias ações foram realizadas em nossa escola no combate e enfrentamento ao racismo, foram feitas: rodas de conversas e leitura de textos, análise de dados, jogos, filmes, músicas com as temáticas, filmes, entre outras. Todas as temáticas citadas foram construídas junto com os professores de todas as áreas”.
HENRIQUE LEAL	“Desenvolvendo formações continuadas com esta temática e sendo flexível com os professores, acompanhando a proposta curricular direcionada e envolvendo projetos com outros professores de outros componentes curriculares”.
VERA SANTOS	“Incluir esta temática no planejamento e desenvolver ações educativas que levem os alunos a refletir e discutir sobre esta temática. Costumo propor momentos como este e apresentar a eles literaturas e materiais que tratem do tema e tirem dúvidas a respeito”.
LUANA COIMBRA	“O estudo de textos que debatam sobre as relações étnico racial e cultural durante as formações pedagógicas, seria um ponto importante”.

Fonte: Pesquisa empírica (2024).

É perceptível na fala dos participantes o entendimento sobre a relevância da formação continuada e, em especial nestas respostas, de materiais que proporcionem estudos direcionados para este tipo de educação, do planejamento intencional e trabalho multidisciplinar.

Ademais, Dias (2020, p. 53) menciona que o Plano Nacional de Implementação das DCNs da Educação para as Relações Étnico-Raciais tem o objetivo de contribuir para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais possam garantir o direito de aprender e a equidade educacional, para o combate ao racismo e à discriminação e para a edificação de uma sociedade justa e igualitária.

Tal objetivo, segundo o próprio Plano, será alcançado por meio do desenvolvimento de pesquisas e da produção de materiais didático e paradidático que valorizem a cultura afro-brasileira e a diversidade; da colaboração na construção de indicadores que permitam o necessário

acompanhamento pelos poderes públicos e pela sociedade civil; e da efetiva implementação das DCNs da Erer para o ensino da história e das culturas afro-brasileira e africana. Trata-se de função de o Poder Público, neste contexto, criar e consolidar agendas propositivas junto a gestores e a técnicos das esferas municipais, estaduais e federal, garantindo condições adequadas para sua execução como política de Estado e desenvolvendo estratégias quanto à formação de professores que contemplem primordiais pontos da diversidade *racial* na construção histórica da cultura do país para a consolidação de relações sociais que sejam permeadas pelo respeito (Dias, 2020, p. 53).

Na direção da pergunta anterior, perguntamos aos participantes se a Coordenação Pedagógica costuma realizar formação continuada sobre Educação para as Relações Étnico-raciais. Além disso, pedimos que eles justificassem a resposta. Estes foram os relatos:

Quadro 7 - A Coordenação Pedagógica costuma realizar formação continuada sobre Educação para as Relações Étnico-raciais? Justifique.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
ANA TORRES	“Neste ano em nossa escola, não foi realizada formação continuada com a temática em questão, realizamos planejamentos coletivos e organizamos as ações para serem trabalhadas por todos os professores”.
HENRIQUE LEAL	“É preciso que haja mais formações. Mas mesmo sem um projeto formativo específico sobre esta temática, venho desenvolvendo ações e trabalhos eletivos junto aos educandos e com a parceria de colegas de profissão dentro da escola”.
VERA SANTOS	“Precisamos de mais formações continuadas que tratem a respeito deste tema. Porém, é necessário que a secretaria de educação faça valer esta lei e a obrigatoriedade de ensino deste tipo de educação. E uma das formas disso acontecer é propondo formações aos professores”.
LUANA COIMBRA	“Não”.

Fonte: Pesquisa empírica (2024).

Observamos por meio das falas dos participantes da entrevista que há necessidade de formação continuada voltada para a educação para as relações étnico-raciais. No entanto, a coordenadora pedagógica relata que os planejamentos são construídos coletivamente e as ações são trabalhadas por todos os professores.

É interessante destacar o relato do professor de História, Henrique Leal, ao declarar que apesar de não haver um processo de formação próprio da temática ele estava desenvolvendo ações e trabalhos junto aos estudantes e com a colaboração de outros docentes da escola.

Em consonância com este relato, vale citar que nas Orientações Curriculares e expectativas de aprendizagem Étnico-racial para a Educação Étnico-racial na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (2008) diz que o professor e

a professora podem trabalhar com questões voltadas para positivar o passado das pessoas negras africanas escravizadas no Brasil, dando exemplos do processo de resistência vivido pela comunidade negra brasileira, da formação dos quilombos – sendo o mais famoso o Quilombo de Palmares –, das medidas tomadas na atualidade para o reconhecimento das terras remanescentes de quilombos no Brasil, da resistência das pessoas escravizadas mediante a construção do sincretismo religioso, da formação das irmandades ligadas à Igreja Católica e que contribuíram para libertação de pessoas escravizadas *etc.* O educador pode recorrer a vários mecanismos didáticos para tratar de identidade, como usar vídeos, filmes e textos para identificar a reprodução ou não de estereótipos sobre a participação negra na sociedade brasileira.

Cada entrevista foi realizada individualmente, e encerrada com o questionamento sobre quais seriam os aspectos favoráveis, desfavoráveis e os desafios que teriam voltado para um trabalho sistemático para a Educação para as Relações Étnico-raciais no contexto da Lei nº 10.639/03. As respostas foram as seguintes:

Quadro 8 - Quais seriam os aspectos favoráveis, desfavoráveis e os desafios que teriam voltado para um trabalho sistemático para a Educação para as Relações Étnico-raciais no contexto da Lei nº 10.639/03?

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
ANA TORRES	“Não vejo aspectos desfavoráveis para o trabalho com a temática”.
HENRIQUE LEAL	“É um desafio para os professores apresentarem este tema. Mas é possível. No entanto, é necessário que todo o corpo educacional se mobilize para isso, a partir do momento em que todos os professores, todas as escolas sigam à risca aquilo que está sendo posto para que possa ser trabalhada, pois esta lei já existe há 21 anos”.
VERA SANTOS	“No ponto de vista de dificuldades vejo que deve ter mais formação, garantia de mais infraestruturas. De avanços, vejo que configura-se no empoderamento do estudante da escola pública como se vendo um sujeito de sua própria história, e que vem exigindo respeito, além da expansão da cultura negra”.
LUANA COIMBRA	“Os aspectos favoráveis é que vivemos em um Estado rico culturalmente e podemos explorar a nossa diversidade, nas ações pedagógicas. Os desfavoráveis passam por nossa formação enquanto professores e sujeitos socioculturais, pois temos pouquíssimo conhecimento étnico-racial. E o desafio é compreender qual a nossa responsabilidade social enquanto educadores”.

Fonte: Pesquisa empírica (2024).

Nestas respostas percebemos que há interesse por parte dos professores no

tocante aos momentos formativos, necessidade de mais infraestrutura para desenvolvimento de projetos, mais conhecimento acerca da educação que contemple as relações étnico-raciais, e maior comprometimento dos docentes na efetivação da lei 10.639/03 dentro das escolas.

A respeito da efetivação desta lei nas instituições de ensino é válido mencionar que, segundo as Orientações Curriculares e expectativas de aprendizagem Étnico-racial para a Educação Étnicoracial na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (2008), a aplicação da Lei nº 10.639/03 requer uma reflexão sobre alguns conceitos – como racismo, raça, auto-estima, cidadania, ações afirmativas, religiosidade, identidade étnico-racial, ancestralidade, oralidade étnico-racial, resistência, gênero e sexualidade, entre outros –, para dar sustentação às novas intervenções na área educacional. Para se pensar a escola cidadã como um espaço de vivências sociais norteado pela possibilidade de construção de uma convivência democrática, é necessário conhecer essa diversidade e os fatores que a negaram na política educacional.

No que tange às formações e à infraestrutura, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (2004) descreve que todos os atores envolvidos necessitam articular-se e desenvolvê-las de forma equânime. Isso significa incluir a temática no Projeto Político Pedagógico da Escola, ação que depende de uma série de outras, como, por exemplo, o domínio conceitual do que está expresso nas DCNs da Educação para as Relações Étnicorraciais, a regulamentação da Lei pelo respectivo Conselho de Educação, as ações de pesquisa, formação de professores, profissionais de educação e equipes pedagógicas, aquisição e produção de material didático pelas Secretarias de Educação, participação social da gestão escolar, entre outras.

6.4 Orientações de Educação para as Relações Étnico-Raciais aos Coordenadores Pedagógicos

O produto educacional elaborado para a nossa investigação é um E-book intitulado Orientações de Educação para as Relações Étnico-Raciais aos

Coordenadores Pedagógicos. O objetivo desse material é oferecer sugestões didáticas e pedagógicas voltadas para as relações étnico-raciais, com foco específico na população afro-brasileira, a fim de subsidiar coordenadores e coordenadoras pedagógicos na orientação de docentes do Ensino Médio.

O E-book está licenciado sob a licença Creative Commons (CC), com atribuições que permitem o compartilhamento, desde que seja dado o devido crédito de autoria (BY), sem permissão para alteração do conteúdo (ND) e sem autorização para uso comercial (NC).

A Figura 11 mostra as atribuições descritas:

Figura 11 - Licença Creative Commons (CC)



Fonte: Pesquisa empírica (2025).

O E-book é composto por 45 páginas, dividido em quatro capítulos, a saber: Introdução; A Lei n.º 10.639/03 no contexto do enfrentamento do racismo; O Coordenador Pedagógico no contexto da educação para as Relações Étnico-Raciais; e Considerações Finais.

A organização dos capítulos dos conteúdos do Caderno (2, 3 e 4), excetuando-se a Introdução e as Considerações Finais, foram organizados da seguinte forma:

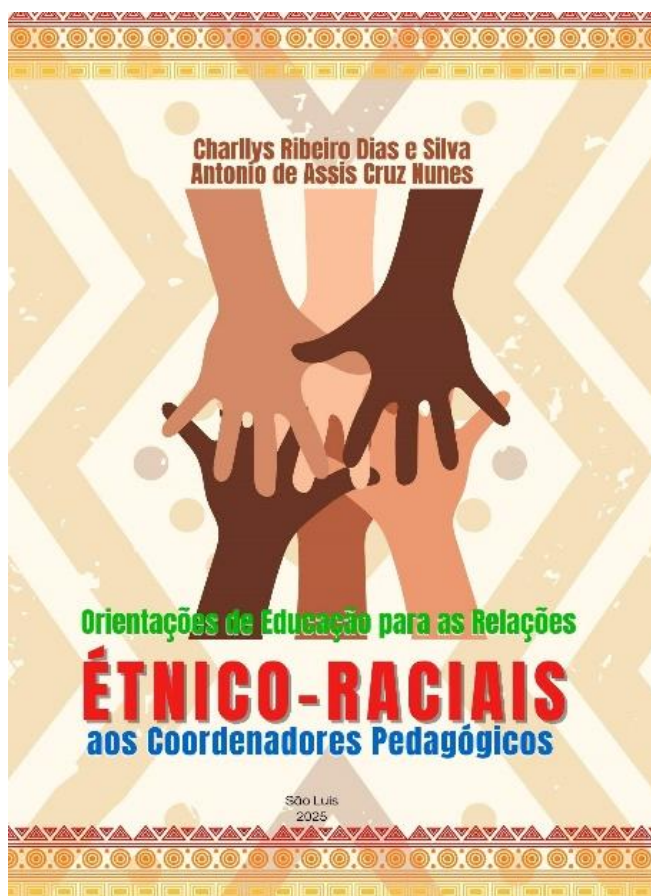
- ✓ Conhecendo o assunto
- ✓ Um pouco da história
- ✓ Questões para refletir
- ✓ Sugestões de Planos de Ações Pedagógicas

Nos elementos pós-textuais, o E-book apresenta as referências bibliográficas e uma biografia curricular dos coautores: Charllys Ribeiro Dias e Silva e Antonio de Assis Cruz Nunes.

Passaremos a descrever sobre o E-book “Orientações de Educação para as Relações Étnico-Raciais aos Coordenadores Pedagógicos”. O referido produto

possui a seguinte Capa. Eis a figura 12.

Figura 12 – Capa do Guia de Orientações da EREER



Fonte: Silva; Nunes (2025).

O capítulo, intitulado “**A Lei n.º 10.639/03 no contexto do enfrentamento do racismo**”, por meio do subcapítulo 2.1 **Conhecendo o Assunto**, descreve a importância dessa legislação como marco histórico e político na luta contra o racismo no Brasil, sobretudo na educação básica. A lei modifica a LDB (Lei n.º 9.394/96) ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, buscando não apenas incluir conteúdos até então invisibilizados, mas também combater estereótipos e promover uma educação antirracista. O texto evidencia que o racismo estrutural se manifesta de maneira persistente em diversas dimensões da sociedade, e a inserção da história e da cultura africana nos currículos escolares representa um esforço de valorização das contribuições dos povos negros para a formação do país. Destaca-se ainda que a criação da lei foi fruto de intensas reivindicações dos movimentos negros, que denunciaram por décadas a ausência de referências africanas e afro-brasileiras

nos materiais didáticos e o consequente fortalecimento do racismo institucionalizado. Entretanto, apesar de sua relevância, a aplicação da lei enfrenta obstáculos significativos, como a carência de formação adequada para professores, a falta de materiais específicos e a postura negligente de muitas instituições. Frequentemente, o tema é abordado de forma superficial e desconectada do currículo, revelando que, embora haja um avanço legal e simbólico, sua efetiva concretização ainda exige compromisso político e pedagógico contínuo.

O subcapítulo apresenta várias mãos, pretas e brancas, representando uma perspectiva de interculturalismo étnico-racial. Eis a Figura 13:

Figura 13 - Mãos negras e brancas



Fonte: Silva; Nunes (2025).

Em continuidade do subcapítulo 2.1, foi descrito que a Lei nº 10.639/03 insere-se em um contexto histórico e social marcado por profundas desigualdades raciais no Brasil, país que abriga uma das maiores populações negras fora do continente africano e cuja trajetória foi fortemente impactada pela escravidão e pelo racismo estrutural. Durante séculos, a presença e a contribuição de africanos e afrodescendentes foram invisibilizadas ou apresentadas de forma estigmatizada nos currículos escolares, o que reforçou estereótipos e perpetuou a exclusão. Nesse cenário, a promulgação da Lei nº 10.639/03, em 2003, não surgiu de maneira isolada, mas como fruto de décadas de mobilização do movimento negro brasileiro e de educadores comprometidos com uma educação antirracista. Essa conquista representou um marco legal que buscou romper com narrativas eurocêntricas

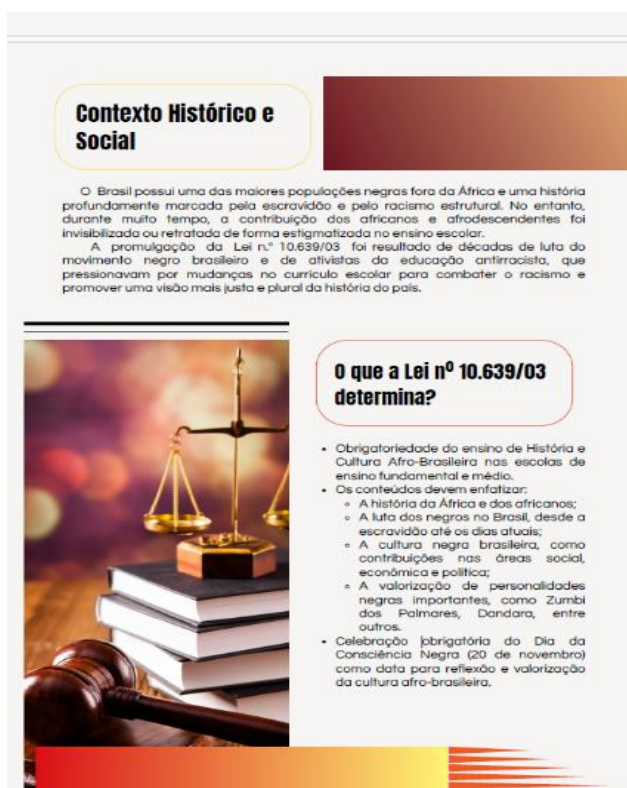
predominantes na escola, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio.

A legislação determina que os conteúdos abordem a história da África e dos africanos, as lutas e resistências do povo negro no Brasil desde o período escravista até a atualidade, bem como as contribuições sociais, econômicas e políticas da cultura negra brasileira. Além disso, ressalta a importância de valorizar personalidades históricas como Zumbi dos Palmares e Dandara, entre outros, e institui a celebração do Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro, como momento de reflexão e valorização da herança afro-brasileira.

Assim, a Lei nº 10.639/03 representa um avanço significativo na construção de uma educação mais plural, justa e crítica, reconhecendo o protagonismo do povo negro na formação do país (Brasil, 2003; Gomes, 2012).

A seguir, por meio da Figura 14, ilustramos o contexto histórico e social da Lei nº 10.639/03 do capítulo 1.

Figura 14 - Contexto histórico e social da Lei nº 10.639/03



Contexto Histórico e Social

O Brasil possui uma das maiores populações negras fora da África e uma história profundamente marcada pela escravidão e pelo racismo estrutural. No entanto, durante muito tempo, a contribuição dos africanos e afrodescendentes foi invisibilizada ou retratada de forma estigmatizada no ensino escolar.

A promulgação da Lei nº 10.639/03 foi resultado de décadas de luta do movimento negro brasileiro e de ativistas da educação antirracista, que pressionavam por mudanças no currículo escolar para combater o racismo e promover uma visão mais justa e plural da história do país.

O que a Lei nº 10.639/03 determina?

- Obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio.
- Os conteúdos devem enfatizar:
 - A história da África e dos africanos;
 - A luta dos negros no Brasil, desde a escravidão até os dias atuais;
 - A cultura negra brasileira, como contribuições nas áreas social, econômica e política;
 - A valorização de personalidades negras importantes, como Zumbi dos Palmares, Dandara, entre outros.
- Celebração obrigatória do Dia da Consciência Negra (20 de novembro) como data para reflexão e valorização da cultura afro-brasileira.

Fonte: Silva; Nunes (2025).

No subcapítulo 2.2 “**Um pouco da história**”, destaca-se que a Lei nº 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003, representa um marco significativo na

luta contra o racismo no Brasil e na promoção da valorização da cultura afro-brasileira no contexto educacional. Trata-se de uma lei federal que determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todas as escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, reconhecendo a importância de inserir nos currículos escolares conteúdos que abordem as contribuições do povo negro para a formação da sociedade brasileira. Essa legislação surge como instrumento de transformação e reparação histórica, buscando assegurar uma educação mais inclusiva e comprometida com a diversidade cultural do país.

O subcapítulo 2.2 apresenta a origem e o contexto histórico da Lei nº 10.639/03, destacando que sua criação decorre de um longo processo de pressão e reivindicações dos movimentos negros no Brasil, que denunciavam a invisibilidade da população negra e o racismo estrutural presente no sistema educacional. A aprovação da lei também está ligada à participação do país na Conferência Mundial contra o Racismo, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, ocasião em que o Brasil assumiu compromissos internacionais de enfrentamento ao racismo, incluindo mudanças significativas na educação. Além disso, a lei se insere em um conjunto mais amplo de ações afirmativas implementadas no início dos anos 2000, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, voltadas para promover maior equidade racial e corrigir desigualdades históricas.

Na página seguinte há a Figura 15 que apresenta a descrição sobre a origem e o contexto histórico da Lei nº 10.639/03.

Figura 15 – Um pouco da História (Capítulo 2)

2.2 UM POUCO DA HISTÓRIA

A Lei 10.639/03 é um marco importante na luta contra o racismo no Brasil e na valorização da cultura afro-brasileira na educação. Aqui está um resumo da sua história



O que é a Lei 10.639/03?

É uma lei federal, sancionada em 9 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em todas as escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio no Brasil.

Origem e contexto histórico

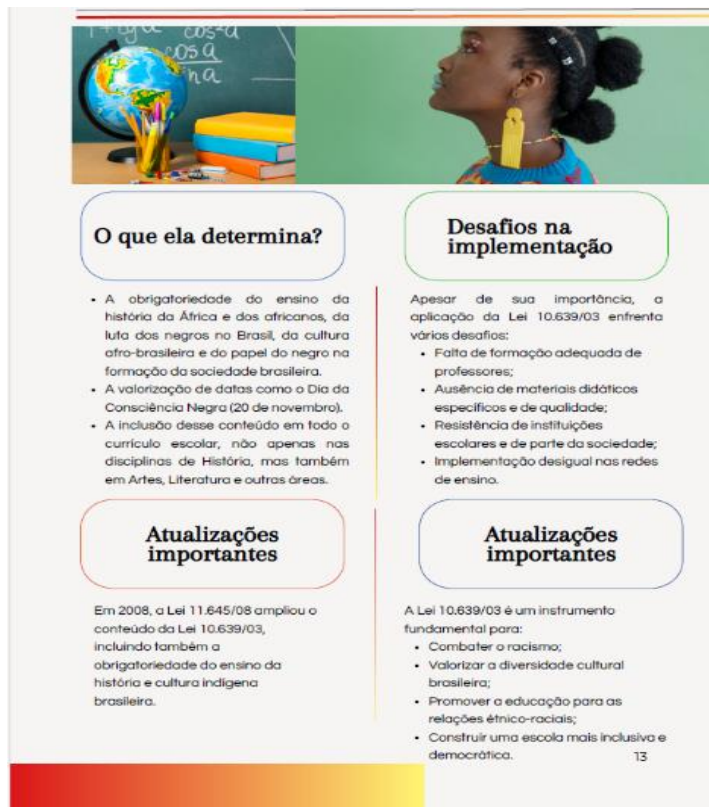
- Movimento negro: A lei é resultado da pressão e reivindicações históricas dos movimentos negros, que denunciavam a invisibilização e o racismo estrutural presentes na educação brasileira.
- Conferência de Durban (2001): O Brasil participou da Conferência Mundial contra o Racismo, organizada pela ONU na África do Sul. Lá, o país se comprometeu a combater o racismo estrutural – um dos compromissos foi justamente mudar a educação.
- Ações afirmativas: A lei foi parte de um conjunto de políticas públicas adotadas no início dos anos 2000 voltadas para a equidade racial, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Fonte: Silva; Nunes (2025).

No subtópico 2.2 são apresentados aspectos fundamentais sobre a Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história da África e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura afro-brasileira e da contribuição do povo negro para a formação da sociedade brasileira. Essa determinação envolve a valorização de datas significativas, como o Dia da Consciência Negra (20 de novembro), e prevê a inclusão desses conteúdos em todo o currículo escolar, não apenas nas aulas de História, mas também em disciplinas como Artes e Literatura. Contudo, a implementação da lei ainda enfrenta obstáculos, entre eles a carência de formação adequada para os professores, a escassez de materiais didáticos específicos e de qualidade, a resistência de algumas instituições de ensino e setores da sociedade, além de uma aplicação desigual entre as redes educacionais. Em 2008, a Lei nº 11.645/08 trouxe um avanço ao ampliar as diretrizes da legislação anterior, passando a exigir também o ensino da história e da cultura dos povos indígenas brasileiros.

A figura 16 ilustra a imagem sobre outros aspectos fundamentais sobre a Lei nº 10.639/03 que descrevemos acima:

Figura 16 – Outros aspectos da Lei nº 10.639/03



Fonte: Silva; Nunes (2025).

O E-book apresenta, de forma detalhada, os textos legais que complementam e orientam a aplicação da Lei nº 10.639/2003, destacando o Parecer nº 03/2004, a Resolução nº 01/2004 e o Plano Nacional de Implementação da referida lei. Entre esses documentos, sobressai a Resolução nº 01/2004 do Conselho Nacional de Educação, elaborada pela Câmara de Educação Básica, que estabelece diretrizes normativas para a efetivação da lei no currículo da educação básica. Essa resolução determina a obrigatoriedade do ensino de História da África, dos africanos e da cultura negra brasileira, assegurando que esses conteúdos integrem de maneira transversal as disciplinas escolares. Além disso, ressalta a importância da formação de professores, exigindo que os materiais pedagógicos adotados respeitem e valorizem a diversidade étnico-racial, contribuindo para a superação de estereótipos e preconceitos. O E-book evidencia, assim, o papel desses dispositivos legais na consolidação de uma educação comprometida com a valorização da história e cultura afro-brasileira.

A figura 17 apresenta a imagem sobre o nº 01/2004. Eis:

Figura 17 - Resolução nº 01/2004

2.2.2 Resolução n.º 01/2004

A Resolução n.º 01/2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica (CEB), é um documento normativo que regulamenta a implementação da Lei nº 10.639/2003 no âmbito da educação básica.



Pontos principais da resolução:

Obrigatoriedade Curricular:

- Torna obrigatória a inclusão do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da educação básica, especialmente nas áreas de História, Arte e Literatura.

Temáticas abordadas:

- História da África e dos africanos;
- A luta dos negros no Brasil;
- Cultura negra brasileira;
- A contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira.

Educação das Relações Étnico-Raciais:

- Os currículos devem valorizar a diversidade étnico-racial brasileira;
- As escolas devem promover ações pedagógicas que combatam o racismo e a discriminação.

Formação de Professores:

- Incentiva a formação inicial e continuada dos professores para lidar com a temática da diversidade étnico-racial.

Materiais Didáticos:

- Os materiais utilizados devem respeitar e valorizar a diversidade e combater estereótipos raciais.

15

Fonte: Silva; Nunes (2025).

Em relação ao Parecer nº 01/2004, o E-book descreve que o Brasil carrega profundas desigualdades sociais e raciais, resultantes de mais de três séculos de escravidão e da permanência de práticas discriminatórias. Nesse cenário, a educação assume um papel decisivo na superação do racismo estrutural, devendo promover a valorização da diversidade e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. O Parecer nº 03/2004, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, reconhece o racismo como uma realidade estrutural e reafirma o compromisso da educação com a promoção da igualdade racial. Para além da inclusão de conteúdos específicos, propõe-se uma transformação profunda no currículo, abrangendo práticas pedagógicas, materiais didáticos, formação docente e gestão educacional. O objetivo é garantir uma educação comprometida com os direitos humanos e com a

valorização da diversidade, fortalecendo o papel da escola como espaço de mudança social.

A seguir, a figura 18.

Figura 18 - Parecer nº 03/2004



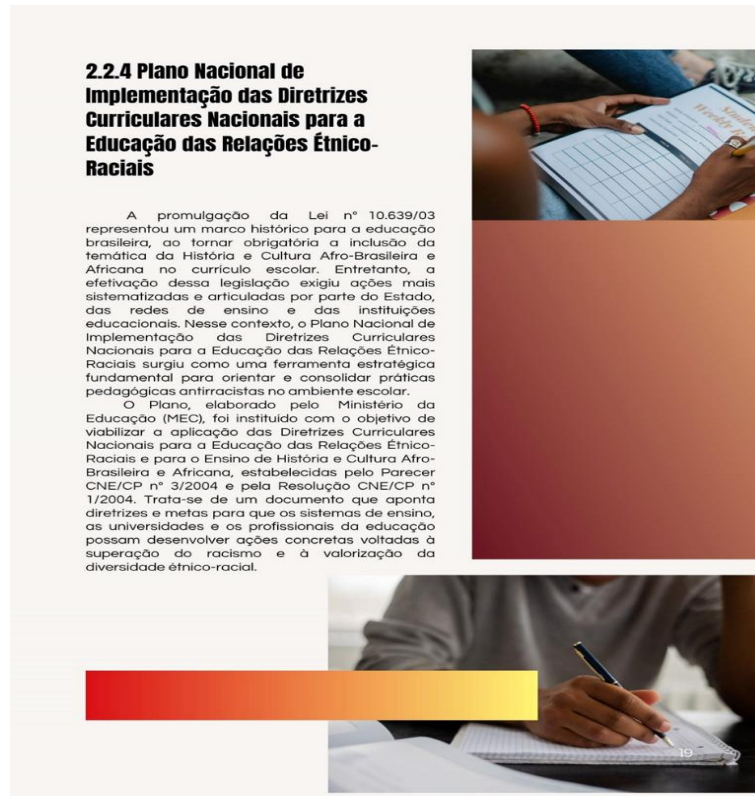
Fonte: Silva; Nunes (2025).

A respeito do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, o E-book o apresenta descrevendo sobre a promulgação da Lei nº 10.639/03 representou um marco significativo na história da educação brasileira ao tornar obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar. Contudo, sua implementação não se deu de forma automática, exigindo ações sistemáticas e integradas por parte do Estado, das redes de ensino e das instituições educacionais. Nesse contexto, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais foi concebido como um instrumento estratégico para viabilizar a aplicação prática das diretrizes estabelecidas pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004 e pela Resolução CNE/CP nº 1/2004. O Plano apresenta orientações e metas com o intuito de fomentar práticas pedagógicas

antirracistas, promover a valorização da diversidade étnico-racial e combater o racismo no ambiente escolar.

A seguir, a figura 19:

Figura 19 - Plano Nacional de Implementação das DCN-ERR



Fonte: Silva; Nunes (2025).

No subcapítulo “**Questões para Refletir**”, o e-book apresenta, por meio de quadros, questões relativas à Lei nº 10.639/03, ao Parecer nº 03/2004, à Resolução nº 01/2004 e ao Plano de Implementação da Lei nº 10.639/03. A seguir, a Figura 20 menciona tais documentos legais.

Figura 20 - Questões para Refletir (Capítulo 2)

2.3 QUESTÕES PARA REFLETIR

Lei nº 10.639/03

- Por que foi necessária a criação da Lei 10.639/03 no contexto da educação brasileira?
- De que maneira o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira pode contribuir para o combate ao racismo estrutural?
- A sua escola ou instituição de ensino tem implementado efetivamente o que prevê a Lei 10.639/03? Como?
- Que desafios os(as) educadores(as) enfrentam para aplicar essa lei em sala de aula?
- O que muda na construção da identidade dos(as) estudantes negros(as) quando sua história é valorizada na escola?

Resolução CNE/CP nº 01/2004

- Como a Resolução nº 01/2004 complementa e orienta a aplicação da Lei nº 10.639/03?
- A proposta da resolução considera as realidades locais e regionais na abordagem das relações étnico-raciais?
- Como os currículos escolares precisam ser revistos à luz dessa resolução?
- De que forma as instituições de ensino superior podem contribuir para a formação de professores comprometidos com a educação antirracista?

Parecer CNE/CP nº 03/2004

- O Parecer 03/2004 defende uma educação antirracista e democrática. Que aspectos dessa defesa você considera mais urgentes de serem implementados?
- Quais princípios e fundamentos teóricos presentes no parecer podem transformar a prática pedagógica?
- O parecer indica que a abordagem das relações étnico-raciais deve ser transversal. Como isso pode ser colocado em prática nos diferentes componentes curriculares?

Plano Nacional de Implementação

- O Plano Nacional de Implementação tem sido efetivo nas escolas do seu território? Por quê?
- Quais são os principais eixos do plano e como eles orientam ações concretas para a implementação das diretrizes?
- Como a gestão escolar pode se engajar ativamente na aplicação das ações previstas no plano?
- A formação inicial e continuada de professores tem sido suficiente para garantir o cumprimento das diretrizes?

19

Fonte: Silva; Nunes (2025).

No subcapítulo “**Sugestões de Planos de Ações Pedagógicas**” o e-book apresenta modelos dos referidos planos com temas de valorização da cultura afro-brasileira no ambiente escolar, de acordo com a lei 10.639/03. Além disso, são descritas propostas pedagógicas que contêm trabalhos interdisciplinares, atividades, tipos de avaliação, recursos etc. No mais, são mencionados projetos escolares reais e inspirados em práticas reais, além de indicações de livros didáticos, filmes, documentários, e orientações sobre roda de conversa, mapa conceitual, estudo de caso e dinâmica teatral. Eis as figuras 21 à 24 que mostram o descrito.

Figura 21 – Sugestões de Planos de Ações Pedagógicas

2.4 SUGESTÕES DE PLANOS DE AÇÕES PEDAGÓGICAS

PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA

Tema: Aplicação da Lei 10.639/03: Valorização da Cultura Afro-Brasileira no Ambiente Escolar

Nível de Ensino:
Ensino Fundamental e/ou Médio

Duração:
Trimestral (ajustável conforme o calendário escolar)

Responsáveis:
Coordenação Pedagógica, Professores de História, Língua Portuguesa, Artes, Sociologia e demais áreas

Objetivo:
Geral:
Cumprir a legislação vigente, inserindo de forma transversal a história e cultura afro-brasileira e africana no currículo. Promover o respeito à diversidade étnico-racial.

Específicos:

- Estimular o protagonismo estudantil por meio de atividades interdisciplinares.
- Desenvolver atividades pedagógicas que evidenciem a cultura, religiosidade, história e arte dos povos africanos e afro-brasileiros.
- Refletir criticamente sobre o racismo estrutural e suas manifestações cotidianas.

Justificativa
A Lei 10.639/03 visa promover o reconhecimento e a valorização da contribuição dos povos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira. A escola tem papel fundamental na desconstrução de estereótipos, no combate ao racismo e na construção de uma identidade plural, democrática e antirracista.

Metodologia e Atividades

- Etapa 1: Sensibilização (1ª semana)
Roda de conversa sobre identidade, diversidade e racismo. Exibição de vídeos/documentários curtos, como "Menino 23" ou "AmorElo: É Tudo pra Ontem".
- Etapa 2: Pesquisa e Produção (2ª a 6ª semana)
História: Pesquisas sobre os Reinos Africanos, Quilombos, Zumbi dos Palmares, Dandara.
Português: Produção de textos (poesias, crônicas ou biografias) sobre personalidades negras.
Artes: Oficinas de turbantes, grafismo africano, confecção de instrumentos e máscaras. Sociologia/Geografia: Debates sobre desigualdades raciais e o papel da mídia.
- Etapa 3: Mostra Cultural ou Feira Afro (7ª a 9ª semana)
Exposição dos trabalhos desenvolvidos. Apresentações musicais, rodas de capoeira, danças afro-brasileiras. Degustação de pratos da culinária afro-brasileira.

Fonte: Silva; Nunes (2025).

Figura 22 – Propostas Pedagógicas para aplicação da Lei 10.639/03

Propostas Pedagógicas para Aplicação da Lei 10.639/03

TRABALHOS INTERDISCIPLINARES

» **História + Literatura + Artes:** Estudo sobre personalidades negras históricas e contemporâneas. Os alunos pesquisam e apresentam em forma de painéis, vídeos ou dramatizações.

» **Matemática + História:** Abordagem da matemática africana (como os sistemas de numeração africanos) e seu uso em civilizações antigas como o Egito.

» **Projeto "Consciência Negra o Ano Inteiro"**
Em vez de tratar os temas afro-brasileiros apenas no mês de novembro, o projeto se estende por todo o ano letivo com:

- Leituras de autores negros em Literatura;
- Análises de letras de músicas de artistas negros (Elza Soares, Erimicida, Racionais MCs);
- Produção de podcasts, vídeos ou jornais escolares sobre racismo, resistência e ancestralidade.

» **Rodas de Conversa e Palestras**
Convidar representantes do movimento negro, professores universitários, escritores, artistas e líderes quilombolas para dialogar com os alunos.

- Ex: "O que é o racismo estrutural?" ou "Identidade e autoestima da juventude negra".

» **Mapeamento da Influência Negra na Comunidade Local**
Atividade de pesquisa para que os estudantes localizem, entrevistem e conheçam pessoas negras que contribuíram para a história da região. Isso reforça o pertencimento e resgata memórias apagadas.

Avaliação

Diagnóstica: sondagem inicial de conhecimentos prévios.

Formativa: participação nas atividades, qualidade dos trabalhos em grupo.

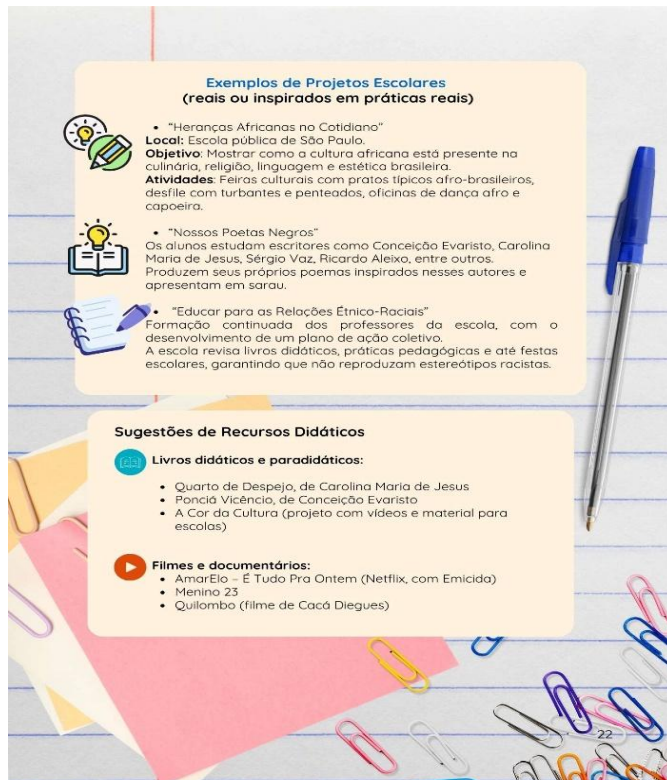
Somativa: desempenho nas produções escritas, apresentações e engajamento no evento final.

Recursos

- Livros de autores negros e literatura africana.
- Recursos audiovisuais (YouTube, filmes, podcasts).
- Materiais recicláveis para confecção de instrumentos.
- Parcerias com artistas, mestres de capoeira e líderes comunitários.

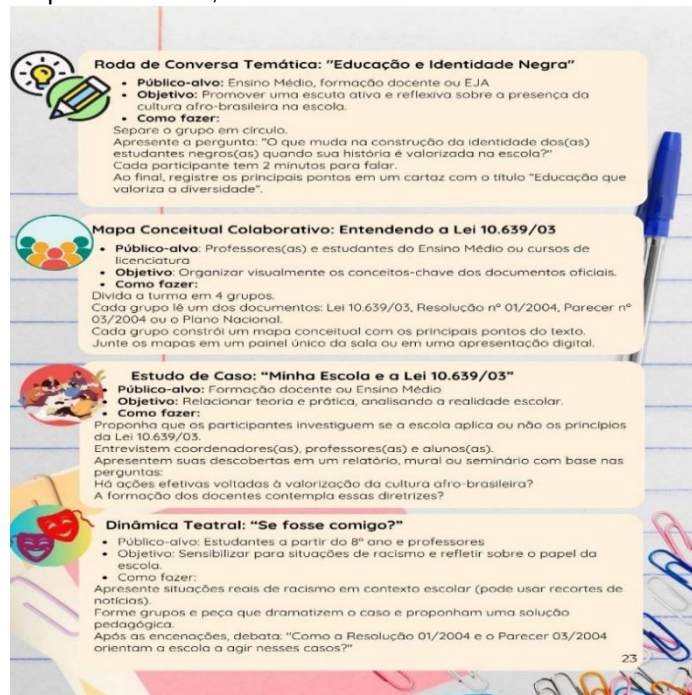
Fonte: Silva; Nunes (2025).

Figura 23 – Projetos Escolares e Sugestões de Recursos Didáticos



Fonte: Silva; Nunes (2025).

Figura 24 – Orientações sobre Roda de Conversa, Mapa Conceitual, Estudo de Caso e Dinâmica Teatral

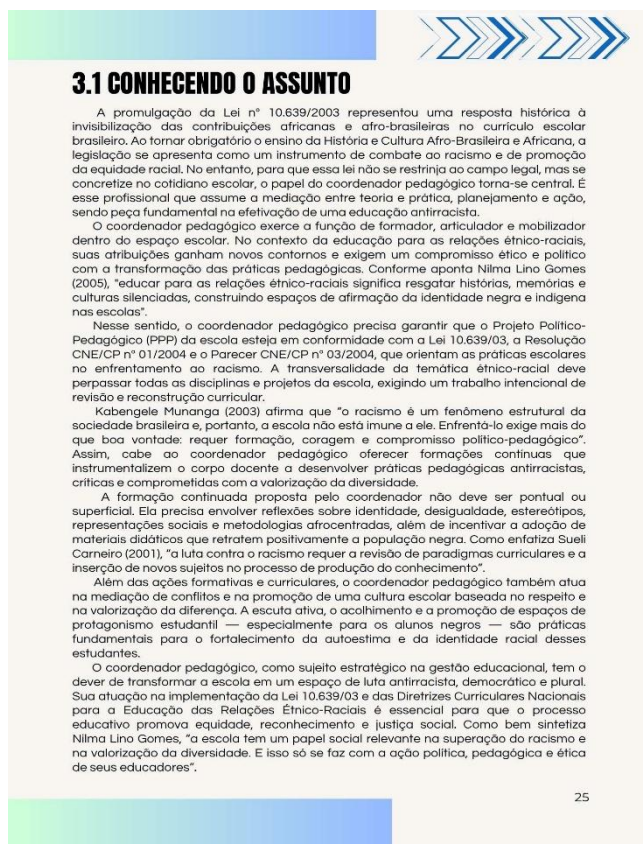


Fonte: Silva; Nunes (2025).

O capítulo, intitulado “**O Coordenador Pedagógico no contexto da Educação para as Relações Étnico-raciais**”, por meio do subcapítulo 3.1 **Conhecendo o Assunto**, descreve que o coordenador pedagógico desempenha um papel estratégico e fundamental no contexto da Educação para as Relações Étnico-Raciais, especialmente à luz das políticas educacionais que visam à superação do racismo estrutural e à valorização da diversidade cultural no ambiente escolar. A promulgação da Lei nº 10.639/03 e seus desdobramentos legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), demarcam a obrigatoriedade da abordagem da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. No entanto, o sucesso dessa implementação depende, em grande parte, do engajamento e da competência do coordenador pedagógico em articular ações que deem sentido e concretude a essa proposta. Neste cenário, o coordenador pedagógico não deve ser visto apenas como um executor de políticas, mas como um agente formador, um sujeito que media saberes, confronta práticas e promove reflexões críticas entre os profissionais da educação. Sua atuação vai além da gestão de conteúdos: envolve a problematização de atitudes e discursos que naturalizam preconceitos e a mobilização de toda a comunidade escolar para o enfrentamento das desigualdades raciais presentes nas relações cotidianas. Ele ou ela precisa conhecer profundamente os fundamentos legais e teóricos da educação antirracista, compreendendo as dimensões históricas do racismo no Brasil e seus impactos na constituição das identidades negras e indígenas.

Na página seguinte, a Figura 25, que descreve o subcapítulo e o texto sobre o assunto.

Figura 25 – Conhecendo o assunto – Capítulo 3



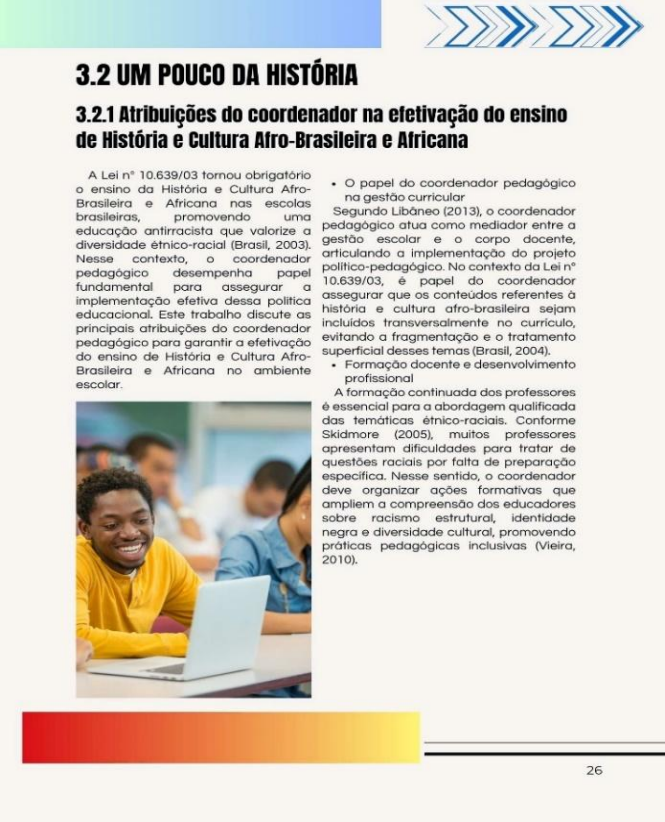
Fonte: Silva; Nunes (2025).

O subcapítulo 3.2 “Um pouco da história”, tópico 3.2.1 “Atribuições do coordenador na efetivação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, destaca que a efetivação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme determina a Lei nº 10.639/03, exige um compromisso institucional que vá além da simples inserção de conteúdos nos currículos escolares. Nesse contexto, o coordenador pedagógico assume um papel estratégico, sendo o principal articulador do trabalho pedagógico coletivo e da formação docente continuada. Suas atribuições estão diretamente relacionadas à mediação entre as diretrizes legais, as práticas cotidianas de sala de aula e os princípios da educação antirracista. Cabe ao coordenador pedagógico garantir que a proposta político-pedagógica da escola incorpore de forma coerente os princípios da valorização da cultura afro-brasileira e africana, promovendo a revisão dos currículos, materiais didáticos, projetos e metodologias de ensino sob uma perspectiva que contemple a diversidade étnico-racial.

Para isso, é fundamental que o coordenador conheça as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Parecer CNE/CP nº 03/2004 e Resolução CNE/CP nº 01/2004), além dos marcos legais e históricos que fundamentam a obrigatoriedade do ensino dessas temáticas. Entre suas atribuições mais relevantes está o fomento à formação continuada dos professores com enfoque nas relações étnico-raciais, mediação na escolha e uso de materiais didáticos, incentivo à realização de projetos escolares que valorizem a cultura negra e africana, tais como feiras culturais, rodas de conversa, oficinas de arte, música e dança, sempre promovendo o protagonismo dos estudantes negros e fortalecendo a autoestima de todos os alunos por meio da valorização da diversidade cultural, atuação na efetivação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana com sensibilidade, compromisso político e intencionalidade pedagógica.

No mais, neste tópico é mencionado o fato de que o coordenador pedagógico também tem a responsabilidade de articulação com o projeto político pedagógico, promoção de práticas pedagógicas antirracistas, enfrentamento ao racismo institucional. A seguir, as Figuras 26 e 27.

Figura 26 - Um pouco da história (Capítulo 3)



Fonte: Silva; Nunes (2025).

Figura 27 – Outras atribuições do Coordenador Pedagógico na EREER



Fonte: Silva; Nunes (2025).

O tópico **3.2.2 “Formação Continuada de Professores com Enfoque Étnico-Racial”** descreve que a formação continuada de professores configura-se como elemento essencial para a melhoria da qualidade da educação e para a construção de uma escola mais justa e democrática, especialmente em um país como o Brasil, marcado por uma intensa diversidade étnico-racial. Nesse cenário, torna-se imprescindível que essa formação incorpore o enfoque étnico-racial, conforme determina a Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Refletir sobre essa formação é, portanto, abordar tanto sua importância quanto os inúmeros desafios envolvidos na sua efetivação, considerando que ela é um processo contínuo de atualização e reflexão crítica sobre as práticas docentes. Inserir a temática étnico-racial na formação continuada é fundamental para que o professor compreenda e valorize a diversidade cultural e histórica presente entre seus alunos, reconhecendo a importância das contribuições dos povos afrodescendentes e indígenas que, historicamente, foram excluídas das narrativas oficiais. Além disso, a formação com esse enfoque representa um instrumento estratégico no combate ao racismo, pois permite a desconstrução de preconceitos e estereótipos no ambiente escolar, além de contribuir para o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes.

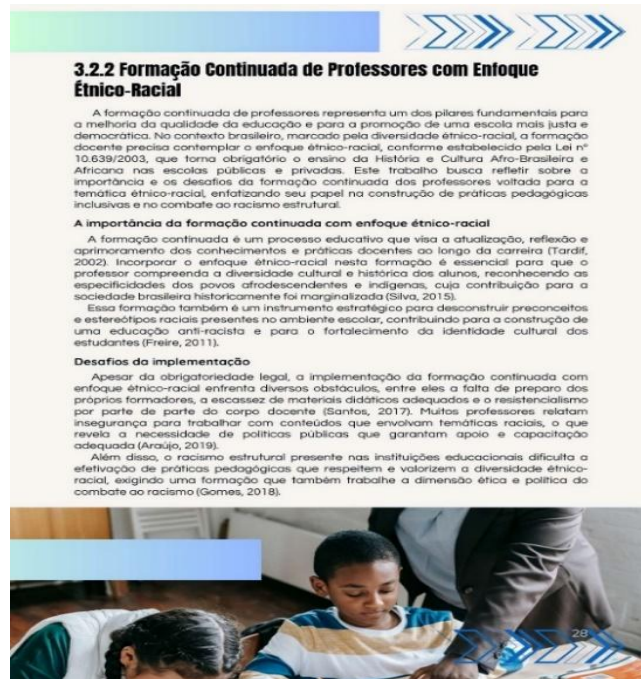
Entretanto, a implementação dessa formação enfrenta entraves significativos, como a ausência de preparo dos próprios formadores, a falta de materiais didáticos adequados e a resistência de parte do corpo docente. Muitos professores sentem-se inseguros para trabalhar com conteúdos raciais, o que revela a carência de políticas públicas eficazes que assegurem aprimoramento, apoio técnico e pedagógico. Soma-se a isso a presença do racismo estrutural nas instituições de ensino, que compromete a consolidação de práticas pedagógicas que promovam efetivamente a equidade étnico-racial e exige uma abordagem formativa que envolva também aspectos éticos e políticos da luta antirracista.

Para enfrentar tais desafios, é necessário investir em uma formação continuada que seja crítica, dialógica, contextualizada e conectada com a realidade social vivida por professores e alunos. Essa formação precisa articular espaços de estudo coletivo, debates e trocas de experiências que envolvam toda a comunidade escolar. Além disso, é fundamental que as políticas educacionais garantam recursos e valorização docente, de modo que a abordagem étnico-racial não permaneça à margem, mas seja

integrada ao currículo e às práticas cotidianas de ensino. Assim, a formação continuada com enfoque étnico-racial se consolida como ferramenta indispensável para a construção de uma escola inclusiva, promotora da diversidade e comprometida com a justiça social.

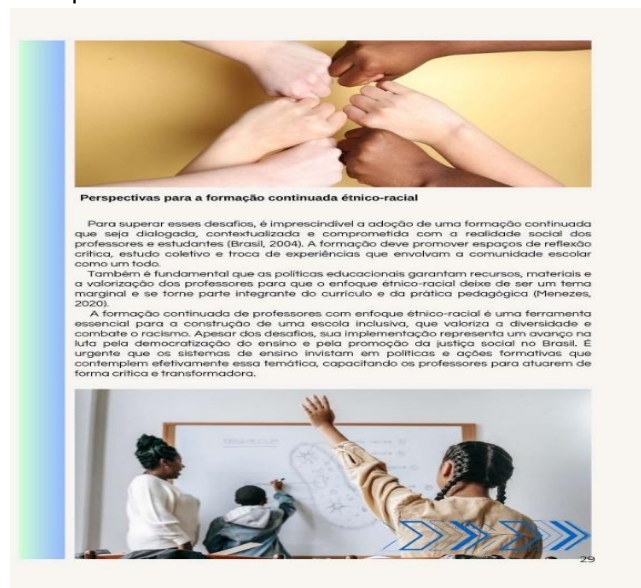
A seguir, as figuras 28 e 29.

Figura 28 – Formação Continuada de Professores com Enfoque Étnico-Racial 1



Fonte: Silva; Nunes (2025)

Figura 29 – Formação Continuada de Professores com enfoque Étnico-Racial 2



Fonte: Silva; Nunes (2025)

O tópico **3.2.3 “Escolha e mediação de materiais pedagógicos antirracistas”** descreve que a construção de uma educação antirracista é um passo essencial para enfrentar as desigualdades e preconceitos históricos que persistem na sociedade brasileira. Nesse contexto, o coordenador pedagógico assume um papel estratégico, sendo o elo entre o projeto político-pedagógico da escola, os docentes e os materiais didáticos. Sua atuação é determinante na escolha e mediação de recursos pedagógicos que promovam uma abordagem crítica, inclusiva e comprometida com a valorização da diversidade étnico-racial. A efetivação da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, depende em grande parte da atuação consciente e comprometida desse profissional. Cabe ao coordenador pedagógico orientar os professores, fomentar práticas inclusivas e assegurar que os materiais adotados estejam em sintonia com os princípios da educação antirracista. Para isso, é necessário que ele se baseie em critérios como fidelidade histórica e cultural, perspectiva crítica, adequação ao público e diversidade de linguagens.

Além de selecionar os materiais, o coordenador precisa garantir que esses sejam realmente incorporados às práticas pedagógicas, por meio de ações como formação continuada dos docentes, planejamento coletivo, avaliação contínua e incentivo à participação da comunidade escolar. A introdução de obras literárias de autores negros, produções audiovisuais e projetos interdisciplinares que abordem temáticas relacionadas à cultura afro-brasileira e aos direitos humanos são exemplos de estratégias eficazes. Assim, a escolha e a mediação de materiais pedagógicos antirracistas representam um compromisso político e pedagógico do coordenador com a construção de uma escola mais justa, plural e antirracista. Sua atuação pode ser decisiva na transformação das práticas escolares e na consolidação de uma educação verdadeiramente comprometida com a equidade racial.

A seguir, as figuras 30 e 31 que mostram o conteúdo aludido:

Figura 30 – Escolha e mediação de materiais pedagógicos antirracistas

3.2.3 Escolha e mediação de materiais pedagógicos antirracistas

A construção de uma educação antirracista é fundamental para o enfrentamento das desigualdades e preconceitos históricos que permeiam a sociedade brasileira. Nesse cenário, o papel do coordenador pedagógico torna-se estratégico, pois é ele quem atua como mediador entre o projeto político-pedagógico da escola, o corpo docente e os materiais didáticos utilizados no processo de ensino-aprendizagem. A escolha e a mediação de materiais pedagógicos antirracistas representam, portanto, um desafio e uma responsabilidade imprescindível para garantir uma educação inclusiva, crítica e que promova a valorização da diversidade étnico-racial.

Este trabalho visa discutir os critérios e práticas adotadas pelo coordenador pedagógico na seleção e mediação de materiais pedagógicos que contribuam para a efetivação da educação antirracista, em consonância com as diretrizes legais, especialmente a Lei nº 10.639/03 e suas regulamentações.

Contextualização da educação antirracista e o papel do coordenador pedagógico

A Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, representa um marco importante na valorização das relações étnico-raciais no ambiente escolar. Contudo, a efetivação dessa lei depende, na maioria, da atuação do coordenador pedagógico, que precisa estar preparado para orientar professores, incentivar práticas inclusivas e mediar os materiais que compõem o currículo.

Segundo Silva (2019), o coordenador pedagógico atua como um articulador das políticas educacionais, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento da formação continuada dos professores e na mediação dos conteúdos e materiais didáticos que dialoguem com a diversidade cultural dos alunos.

Critérios para a escolha de materiais pedagógicos antirracistas

A escolha de materiais antirracistas deve considerar alguns critérios essenciais para garantir a qualidade e a coerência do conteúdo com os objetivos da educação antirracista, tais como:

- Fidelidade histórica e cultural:** os materiais devem retratar a história e cultura afro-brasileira e africana de forma precisa e respeitosa, evitando estereótipos e distorções (Nascimento, 2008).
- Perspectiva crítica:** os conteúdos precisam incentivar a reflexão sobre o racismo estrutural, desigualdades e promover a valorização da diversidade (Freire, 1996).
- Adequação ao público-alvo:** os materiais devem ser acessíveis e atrativos para as diferentes faixas etárias e níveis de escolaridade.
- Diversidade de linguagens:** utilizar textos, imagens, vídeos, jogos, músicas e outras linguagens que enriqueçam o processo de ensino-aprendizagem.



Fonte: Silva; Nunes (2025).

Figura 31 – Escolha e mediação de materiais pedagógicos

Mediação pedagógica: desafios e estratégias

A mediação dos materiais antirracistas não se limita à sua disponibilização. O coordenador pedagógico precisa atuar para que esses conteúdos sejam efetivamente trabalhados em sala de aula, apoiando os professores na construção de práticas pedagógicas antirracistas.

Algumas estratégias possíveis são:

- Formação continuada:** organizar oficinas, palestras e grupos de estudo sobre educação antirracista para a equipe escolar (Souza, 2017).
- Planejamento coletivo:** promover reuniões e debates que envolvam professores na elaboração do planejamento pedagógico com enfoque étnico-racial.
- Acompanhamento e avaliação:** monitorar o uso dos materiais e o impacto das práticas na aprendizagem e nas relações escolares.
- Fomento à participação da comunidade:** incluir famílias e lideranças locais na construção de uma educação que respeite a cultura afro-brasileira.

Exemplos práticos de mediação

O coordenador pode, por exemplo, articular a inclusão de obras literárias de autores negros, como Machado de Assis e Carolina Maria de Jesus, bem como a utilização de documentários e músicas que representem a cultura afro-brasileira. Também pode promover a realização de projetos interdisciplinares sobre a história africana, o racismo e os direitos humanos.

A escolha e a mediação de materiais pedagógicos antirracistas pelo coordenador pedagógico são ações fundamentais para a promoção de uma educação que combata o racismo e valorize a diversidade étnico-racial. Para que esses materiais sejam eficazes, é necessário que o coordenador esteja preparado, sensibilizado e comprometido com as diretrizes legais e pedagógicas que orientam a educação antirracista.

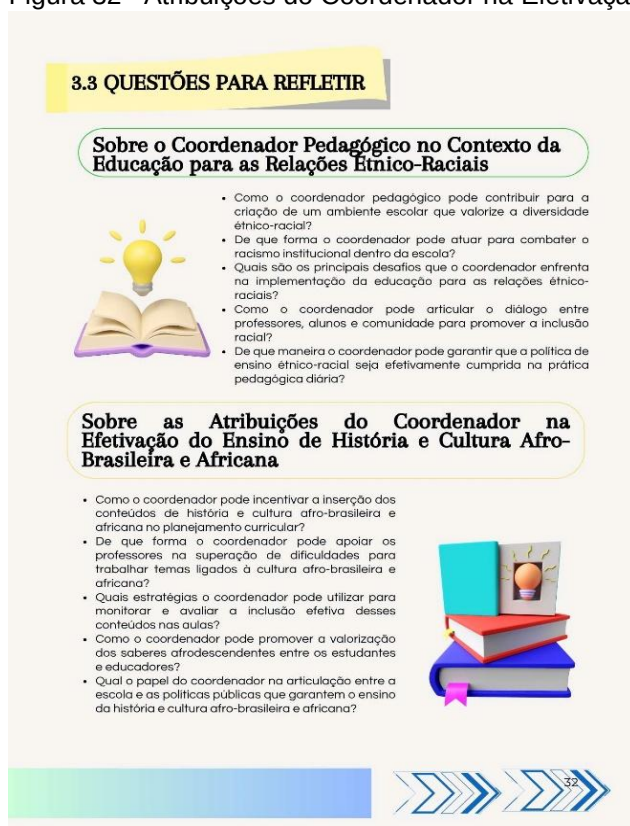
Dessa forma, o coordenador pedagógico pode contribuir decisivamente para a transformação das práticas escolares, estimulando um ambiente mais justo, inclusivo e plural.



Fonte: Silva; Nunes (2025).

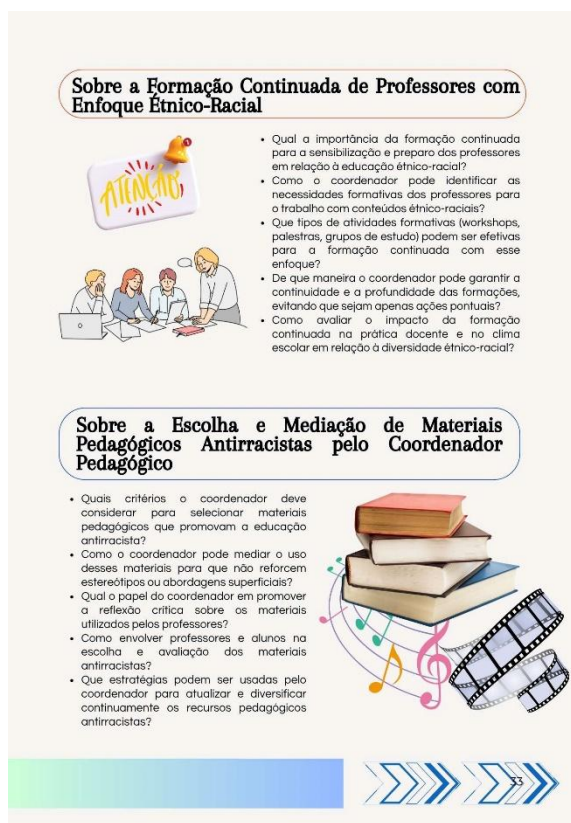
No subcapítulo 3.3 “Questões para Refletir”, o e-book apresenta, por meio de quadros, questões relativas à Coordenador Pedagógico no Contexto da Educação para as Relações Étnico-Raciais, Atribuições do Coordenador na Efetivação do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Formação Continuada de Professores com Enfoque Étnico-Racial, Escolha e Mediação de Materiais Pedagógicos Antirracistas pelo Coordenador Pedagógico. Eis as figuras 32 e 33.

Figura 32 –Atribuições do Coordenador na Efetivação da EREER



Fonte: Silva; Nunes (2025).

Figura 33 –Materiais Pedagógicos Antirracistas



Fonte: Silva; Nunes (2025).

No subcapítulo 3.4 “**Sugestões de Planos de Ações Pedagógicas**” o e-book apresenta um modelo de plano que tem como eixos a Efetivação do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Formação Continuada de Professores com Enfoque Étnico-Racial, Escolha e Mediação de Materiais Pedagógicos Antirracistas. O plano apresenta objetivos gerais e específicos, além de sugestões de ação do coordenador pedagógico, indicadores de avaliação e cronograma.

A seguir, as figuras 34 e 35.

Figura 34 - Sugestões de Planos de Ações Pedagógicas



3.4 SUGESTÕES DE PLANOS DE AÇÕES PEDAGÓGICAS

PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA

Objetivo Geral:

- ✓ Promover práticas pedagógicas antirracistas no Ensino Médio, assegurando a implementação efetiva da Lei 10.639/03, por meio da atuação estratégica do coordenador pedagógico na formação docente, mediação de conteúdos e seleção de materiais didáticos.

EIXO 1: Efetivação do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Objetivo Específico:

- ✓ Garantir a inserção transversal e sistemática dos conteúdos da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo.

Ações do Coordenador Pedagógico:

- ✓ Mapear os componentes curriculares onde o tema pode ser inserido (História, Literatura, Artes, Sociologia etc.).
- ✓ Articular com os professores a inclusão de sequências didáticas que contemplem o protagonismo negro na história do Brasil e da África.
- ✓ Promover rodas de conversa com a comunidade escolar sobre herança africana, identidade e resistência.
- ✓ Estimular a construção de projetos interdisciplinares com foco na cultura afro-brasileira (música, religiosidade, culinária, filosofia africana, etc.).



34

Fonte: Silva; Nunes (2025).

Figura 35 - Sugestões de Planos de Ações Pedagógicas



Indicadores de Avaliação:

- ✓ Número de disciplinas com inclusão de conteúdos afro-brasileiros/africanos.
- ✓ Produções dos estudantes (murais, vídeos, feiras culturais).
- ✓ Participação em eventos como o Dia da Consciência Negra.

EIXO 2: Formação Continuada de Professores com Enfoque Étnico-Racial

Objetivo Específico:

- ✓ Qualificar a equipe docente para o enfrentamento do racismo estrutural e a promoção da equidade racial na escola.

Ações do Coordenador Pedagógico:

- ✓ Promover ciclos de estudos mensais com base em documentos normativos (Lei 10.639/03, Resolução CNE/CP nº 01/2004, Parecer nº 03/2004).
- ✓ Organizar grupos de estudo sobre autores negros e intelectuais africanos (e.g. Lélia Gonzalez, Abdias do Nascimento, Muniz Sodré).
- ✓ Convidar especialistas em educação para as relações étnico-raciais para formações presenciais ou on-line.
- ✓ Criar espaços de escuta e reflexão sobre práticas discriminatórias no ambiente escolar.

Indicadores de Avaliação:

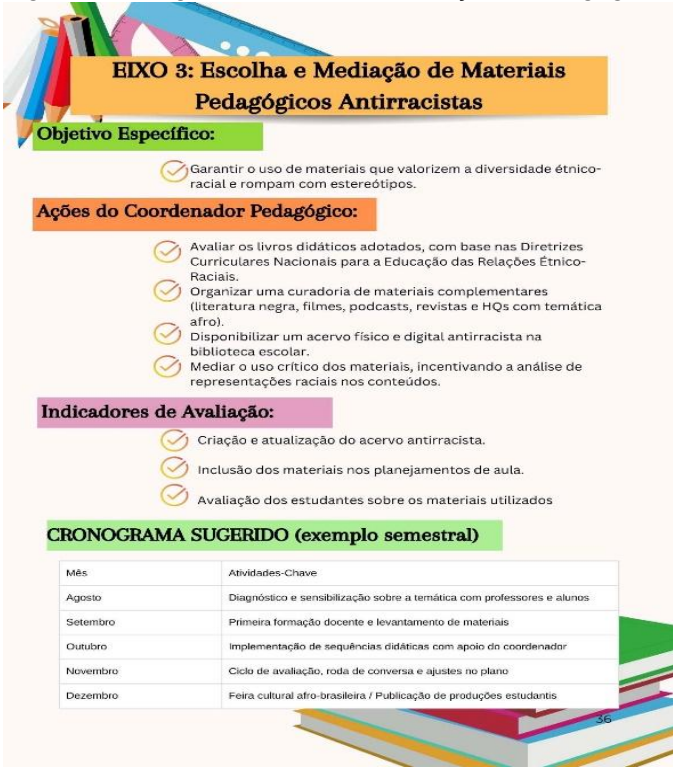
- ✓ Participação docente nas formações.
- ✓ Produção coletiva de planos de aula com enfoque étnico-racial.
- ✓ Relatórios reflexivos das formações.



35

Fonte: Silva; Nunes (2025).

Figura 36 - Sugestões de Planos de Ações Pedagógicas



EIXO 3: Escolha e Mediação de Materiais Pedagógicos Antirracistas

Objetivo Específico:

- ✓ Garantir o uso de materiais que valorizem a diversidade étnico-racial e rompam com estereótipos.

Ações do Coordenador Pedagógico:

- ✓ Avaliar os livros didáticos adotados, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.
- ✓ Organizar uma curadoria de materiais complementares (literatura negra, filmes, podcasts, revistas e HQs com temática afro).
- ✓ Disponibilizar um acervo físico e digital antirracista na biblioteca escolar.
- ✓ Mediar o uso crítico dos materiais, incentivando a análise de representações raciais nos conteúdos.

Indicadores de Avaliação:

- ✓ Criação e atualização do acervo antirracista.
- ✓ Inclusão dos materiais nos planejamentos de aula.
- ✓ Avaliação dos estudantes sobre os materiais utilizados

CRONOGRAMA SUGERIDO (exemplo semestral)

Mês	Atividades-Chave
Agosto	Diagnóstico e sensibilização sobre a temática com professores e alunos
Setembro	Primeira formação docente e levantamento de materiais
Outubro	Implementação de sequências didáticas com apoio do coordenador
Novembro	Ciclo de avaliação, roda de conversa e ajustes no plano
Dezembro	Feira cultural afro-brasileira / Publicação de produções estudantis

Fonte: Silva; Nunes (2025).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou compreender as práticas pedagógicas e educativas da coordenação pedagógica do Ensino Médio no contexto da educação para as relações étnico-raciais, tendo como base a Lei nº 10.639/03 e os documentos que a regulamentam. A investigação evidenciou que, embora haja avanços significativos no reconhecimento da importância de uma educação comprometida com a equidade racial, persistem desafios estruturais e formativos que limitam a efetivação plena dessas diretrizes no cotidiano escolar.

A figura do coordenador pedagógico mostrou-se central na mediação entre as políticas públicas e a prática docente, sendo responsável por fomentar reflexões críticas, promover formações continuadas e assegurar que o currículo escolar contemple, de forma significativa, a história e a cultura afro-brasileira e africana. No entanto, observamos que o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas ainda encontra entraves, como a falta de formação específica, a resistência institucional e a ausência de materiais didáticos adequados e contextualizados.

É necessário reafirmar que a implementação efetiva da Lei nº 10.639/03 não se resume à inclusão pontual de conteúdos, mas requer um compromisso político-pedagógico que transforme a cultura escolar, valorize a diversidade étnico-racial e enfrente o racismo estrutural presente na sociedade e nas instituições educacionais. Nesse processo, a coordenação pedagógica desempenha um papel estratégico ao articular ações que garantam o respeito à identidade e à trajetória dos estudantes negros e negras, promovendo uma educação antirracista, democrática e emancipadora.

No mais, a presente pesquisa buscou compreender e analisar as práticas pedagógicas e educativas desenvolvidas pela coordenação pedagógica no Ensino Médio, com especial atenção à implementação da Lei n.º 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares. Ao longo desta investigação, foi possível constatar que, embora a legislação represente um marco na luta contra o racismo e pela valorização da diversidade étnico-racial, sua efetivação ainda enfrenta inúmeros desafios nas escolas, especialmente no que diz respeito à atuação da coordenação pedagógica.

Os dados analisados revelaram que a coordenação pedagógica ocupa um lugar estratégico no processo de construção de uma educação comprometida com a

equidade racial. Entretanto, tal protagonismo nem sempre é assumido de maneira consciente e crítica, seja pela ausência de formação continuada específica, seja pela escassez de políticas institucionais que fortaleçam uma abordagem antirracista no cotidiano escolar. Muitos coordenadores ainda se sentem inseguros ou despreparados para mediar práticas pedagógicas que contemplem a diversidade étnico-racial de forma transversal e significativa.

Ao mesmo tempo, observamos que há experiências potentes sendo construídas em escolas onde a coordenação pedagógica compreende seu papel como articuladora de práticas transformadoras. Nessas instituições, notamos um esforço em promover a formação de professores, fomentar projetos interdisciplinares com enfoque nas relações étnico-raciais, selecionar materiais didáticos coerentes com os princípios da educação antirracista e dialogar com a comunidade escolar sobre as implicações históricas e sociais do racismo estrutural.

Portanto, uma das principais conclusões deste trabalho é a necessidade urgente de ressignificar o papel da coordenação pedagógica no contexto da Lei n.º 10.639/03, atribuindo-lhe uma postura ativa na promoção da justiça social e da equidade racial. Isso implica ampliar a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, garantir o suporte das instâncias gestoras e construir uma cultura institucional comprometida com os direitos humanos e com a valorização das identidades negras.

Além disso, o estudo evidencia que a implementação efetiva da Lei exige um projeto político-pedagógico que rompa com a neutralidade aparente do currículo e enfrente, de forma explícita, as questões do racismo, da desigualdade e da invisibilidade histórica da população negra no Brasil. Tal projeto deve estar fundamentado em princípios democráticos, na valorização da história e cultura afro-brasileira e africana e na escuta ativa de estudantes e professores(as), especialmente os(as) negros(as), cujas vivências muitas vezes são silenciadas ou desconsideradas no ambiente escolar.

Em termos de contribuição acadêmica e prática, esta dissertação procura fomentar reflexões críticas sobre os modos de fazer e pensar a educação para as relações étnico-raciais no Ensino Médio, à luz de uma legislação que, apesar de sua relevância histórica, ainda encontra resistência ou superficialidade em sua aplicação. Espera-se que este trabalho inspire coordenadores(as) pedagógicos(as), gestores(as) escolares, professores(as) e demais agentes educacionais a repensarem suas

práticas e a assumirem um compromisso efetivo com a construção de uma escola antirracista, democrática e plural.

Por fim, compreendemos que a luta pela equidade racial no ambiente escolar não se encerra com a promulgação de leis, mas se constrói no cotidiano, por meio de práticas pedagógicas intencionais, críticas e emancipatórias. A coordenação pedagógica, nesse cenário, tem papel central: cabe a ela a mediação dos processos formativos e a indução de práticas que desestabilizem as estruturas de desigualdade e exclusão. Assim, reafirma-se a importância de continuar investigando, refletindo e construindo caminhos coletivos para uma educação que reconheça e valorize a diversidade racial como fundamento para a cidadania plena.

Concluimos que fortalecer a atuação da coordenação pedagógica frente à educação para as relações étnico-raciais implica investir em políticas de formação continuada, em condições institucionais favoráveis e em uma gestão escolar comprometida com a justiça social. Que este trabalho possa contribuir para ampliar as reflexões e as práticas educativas que visam a construção de uma escola mais plural, equitativa e antirracista.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. 3. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2015.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade de profissional na rede municipal de ensino de Goiânia**. 2007, 290 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

AUGUSTO, S. **Desafios do coordenador pedagógico**. Nova Escola. São Paulo, n.º 192, maio de 2006. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/647/os-desafios-do-coordenador-pedagogico>. Acesso em: 13 out. 2020.

BARARUÁ, Marcus Vinicius Valente; VALE, Radanés Aurélio Lima; COELHO, Mauro Cezar. FERNANDES, Fernando Roque. Os povos indígenas como agentes históricos no processo de ensino/aprendizagem. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da; SOARES, Nicelma Josenila Brito. **Relações Étnico-raciais para o ensino fundamental: projetos de intervenção escolar**. São Paulo: Livraria da Física, 2017 (Coleção Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais), p. 59-76.

BARCELOS, Ana Regina Ferreira de. **A supervisão escolar na rede municipal de ensino de Florianópolis: ascensão, declínio e ressignificação de uma função (1987-2010)**. 326 p. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (Org.). **Povos indígenas e a educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BERSANI, Humberto. **Aportes teóricos e reflexões sobre o racismo estrutural no Brasil**. São Paulo: Extraprensa, 2018.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004**, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 2004a.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 3, de 10 de março de 2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e de Culturas Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004a. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 21 mar. 2018.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 3, de 10 de março de 2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e de Culturas Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004a. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 21 mar. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e de Culturas Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, nov. 2009.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 3, de 10 de março de 2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e de Culturas Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004b. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 21 mar. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003.** Brasília: MEC, SECADI, 2008.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 3, de 10 de março de 2004c.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e de Culturas Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004b. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 21 mar. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e de Culturas Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, nov. 2009.

BRASIL, **Lei Federal N.º 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei N.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade de temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 4 mar. 2016.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Senado Federal. Brasília, DF, 2005. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bas_es_2ed.pdf. Acesso em: 19 fev. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e de Culturas Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, nov. 2009.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3, de 10 de março de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e de Culturas Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004a. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 21 mar. 2018.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução N.º 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 8 mar. 2018.

BRASIL, **Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2004.

BRASIL, **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. República Federativa do Brasil, Poder Executivo. Brasília, DF: 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE). Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86p. (Série legislação n.125).

BRASIL. **Lei 13.415**. Diário Oficial da União, 17.2.2017a, Seção 1, p.1.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares**

Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Brasília, 2004.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** Campinas: Papirus, 2004.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação continuada do docente na escola.** São Paulo: Ed. Cortez, 2014.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo.** In Ricardo Henriques. (Org.). Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03. Brasília: SECAD/MEC, 2005, p.65- 104.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa; SOUZA, Simone de Freitas Conceição. **Lei N.º 10.639/2003: Pesquisas e debates.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-raciais).

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. **Coordenadoras pedagógicas e diversidade: entre percursos formativos e práticas na escola básica.** Educar em Revista, Edição Especial, n. 1, p. 87-102, 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602017000500087&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 08 mar. 2018.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; PADINHA, Maria do Socorro Ribeiro. **Coordenadoras e práticas pedagógicas: legislação educacional, formação crítica e relações raciais.** Linhas Críticas, Universidade de Brasília, Brasília, v. 19, n. 38, jan.-abr., 2013, p. 229-250. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1935/193526311014.pdf>. Acesso em: 30 maio 2018.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da; SOARES, Nicelma Josenila Brito. **Relações Étnico-raciais para o ensino fundamental: projetos de intervenção escolar.** São Paulo: Livraria da Física, 2017 (Coleção Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais).

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Música, raça e preconceito no ensino fundamental: notas iniciais sobre hierarquia da cor entre adolescentes. **Afro-Ásia**, v. 48, p. 311-333, 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0002-05912013000200009]. Acesso em: 27 fev. 2018.

DIAS, Sinara Bernardo. O lugar das coordenações pedagógicas na Educação Básica e as relações raciais: um estudo em escolas paraenses. **Anais VI CONEDU**, 2020.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação continuada do docente na escola**. São Paulo: Ed. Cortez, 2014.

DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). **Revista Diálogos Latino-americanos**, v. 10. 2005.

FACHIN, Otília. **Fundamentos de Metodologia**. 5. ed. [rev.]. São Paulo: Saraiva, 2006.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica. 2004, 228p.

FEFFERMANN, Elizabeth. **A função do coordenador pedagógico na qualificação do trabalho docente**: formação continuada e avaliação educacional. 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/18797. Acesso em: 11 mar 2022.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez Editora. 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisar qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GOMES, Nilma L. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES. **Educação e relações étnico-raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação.** In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?**. In: RAMALHO, Betania Leite; HENRIQUES, Ricardo. (Org.). Educação como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO/MEC/ANPEd, 2005. p. 227-247.

GOMES, Nilma L., OLIVEIRA, Fernanda S., SOUZA, Kelly Cristina C. Pesquisa: formando professores(as) da educação básica para a diversidade. In: GOMES *et al.* **Identidades e corporeidades** – reflexões sobre uma experiência de formação de professores(as) para a diversidade étnico-racial. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 95-273.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, jul/set. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores: repensando caminhos e perspectivas.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio:** um ritual pedagógico a favor da discriminação racial. Estudo acerca da discriminação racial em escolas públicas de primeiro grau. Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil. Mestrado. 1985.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa:** projeto e relatórios. Edições Loyola. São Paulo, Brasil, 2003.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

JESUS, J; PAIXÃO, M. C. S; PRUDÊNCIO, C. A. V. Relações étnico-raciais e o ensino de ciências: um mapeamento das pesquisas sobre o tema. **Revista FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 28, n. 55, p. 221-236, mai/ago. 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LOPES, Ademil. **Escola, socialização e cidadania**: um estudo da criança negra numa escola pública de São Carlos. São Carlos: UFSCar, CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas. Mestrado. 1994.

MACHADO, A. F; OLIVEIRA, E. Educação para relações étnico-raciais, lei 10.639, filosofia e ancestralidade. In: KOMINEK, A. M. V; VANALI, A. C (Org.). **Roteiros temáticos da diáspora Caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARKET, W. **Trabalho, comunicação e competência**. Campinas: Autores Associados, 2004.

MARTINS, Edna. Racismo e educação: a temática étnico-racial em foco em uma Universidade pública. **Interfaces Brasil/Canadá**, v. 16, n. 2, 2016, p. 99-122.

MEDEIROS, Luciene; ROSA, Solange. **Supervisão Educacional**: Possibilidades e Limites. São Paulo: Cortez, 1992.

MEDINA, Antônia Silva. **Supervisão escolar**: da ação exercida à ação repensada. Porto Alegre: AGE, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

MOURA, Glória Maria. O direito a diferença. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NEGRAO, A. M. M. O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum". **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai.-ago., p. 154-157, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a10.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2019.

NUNES, A. A. C. *et al.* A lei 10.639/03 como instrumento político-pedagógico na perspectiva do combate ao racismo na educação básica. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 24, n. 1, p. 203-212, 2019.

NUNES, Antonio de Assis Cruz. **O coordenador pedagógico em movimento: perspectivas e desafios**. Brazilian Journal of Development. Curitiba, v. 8, n. 4, p. 24219-24229, 2022.

O ESTADO DE S. PAULO. **Novo currículo do ensino médio será dividido em áreas, não em disciplinas**. 01/09/2017. Disponível em: [Novo%20currículo%20do%20ensino%20médio%20será%20dividido%20em%20áreas,%20e%20não%20disciplinas.html](#). Acesso em: 1 maio 2025.

OLIVEIRA, Rachel de. **Preconceitos, discriminações e formação de professores: do proposto ao alcançado**. São Carlos: UFSCar, CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas. Doutorado. 2001.

OLIVEIRA, L. S; MILITÃO, M. S. R. A Lei 10.639/2003 e a Formação Política em Sentido Gramsciano. In: FILHO, G. R; OLIVEIRA, C. M; NASCIMENTO, J. G (Org.). **Formação inicial, história e cultura africana e afrobrasileira: desafios e perspectivas na implementação da Lei federal 10.639/2003**. Uberlândia, MG: Editora Gráfica Lops, p. 03-19, 2012.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa. **A Bonequinha Preta**. Ilustração de Ana Raquel. 3. ed. Belo Horizonte: Lê, 2004.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio – São Paulo : SME / DOT, 2008**.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3 ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Prefácio. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: para quê?** 12. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

PINTO, Umberto. Andrade. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola: a obra em construção**. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 6. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2009.

PLACCO, V. M. N de S; ALMEIDA, L. R de; **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. (Org). São Paulo: Loyola, 2015.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Secretária executiva do MEC esclarece pontos do Novo Ensino Médio**. Edição de 3.1.2017. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=Secret%C3%A1ria+executiva+do+MEC+esclarece+pontos+do+Novo+Ensino+M%C3%A9dio+Revista+Nova+Escola&oq=Secret%C3%A1ria+executiva+do+MEC+esclarece+pontos+do+Novo+Ensino+M%C3%A9dio+Revista+Nova+Escola&aqs=chrome..69i57.37338j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>>. Acesso em: 01 jan. 2025.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. 8. reimp. São Paulo: Atlas, 2008.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. **Movimento negro no cenário brasileiro**: embates e contribuições a política educacional nas décadas de 1980-1990. São Carlos: UFSCar, CECH- Centro de Educação e Ciências Humanas. CSO. Mestrado. 2005.

SANTOS, J. C. Uma discussão sobre a história da educação da população negra da Bahia. In: PINHEIRO, B. C. S; ROSA, K. D (Org.). **Descolonizando saberes**: A Lei n.º 10.639/2003 no Ensino de Ciências. São Paulo: Livraria da Física, 2018.

SANTOS, Marcos Pereira dos. Historiando a Supervisão Educacional no Brasil: da gerência empresarial burocrática à gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, v. 13, n. 2, p. 25-36, Jul.-Dez., 2012. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/3285/2545>. Acesso em: 11 mar. 2022.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. C. (org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação a ação. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Demerval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez,

2006.

SAVIANI, Demerval. A supervisão educacional em perspectiva histórica. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Charllys Ribeiro Dias; NUNES, Antonio de Assis Cruz. **Orientações Didáticas de Educação para as Relações Étnico-Raciais**. Material Didático e Instrucional. Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica, Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 202.

SILVA, Moacyr da. O coordenador pedagógico e a questão da participação nos órgãos colegiados. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org). **O coordenador pedagógico e a questão da contemporaneidade**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011, p. 81-91.

SILVA, N. S. F. C. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, n. 3, set. - dez. p. 489-506, 2007.

SILVA JR, Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Centro Educa Mais Estefânia Rosa da. **Plano de Ação**. São Luís, Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão, 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIVINOS, Augusto Nibaldo S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

VENAS, Roaldo Figueiredo. A transformação da Coordenação Pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990. **VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, São Cristovão (SE), 2012. Disponível em: <http://educonse.com.br/2012/eixo_17/PDF/47.pdf>. Acesso em 11 mar. 2022.

VERRANGIA, D; SILVA, P. B. G. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 3, set-dez. p. 705-18, 2010.

WALTRICK, Rose Elaine de Liz. **O coordenador pedagógico na educação infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis**: marcas de uma experiência democrática. Dissertação de Mestrado- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp088161.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2022.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAMBERLAN, Luciano *et al.* **Pesquisa em ciências Sociais Aplicadas**. Ijuí (RS): Ed. Unijuí, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NO CENTRO DE ENSINO EDUCAÇÃO MAIS ESTEFÂNIA ROSA DA SILVA

1) ASPECTOS FÍSICOS (DEPENDÊNCIAS FÍSICAS)

- Quantidade de salas de aula
- Quantidade de professores
- Quantidade de banheiros
- Secretaria
- Laboratórios
- Cozinha
- Sala de Recursos
- Quadra Poliesportiva
- Outros aspectos físicos que se mostrarem necessários

2) ASPECTOS PEDAGÓGICO-ADMINISTRATIVOS

- Forma de gestão e coordenação pedagógica da escola
- Projeto Político-Pedagógico
- Plano de Ação Pedagógico
- Proposta Pedagógica
- Projetos de Ensino
- Ações desenvolvidas à luz da educação para as relações étnico-raciais
- Outros aspectos que se mostrarem necessários

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADO À COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A PROFESSORES DO CENTRO DE ENSINO EDUCA MAIS ESTEFÂNIA ROSA DA SILVA

1. O que você entende por Educação para as Relações Étnico-raciais?
2. O que você sabe sobre a história e cultura afro-brasileira e africana?
3. O que você sabe sobre a Lei no 10.639/03?
4. O que você entende pelos trabalhos da Coordenação Pedagógica?
5. Que importância você considera que a Coordenação Pedagógica pode ter na mediação no trabalho docente no contexto da Educação para as Relações Étnico-raciais?
6. Que tipo de práticas pedagógicas e educativas sobre a EREER a Coordenação Pedagógica poderia ajudar os docentes no combate e no enfrentamento do racismo a população afro-maranhense?
7. A Coordenação Pedagógica costuma realizar formação continuada sobre Educação para as Relações Étnico-raciais? Justifique.
8. Quais seriam os aspectos favoráveis, desfavoráveis e os desafios que teriam voltado para um trabalho sistemático para a Educação para as Relações Étnico-raciais no contexto da lei no 10.639/03?

**APÊNDICE C – GUIA DE ORIENTAÇÕES PARA A ERER AOS COORDENADORES
PEDAGÓGICOS**



**Charllys Ribeiro Dias e Silva
Antônio de Assis Cruz Nunes**

Orientações de Educação para as Relações

ÉTNICO-RACIAIS
aos Coordenadores Pedagógicos

São Luís
2025

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO****Reitor**

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva

Vice-reitor

Prof. Dr. Leonardo Silva Soares

**AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO,
PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E
INTERNACIONALIZAÇÃO**Prof.^a Dr.^a Flávia Raquel Fernandes do Nascimento**COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes

AUTORES DO PRODUTO EDUCACIONAL

Charllys Ribeiro Dias e Silva

Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes

DIAGRAMAÇÃO

Mariceia Ribeiro Lima

IMAGEM DA CAPA

Design criado no aplicativo Canva -

www.canva.com

Fonte: Arquivos dos Autores (2024)

São Luis
2025



Apresentação

Prezado (a) Coordenador (a) Pedagógico (a),

Esse produto educacional é resultado de pesquisa realizada para integrar o trabalho de Mestrado nomeada ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: um estudo no Centro de Ensino Educa Mais Estefânia Rosa da Silva. Este estudo foi elaborado a partir de uma pesquisa empírica junto à coordenação pedagógica e professores do referido Centro de Ensino. Nosso principal objetivo é apresentar conhecimentos e orientações acerca da Educação para as Relações Étnico-raciais, e colaborar para que este tipo de educação seja desenvolvido no mencionado espaço, além de outras escolas que considerarem esta produção necessária e relevante para o cenário educacional.

O resultado desta pesquisa propiciou a elaboração deste E-book que, por sua vez, apresenta saberes e propostas pedagógicas de acordo com as atribuições da coordenação pedagógica e do cotidiano de ensino e aprendizagem, alinhados à realidade e necessidades da equipe pedagógica e docente.

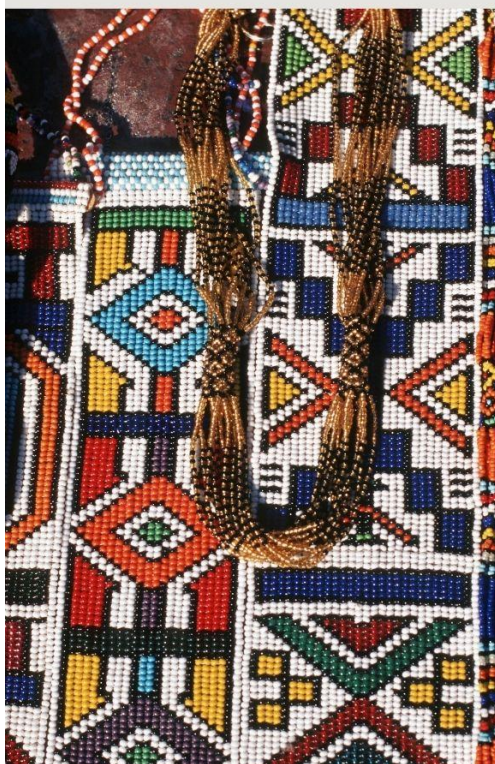
Partimos do pressuposto de que a educação para as relações étnico-raciais é parte integrante do dia a dia escolar, além de estar devidamente representada por meio da Lei 10.639/2003, ou seja, tem respaldo legal e deve ser inserida nos documentos escolares, incluindo os planos de ação e planejamentos.

Este material contém informações essenciais e sugestões de trabalho educativo concernentes à educação para as relações étnico-raciais. Lembrando que estas propostas podem ser flexibilizadas conforme o contexto de cada instituição de ensino.

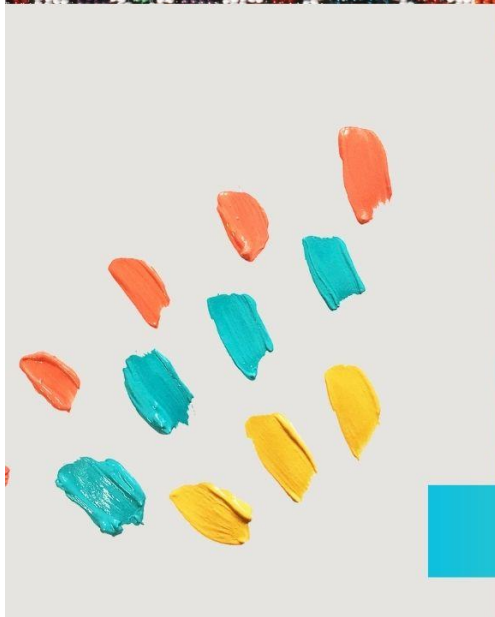
Esperamos que o conteúdo apresentado aqui possa ser utilizado como um recurso precioso por parte dos coordenadores pedagógicos e educadores de modo geral, sendo um auxílio para o aprimoramento das práticas pedagógicas, e promotora da garantia e efetivação de um ensino de qualidade e antirracista.

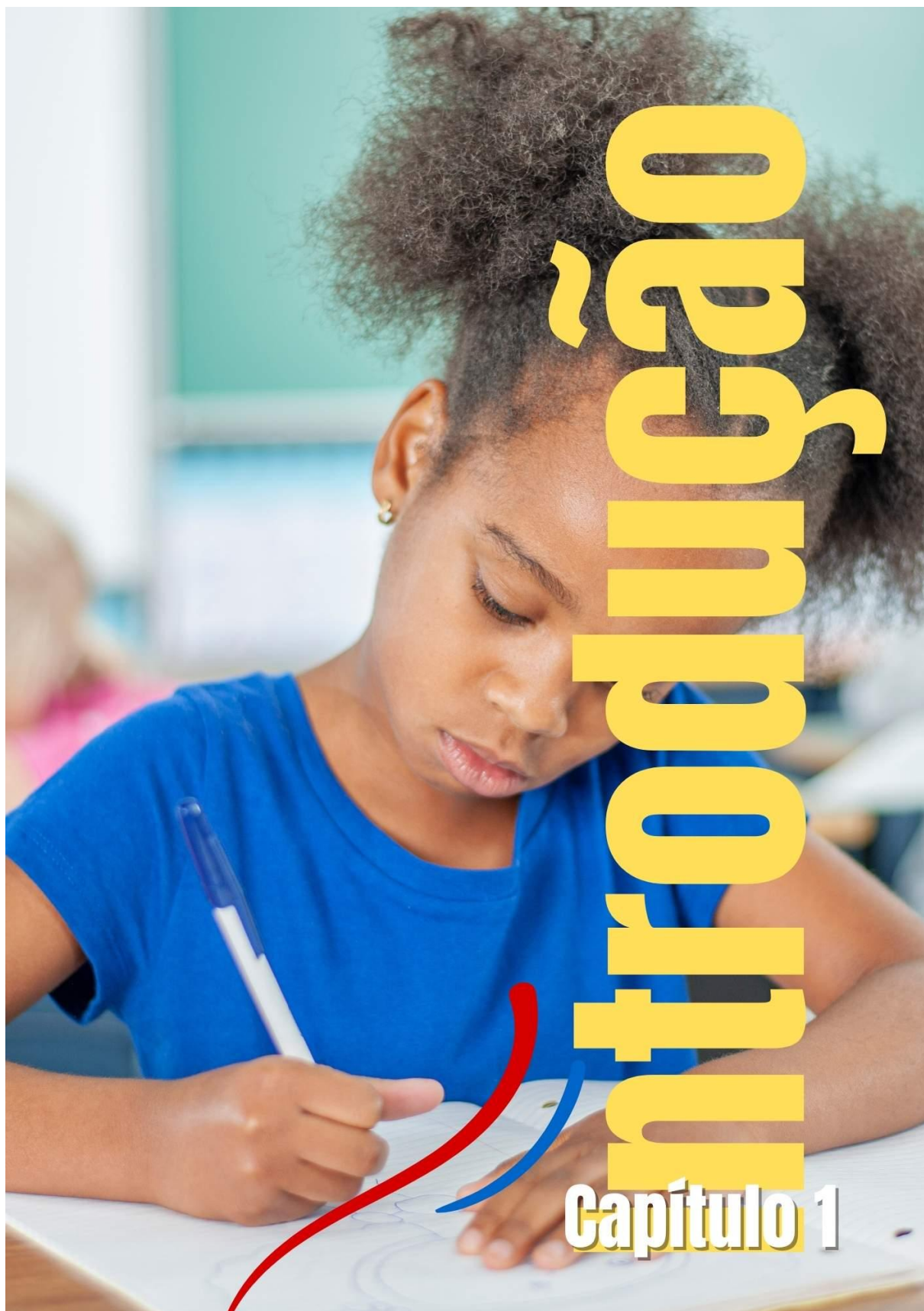
Charllys Ribeiro Dias e Silva
Antonio de Assis Cruz Nunes

Sumário



05	1. INTRODUÇÃO
08	2. A LEI N.º 10.639/03 NO CONTEXTO DO ENFRENTAMENTO DO RACISMO
09	2.1 CONHECENDO O ASSUNTO
12	2.2 UM POUCO DA HISTÓRIA
21	2.3 QUESTÕES PARA REFLETIR
22	2.4 SUGESTÕES DE PLANOS DE AÇÕES PEDAGÓGICAS
26	3. O COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
27	3.1 CONHECENDO O ASSUNTO
28	3.2 UM POUCO DA HISTÓRIA
34	3.3 QUESTÕES PARA REFLETIR
36	3.4 SUGESTÕES DE PLANOS DE AÇÕES PEDAGÓGICAS
39	CONSIDERAÇÕES FINAIS
41	REFERÊNCIAS
44	AUTORES







A Lei n.º 10.639/03 nasce como uma resposta às demandas históricas do movimento negro brasileiro, ao instituir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas. Essa medida visa a combater o racismo estrutural e promover a valorização das identidades negras na educação básica (GOMES, 2005). Com a promulgação da Resolução CNE/CP n.º 01/2004 e do Parecer CNE/CP n.º 03/2004, a legislação ganhou contornos pedagógicos mais claros, apresentando princípios orientadores para a construção de um currículo que considere a pluralidade cultural do país.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, lançado em 2009, reforça a importância de políticas públicas estruturadas, com metas voltadas à formação de professores, à produção e difusão de materiais didáticos e ao acompanhamento da aplicação da lei nas redes de ensino (BRASIL, 2009). No entanto, a efetivação dessas diretrizes ainda enfrenta resistência institucional, carência de recursos e formação docente limitada.

O coordenador pedagógico ocupa uma posição estratégica na articulação entre as políticas educacionais e a prática docente. No contexto da implementação da Lei n.º 10.639/03, espera-se desse profissional uma atuação comprometida com a promoção da equidade racial no currículo escolar (OLIVEIRA, 2015). Cabe ao coordenador planejar ações coletivas com a equipe docente, acompanhar o desenvolvimento curricular e incentivar projetos interdisciplinares que abordem a história e a cultura afro-brasileira de maneira crítica e contextualizada.

Além disso, esse profissional deve fomentar um ambiente escolar antirracista, que valorize a diversidade étnico-racial e combata práticas discriminatórias, articulando o trabalho pedagógico com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2004a).

Entre as principais atribuições do coordenador pedagógico está o apoio à implementação do currículo que contemple a história da população negra no Brasil. Isso implica promover a transversalidade do tema, integrando-o às diversas disciplinas, além de incentivar atividades culturais, literárias e artísticas que reflitam a presença africana na formação da sociedade brasileira (Munanga, 2009).

O coordenador deve atuar ainda na supervisão do uso de materiais didáticos e paradidáticos, assegurando que não reproduzam estereótipos racistas ou invisibilizem as contribuições afrodescendentes. Essa ação é essencial para garantir uma educação de qualidade que respeite a diversidade e promova a justiça social (GOMES, 2005).

A formação inicial de professores, em geral, não contempla de forma adequada a temática racial, o que torna a formação continuada um eixo central na efetivação da Lei n.º 10.639/03.



O coordenador pedagógico, enquanto formador, deve promover espaços de reflexão coletiva, com base em referenciais teóricos e experiências práticas que abordem o racismo, a identidade negra e a valorização da cultura afro-brasileira (Nascimento, 2019).





Essas formações devem ser contínuas, críticas e baseadas em metodologias que favoreçam a transformação das práticas pedagógicas, estimulando o protagonismo docente e o engajamento na luta antirracista.

A mediação de materiais pedagógicos é uma das tarefas fundamentais do coordenador pedagógico. No âmbito da educação antirracista, esse processo deve ser orientado por critérios que garantam a representatividade negra de maneira positiva, crítica e contextualizada. É imprescindível que os materiais adotados valorizem a história e a cultura dos povos africanos, dos afro-brasileiros e dos afro-ameríndios, rompendo com uma visão eurocêntrica e excludente (OLIVEIRA, 2015).

Além disso, a escolha dos recursos deve considerar as realidades dos estudantes, dialogando com suas vivências e promovendo o reconhecimento identitário. A atuação consciente do coordenador nesse processo fortalece a proposta pedagógica da escola e contribui para a construção de práticas educativas comprometidas com a equidade racial.

A efetivação da Lei n.º 10.639/03 e dos documentos que a complementam representa um passo essencial para a consolidação de uma educação verdadeiramente democrática, plural e antirracista. Entretanto, sua implementação exige mais do que normativas: requer o compromisso ativo de toda a comunidade escolar, especialmente do coordenador pedagógico, cuja atuação é decisiva para o desenvolvimento de práticas pedagógicas transformadoras.

Ao assumir a liderança na formação continuada dos docentes, na mediação de materiais didáticos e na integração do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ao currículo escolar, o coordenador pedagógico fortalece a luta contra o racismo estrutural e promove uma educação baseada na equidade, no respeito à diversidade e na valorização das identidades negras.

Nesse sentido, a educação para as relações étnico-raciais não deve ser vista como uma ação pontual ou isolada, mas como parte de um projeto político-pedagógico que visa à construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. A atuação crítica, formativa e ética do coordenador pedagógico é, portanto, fundamental para transformar a escola em um espaço de resistência e promoção dos direitos humanos.

Este trabalho não sintetiza todas as discussões acerca destas temáticas, contudo, apresenta conhecimentos, orientações, possibilidades e reflexões correlatas ao ambiente escolar. Este estudo está para além de apenas uma exposição de informações sobre a educação para as relações étnico-raciais, haja vista que foi construído com a intencionalidade de ser aplicado nas escolas públicas e privadas conforme a realidade de cada uma delas. Contamos com a parceria e colaboração de cada profissional da educação, professores, sobretudo dos coordenadores pedagógicos, visto que são estes que conduzem a proposta pedagógica educacional e fazem a mediação dos processos de ensino e aprendizagem!





Capítulo 2

A LEI N.º 10.639/03 NO CONTEXTO DO ENFRENTAMENTO DO RACISMO

2.1 Conhecendo O Assunto

A Lei n.º 10.639/03 é um marco legal fundamental no enfrentamento do racismo no Brasil, especialmente no âmbito da educação. Ela alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei n.º 9.394/96) para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

O racismo estrutural é uma realidade persistente no Brasil, manifestando-se em diversas esferas sociais, como o acesso à educação, à saúde, ao mercado de trabalho e à representação política. Diante desse cenário, a Lei n.º 10.639/03 representa um marco importante no enfrentamento do racismo ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de educação básica. Mais do que uma exigência curricular, essa lei carrega um papel simbólico e prático na valorização das contribuições dos povos negros para a formação do país, além de buscar combater o preconceito por meio da educação.

A promulgação da Lei n.º 10.639/03 foi resultado de uma longa luta dos movimentos negros brasileiros, que historicamente denunciavam o apagamento da cultura e da história afro-brasileira nos currículos escolares. A invisibilidade dos povos africanos e afrodescendentes nos materiais didáticos contribui para a reprodução de estereótipos e para o fortalecimento do racismo institucionalizado. Ao estabelecer o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira, a legislação visa preencher essa lacuna e promover uma educação antirracista.

No entanto, apesar da importância da lei, sua implementação encontra inúmeros desafios. A falta de formação específica para os professores, a escassez de materiais didáticos adequados e o descaso de muitas instituições de ensino dificultam a efetivação de seus objetivos. Em muitos casos, o conteúdo é tratado de forma superficial, pontual e desvinculada do restante do currículo escolar. Isso demonstra que, embora haja um avanço



Contexto Histórico e Social

O Brasil possui uma das maiores populações negras fora da África e uma história profundamente marcada pela escravidão e pelo racismo estrutural. No entanto, durante muito tempo, a contribuição dos africanos e afrodescendentes foi invisibilizada ou retratada de forma estigmatizada no ensino escolar.

A promulgação da Lei n.º 10.639/03 foi resultado de décadas de luta do movimento negro brasileiro e de ativistas da educação antirracista, que pressionavam por mudanças no currículo escolar para combater o racismo e promover uma visão mais justa e plural da história do país.



O que a Lei nº 10.639/03 determina?

- Obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio.
- Os conteúdos devem enfatizar:
 - A história da África e dos africanos;
 - A luta dos negros no Brasil, desde a escravidão até os dias atuais;
 - A cultura negra brasileira, como contribuições nas áreas social, econômica e política;
 - A valorização de personalidades negras importantes, como Zumbi dos Palmares, Dandara, entre outros.
- Celebração obrigatória do Dia da Consciência Negra (20 de novembro) como data para reflexão e valorização da cultura afro-brasileira.



Impactos no Enfrentamento ao Racismo

A Lei atua diretamente no combate ao racismo estrutural ao:

- Valorizar as identidades negras;
- Romper com a narrativa eurocêntrica predominante nos currículos escolares;
- Formar cidadãos mais conscientes, críticos e inclusivos;

Empoderar estudantes negros, ao reconhecerem-se positivamente na história e na cultura ensinadas na escola.

Desafios na Implementação

Apesar da importância, a aplicação da Lei enfrenta diversos desafios:

- Falta de formação de professores sobre questões raciais e culturais;
- Ausência ou escassez de materiais didáticos adequados;
- Resistência ideológica ou institucional em alguns contextos escolares;
- Implementação superficial ou simbólica, sem mudanças reais nas práticas pedagógicas.

Caminhos para o Fortalecimento da Lei

- Capacitação contínua de educadores em educação antirracista;
- Produção e distribuição de materiais didáticos afrocentrados;
- Inclusão da temática nas licenciaturas e concursos públicos;
- Monitoramento e avaliação da implementação nas escolas;
- Parcerias com movimentos sociais e intelectuais negros.



2.2 UM POUCO DA HISTÓRIA

A Lei 10.639/03 é um marco importante na luta contra o racismo no Brasil e na valorização da cultura afro-brasileira na educação. Aqui está um resumo da sua história



O que é a Lei 10.639/03?

É uma lei federal, sancionada em 9 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em todas as escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio no Brasil.

Origem e contexto histórico

- Movimento negro: A lei é resultado da pressão e reivindicações históricas dos movimentos negros, que denunciavam a invisibilização e o racismo estrutural presentes na educação brasileira.
- Conferência de Durban (2001): O Brasil participou da Conferência Mundial contra o Racismo, organizada pela ONU na África do Sul. Lá, o país se comprometeu a combater o racismo estrutural – um dos compromissos foi justamente mudar a educação.
- Ações afirmativas: A lei foi parte de um conjunto de políticas públicas adotadas no início dos anos 2000 voltadas para a equidade racial, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.



O que ela determina?

- A obrigatoriedade do ensino da história da África e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura afro-brasileira e do papel do negro na formação da sociedade brasileira.
- A valorização de datas como o Dia da Consciência Negra (20 de novembro).
- A inclusão desse conteúdo em todo o currículo escolar, não apenas nas disciplinas de História, mas também em Artes, Literatura e outras áreas.

Atualizações importantes

Em 2008, a Lei 11.645/08 ampliou o conteúdo da Lei 10.639/03, incluindo também a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena brasileira.

Desafios na implementação

Apesar de sua importância, a aplicação da Lei 10.639/03 enfrenta vários desafios:

- Falta de formação adequada de professores;
- Ausência de materiais didáticos específicos e de qualidade;
- Resistência de instituições escolares e de parte da sociedade;
- Implementação desigual nas redes de ensino.

Atualizações importantes

A Lei 10.639/03 é um instrumento fundamental para:

- Combater o racismo;
- Valorizar a diversidade cultural brasileira;
- Promover a educação para as relações étnico-raciais;
- Construir uma escola mais inclusiva e democrática.

2.2.1 A Lei n.º 10.639/03 e seus Congêneres

A promulgação da Lei n.º 10.639/03 representou um marco na luta por uma educação mais inclusiva e antirracista no Brasil. Ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar, essa legislação buscou enfrentar os efeitos do racismo estrutural e a invisibilização das contribuições negras na formação da sociedade brasileira. Posteriormente, leis congêneres como a Lei n.º 11.645/08 ampliaram esse escopo ao incluir a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena, reforçando a necessidade de uma educação plural e representativa.

Historicamente, o sistema educacional brasileiro reproduziu narrativas eurocêntricas que silenciaram ou estereotiparam as populações negras e indígenas. A ausência dessas histórias nos livros didáticos e no discurso pedagógico contribuiu para a naturalização da desigualdade racial e para a manutenção de estigmas. A Lei n.º 10.639/03 surge, portanto, como uma resposta à demanda dos movimentos sociais negros por reconhecimento, valorização e reparação histórica.

Entretanto, apesar de sua importância, a implementação da lei enfrenta inúmeros desafios. Entre eles, destacam-se a ausência de formação adequada de professores, a escassez de materiais didáticos de qualidade e a resistência de setores conservadores que relativizam a relevância do ensino da temática racial. Sem políticas públicas de apoio, como financiamento, capacitação contínua e fiscalização efetiva, a lei corre o risco de permanecer apenas no papel.

Além disso, a aplicação da Lei 11.645/08, que incorpora também a história e cultura indígena, reforça a necessidade de abordagens interseccionais na educação, combatendo não apenas o racismo, mas também o etnocentrismo. Ao reconhecer e valorizar a diversidade cultural brasileira, essas legislações contribuem para a formação de cidadãos mais críticos, empáticos e conscientes do papel da diversidade na construção do país.

Em suma, a Lei n.º 10.639/03 e seus congêneres são ferramentas fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Sua efetiva implementação exige compromisso político, formação docente e engajamento social. Somente por meio de uma educação antirracista será possível combater os preconceitos históricos e promover uma cidadania plena para todos os brasileiros, independentemente de sua origem étnico-racial.



2.2.2 Resolução n.º 01/2004

A Resolução n.º 01/2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica (CEB), é um documento normativo que regulamenta a implementação da Lei nº 10.639/2003 no âmbito da educação básica.



Pontos principais da resolução:

Obrigatoriedade Curricular:

- Torna obrigatória a inclusão do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da educação básica, especialmente nas áreas de História, Arte e Literatura.

Temáticas abordadas:

- História da África e dos africanos;
- A luta dos negros no Brasil;
- Cultura negra brasileira;
- A contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira.

Educação das Relações Étnico-Raciais:

- Os currículos devem valorizar a diversidade étnico-racial brasileira;
- As escolas devem promover ações pedagógicas que combatam o racismo e a discriminação.

Formação de Professores:

- Incentiva a formação inicial e continuada dos professores para lidar com a temática da diversidade étnico-racial.

Materiais Didáticos:

- Os materiais utilizados devem respeitar e valorizar a diversidade e combater estereótipos raciais.



Resumo da Resolução CNE/CEB nº 01/2004

Publicação: Diário Oficial da União, 22 de junho de 2004.

Objetivo principal:

Estabelecer as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino da educação básica.

Importância da Resolução 01/2004

Ela representa um marco na educação brasileira, ao exigir que a escola atue de forma antirracista, promovendo a valorização da cultura negra e o reconhecimento da pluralidade étnico-racial como elemento fundamental da identidade nacional.



2.2.3 O Parecer CNE/CP nº 03/2004: Fundamentos e Diretrizes para a Educação das Relações Étnico- Raciais no Brasil

A promulgação da Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, representou um marco importante no enfrentamento do racismo e na valorização da diversidade étnico-racial no currículo escolar brasileiro. Contudo, para garantir sua efetivação, foi necessário estabelecer orientações pedagógicas e institucionais que orientassem os sistemas de ensino e os profissionais da educação. Nesse contexto, surge o Parecer CNE/CP nº 03/2004, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, como um documento norteador para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O Parecer nº 03/2004 reconhece a dívida histórica da sociedade brasileira com as populações negras e a urgência de se construir uma escola comprometida com a equidade racial. Ele parte da constatação de que o currículo tradicional brasileiro silenciou, durante décadas, a contribuição dos povos africanos e de seus descendentes para a formação social, econômica, política e cultural do Brasil. Dessa forma, o documento orienta os sistemas de ensino a revisarem seus currículos, práticas pedagógicas e materiais didáticos de modo a incorporar de forma crítica e efetiva a temática das relações étnico-raciais.





Além disso, o Parecer aponta que a educação das relações étnico-raciais deve ser tratada de maneira transversal e interdisciplinar, perpassando todas as áreas do conhecimento e todos os níveis e modalidades de ensino. Defende que a formação de professores — tanto inicial quanto continuada — é elemento essencial para garantir a qualidade e a coerência das práticas pedagógicas voltadas para esse campo. O documento também ressalta que a produção de materiais didáticos adequados e comprometidos com uma perspectiva antirracista é um desafio que deve ser assumido pelas políticas públicas educacionais.

Outro aspecto importante do Parecer nº 03/2004 é sua articulação com os princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana, da igualdade e do combate a qualquer forma de discriminação. Ao propor uma educação voltada para a valorização da identidade negra e para o reconhecimento da diversidade étnico-racial como riqueza social, o documento colabora diretamente para o fortalecimento da cidadania e da democracia.

Entretanto, mesmo com sua relevância normativa e pedagógica, o Parecer enfrenta desafios em sua aplicação efetiva. Muitos sistemas educacionais ainda carecem de investimentos, formação específica e vontade política para promover uma educação antirracista. A resistência ao debate racial, a permanência de preconceitos no ambiente escolar e a ausência de monitoramento efetivo das políticas públicas são entraves que dificultam a concretização dos princípios orientadores do documento.

Em síntese, o Parecer CNE/CP nº 03/2004 é um instrumento essencial na construção de uma educação comprometida com a superação do racismo e com a valorização das culturas africanas e afro-brasileiras. Mais do que um texto normativo, trata-se de um chamado à ação pedagógica, política e ética que deve mobilizar educadores, gestores, famílias e toda a sociedade em prol de uma escola mais justa, plural e inclusiva.

2.2.4 Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

A promulgação da Lei nº 10.639/03 representou um marco histórico para a educação brasileira, ao tornar obrigatória a inclusão da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar. Entretanto, a efetivação dessa legislação exigiu ações mais sistematizadas e articuladas por parte do Estado, das redes de ensino e das instituições educacionais. Nesse contexto, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais surgiu como uma ferramenta estratégica fundamental para orientar e consolidar práticas pedagógicas antirracistas no ambiente escolar.

O Plano, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), foi instituído com o objetivo de viabilizar a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estabelecidas pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004 e pela Resolução CNE/CP nº 1/2004. Trata-se de um documento que aponta diretrizes e metas para que os sistemas de ensino, as universidades e os profissionais da educação possam desenvolver ações concretas voltadas à superação do racismo e à valorização da diversidade étnico-racial.





Uma das dimensões centrais do Plano é a formação inicial e continuada de professores. Essa preocupação se justifica pelo fato de muitos docentes não terem sido preparados, durante sua graduação, para abordar criticamente as questões raciais ou para trabalhar com conteúdos que valorizem as culturas africanas e afro-brasileiras. Dessa forma, o Plano propõe políticas públicas que assegurem a qualificação dos profissionais da educação, por meio de cursos, seminários, produção de materiais didáticos e incentivo à pesquisa sobre relações étnico-raciais.

Além disso, o Plano destaca a importância da gestão democrática e da atuação do coordenador pedagógico na promoção de uma escola comprometida com a equidade racial. A articulação entre os diversos sujeitos da escola — professores, gestores, estudantes e comunidade — é essencial para o enfrentamento das práticas discriminatórias e para a construção de uma cultura escolar plural e inclusiva. O documento também enfatiza a produção e distribuição de materiais pedagógicos antirracistas, que reflitam a diversidade da população brasileira e contribuam para a desconstrução de estereótipos.

No entanto, apesar dos avanços normativos e das diretrizes estabelecidas, os desafios para a efetiva implementação do Plano ainda são muitos. Em várias regiões do país, observa-se a ausência de políticas estruturadas de formação continuada, a escassez de recursos pedagógicos e a resistência de alguns setores educacionais em tratar a questão racial de forma crítica e transformadora. Isso evidencia a necessidade de compromisso político e institucional para garantir que o Plano seja mais do que uma intenção normativa, tornando-se, de fato, uma política pública efetiva.

Em síntese, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais é uma resposta concreta às demandas históricas dos movimentos negros e à urgência de se combater o racismo no âmbito educacional. Ao propor ações estruturadas, ele oferece subsídios para que as escolas brasileiras se tornem espaços de valorização da diversidade e de construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Sua plena efetivação, contudo, depende da articulação entre políticas públicas, compromisso pedagógico e engajamento coletivo.

2.3 QUESTÕES PARA REFLETIR

Lei nº 10.639/03

- Por que foi necessária a criação da Lei 10.639/03 no contexto da educação brasileira?
- De que maneira o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira pode contribuir para o combate ao racismo estrutural?
- A sua escola ou instituição de ensino tem implementado efetivamente o que prevê a Lei 10.639/03? Como?
- Que desafios os(as) educadores(as) enfrentam para aplicar essa lei em sala de aula?
- O que muda na construção da identidade dos(as) estudantes negros(as) quando sua história é valorizada na escola?

Parecer CNE/CP nº 03/2004

- O Parecer 03/2004 defende uma educação antirracista e democrática. Que aspectos dessa defesa você considera mais urgentes de serem implementados?
- Quais princípios e fundamentos teóricos presentes no parecer podem transformar a prática pedagógica?
- O parecer indica que a abordagem das relações étnico-raciais deve ser transversal. Como isso pode ser colocado em prática nos diferentes componentes curriculares?

Resolução CNE/CP nº 01/2004

- Como a Resolução nº 01/2004 complementa e orienta a aplicação da Lei nº 10.639/03?
- A proposta da resolução considera as realidades locais e regionais na abordagem das relações étnico-raciais?
- Como os currículos escolares precisam ser revistos à luz dessa resolução?
- De que forma as instituições de ensino superior podem contribuir para a formação de professores comprometidos com a educação antirracista?

Plano Nacional de Implementação

- O Plano Nacional de Implementação tem sido efetivo nas escolas do seu território? Por quê?
- Quais são os principais eixos do plano e como eles orientam ações concretas para a implementação das diretrizes?
- Como a gestão escolar pode se engajar ativamente na aplicação das ações previstas no plano?
- A formação inicial e continuada de professores tem sido suficiente para garantir o cumprimento das diretrizes?

2.4 SUGESTÕES DE PLANOS DE AÇÕES PEDAGÓGICAS



PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA

Tema: Aplicação da Lei 10.639/03: Valorização da Cultura Afro-Brasileira no Ambiente Escolar

Nível de Ensino:

Ensino Fundamental e/ou Médio

Duração:

Trimestral (ajustável conforme o calendário escolar)

Responsáveis:

Coordenação Pedagógica, Professores de História, Língua Portuguesa, Artes, Sociologia e demais áreas

Objetivo:

Geral:

Cumprir a legislação vigente, inserindo de forma transversal a história e cultura afro-brasileira e africana no currículo.

Promover o respeito à diversidade étnico-racial.

Específicos:

- Estimular o protagonismo estudantil por meio de atividades interdisciplinares.
- Desenvolver atividades pedagógicas que evidenciem a cultura, religiosidade, história e arte dos povos africanos e afro-brasileiros.
- Refletir criticamente sobre o racismo estrutural e suas manifestações cotidianas.

Justificativa

A Lei 10.639/03 visa promover o reconhecimento e a valorização da contribuição dos povos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira. A escola tem papel fundamental na desconstrução de estereótipos, no combate ao racismo e na construção de uma identidade plural, democrática e antirracista..

Metodologia e Atividades

- Etapa 1: Sensibilização (1ª semana)
Roda de conversa sobre identidade, diversidade e racismo.

Exibição de vídeos/documentários curtos, como "Menino 23" ou "AmarElo: É Tudo pra Ontem".

- Etapa 2: Pesquisa e Produção (2ª a 6ª semana)

História: Pesquisas sobre os Reinos Africanos, Quilombos, Zumbi dos Palmares, Dandara.

Português: Produção de textos (poesias, crônicas ou biografias) sobre personalidades negras.

Artes: Oficinas de turbantes, grafismo africano, confecção de instrumentos e máscaras.

Sociologia/Geografia: Debates sobre desigualdades raciais e o papel da mídia.

- Etapa 3: Mostra Cultural ou Feira Afro (7ª a 9ª semana)

Exposição dos trabalhos desenvolvidos.

Apresentações musicais, rodas de capoeira, danças afro-brasileiras.

Degustação de pratos da culinária afro-brasileira



Propostas Pedagógicas para Aplicação da Lei 10.639/03

TRABALHOS INTERDISCIPLINARES

- » **História + Literatura + Artes:** Estudo sobre personalidades negras históricas e contemporâneas. Os alunos pesquisam e apresentam em forma de painéis, vídeos ou dramatizações.
- » **Matemática + História:** Abordagem da matemática africana (como os sistemas de numeração africanos) e seu uso em civilizações antigas como o Egito.
- » **Projeto "Consciência Negra o Ano Inteiro"**
Em vez de tratar os temas afro-brasileiros apenas no mês de novembro, o projeto se estende por todo o ano letivo com:

 - Leituras de autores negros em Literatura;
 - Análises de letras de músicas de artistas negros (Elza Soares, Emicida, Racionais MCs);
 - Produção de podcasts, vídeos ou jornais escolares sobre racismo, resistência e ancestralidade.
- » **Rodas de Conversa e Palestras**
Convidar representantes do movimento negro, professores universitários, escritores, artistas e líderes quilombolas para dialogar com os alunos.

 - Ex: "O que é o racismo estrutural?" ou "Identidade e autoestima da juventude negra".
- » **Mapeamento da Influência Negra na Comunidade Local**
Atividade de pesquisa para que os estudantes localizem, entrevistem e conheçam pessoas negras que contribuíram para a história da região. Isso reforça o pertencimento e resgata memórias apagadas.

Avaliação

Diagnóstica: sondagem inicial de conhecimentos prévios.

Formativa: participação nas atividades, qualidade dos trabalhos em grupo.

Somativa: desempenho nas produções escritas, apresentações e engajamento no evento final.

Recursos



- Livros de autores negros e literatura africana.
- Recursos audiovisuais (YouTube, filmes, podcasts).
- Materiais recicláveis para confecção de instrumentos.
- Parcerias com artistas, mestres de capoeira e líderes comunitários.

Exemplos de Projetos Escolares (reais ou inspirados em práticas reais)



- “Heranças Africanas no Cotidiano”

Local: Escola pública de São Paulo.

Objetivo: Mostrar como a cultura africana está presente na culinária, religião, linguagem e estética brasileira.

Atividades: Feiras culturais com pratos típicos afro-brasileiros, desfile com turbantes e penteados, oficinas de dança afro e capoeira.



- “Nossos Poetas Negros”

Os alunos estudam escritores como Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Sérgio Vaz, Ricardo Aleixo, entre outros.

Produzem seus próprios poemas inspirados nesses autores e apresentam em sarau.



- “Educar para as Relações Étnico-Raciais”

Formação continuada dos professores da escola, com o desenvolvimento de um plano de ação coletivo.

A escola revisa livros didáticos, práticas pedagógicas e até festas escolares, garantindo que não reproduzam estereótipos racistas.

Sugestões de Recursos Didáticos



Livros didáticos e paradidáticos:

- Quarto de Despejo, de Carolina Maria de Jesus
- Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo
- A Cor da Cultura (projeto com vídeos e material para escolas)



Filmes e documentários:

- AmarElo – É Tudo Pra Ontem (Netflix, com Emicida)
- Menino 23
- Quilombo (filme de Cacá Diegues)



Roda de Conversa Temática: "Educação e Identidade Negra"

- **Público-alvo:** Ensino Médio, formação docente ou EJA
- **Objetivo:** Promover uma escuta ativa e reflexiva sobre a presença da cultura afro-brasileira na escola.
- **Como fazer:**

Separe o grupo em círculo.

Apresente a pergunta: "O que muda na construção da identidade dos(as) estudantes negros(as) quando sua história é valorizada na escola?"

Cada participante tem 2 minutos para falar.

Ao final, registre os principais pontos em um cartaz com o título "Educação que valoriza a diversidade".



Mapa Conceitual Colaborativo: Entendendo a Lei 10.639/03

- **Público-alvo:** Professores(as) e estudantes do Ensino Médio ou cursos de licenciatura
- **Objetivo:** Organizar visualmente os conceitos-chave dos documentos oficiais.
- **Como fazer:**

Divida a turma em 4 grupos.

Cada grupo lê um dos documentos: Lei 10.639/03, Resolução nº 01/2004, Parecer nº 03/2004 ou o Plano Nacional.

Cada grupo constrói um mapa conceitual com os principais pontos do texto. Junte os mapas em um painel único da sala ou em uma apresentação digital.



Estudo de Caso: "Minha Escola e a Lei 10.639/03"

- **Público-alvo:** Formação docente ou Ensino Médio
- **Objetivo:** Relacionar teoria e prática, analisando a realidade escolar.
- **Como fazer:**

Proponha que os participantes investiguem se a escola aplica ou não os princípios da Lei 10.639/03.

Entrevistem coordenadores(as), professores(as) e alunos(as).

Apresentem suas descobertas em um relatório, mural ou seminário com base nas perguntas:

Há ações efetivas voltadas à valorização da cultura afro-brasileira?

A formação dos docentes contempla essas diretrizes?



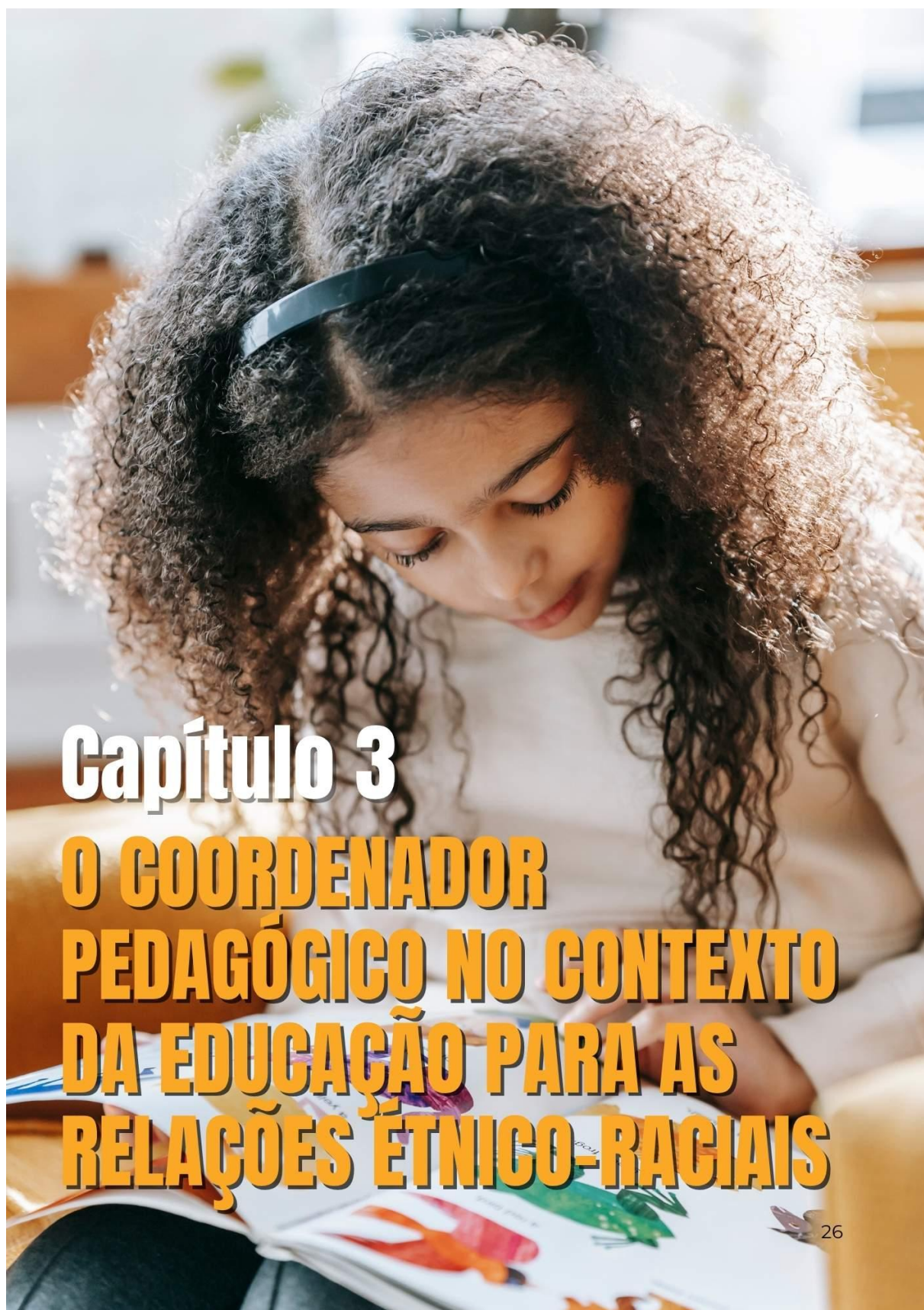
Dinâmica Teatral: "Se fosse comigo?"

- **Público-alvo:** Estudantes a partir do 8º ano e professores
- **Objetivo:** Sensibilizar para situações de racismo e refletir sobre o papel da escola.
- **Como fazer:**

Apresente situações reais de racismo em contexto escolar (pode usar recortes de notícias).

Forme grupos e peça que dramatizem o caso e proponham uma solução pedagógica.

Após as encenações, debata: "Como a Resolução 01/2004 e o Parecer 03/2004 orientam a escola a agir nesses casos?"



Capítulo 3

O COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS



3.1 CONHECENDO O ASSUNTO

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou uma resposta histórica à invisibilização das contribuições africanas e afro-brasileiras no currículo escolar brasileiro. Ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a legislação se apresenta como um instrumento de combate ao racismo e de promoção da equidade racial. No entanto, para que essa lei não se restrinja ao campo legal, mas se concretize no cotidiano escolar, o papel do coordenador pedagógico torna-se central. É esse profissional que assume a mediação entre teoria e prática, planejamento e ação, sendo peça fundamental na efetivação de uma educação antirracista.

O coordenador pedagógico exerce a função de formador, articulador e mobilizador dentro do espaço escolar. No contexto da educação para as relações étnico-raciais, suas atribuições ganham novos contornos e exigem um compromisso ético e político com a transformação das práticas pedagógicas. Conforme aponta Nilma Lino Gomes (2005), "educar para as relações étnico-raciais significa resgatar histórias, memórias e culturas silenciadas, construindo espaços de afirmação da identidade negra e indígena nas escolas".

Nesse sentido, o coordenador pedagógico precisa garantir que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola esteja em conformidade com a Lei 10.639/03, a Resolução CNE/CP nº 01/2004 e o Parecer CNE/CP nº 03/2004, que orientam as práticas escolares no enfrentamento ao racismo. A transversalidade da temática étnico-racial deve perpassar todas as disciplinas e projetos da escola, exigindo um trabalho intencional de revisão e reconstrução curricular.

Kabengele Munanga (2003) afirma que "o racismo é um fenômeno estrutural da sociedade brasileira e, portanto, a escola não está imune a ele. Enfrentá-lo exige mais do que boa vontade: requer formação, coragem e compromisso político-pedagógico". Assim, cabe ao coordenador pedagógico oferecer formações contínuas que instrumentalizem o corpo docente a desenvolver práticas pedagógicas antirracistas, críticas e comprometidas com a valorização da diversidade.

A formação continuada proposta pelo coordenador não deve ser pontual ou superficial. Ela precisa envolver reflexões sobre identidade, desigualdade, estereótipos, representações sociais e metodologias afrocentradas, além de incentivar a adoção de materiais didáticos que retratem positivamente a população negra. Como enfatiza Sueli Carneiro (2001), "a luta contra o racismo requer a revisão de paradigmas curriculares e a inserção de novos sujeitos no processo de produção do conhecimento".

Além das ações formativas e curriculares, o coordenador pedagógico também atua na mediação de conflitos e na promoção de uma cultura escolar baseada no respeito e na valorização da diferença. A escuta ativa, o acolhimento e a promoção de espaços de protagonismo estudantil — especialmente para os alunos negros — são práticas fundamentais para o fortalecimento da autoestima e da identidade racial desses estudantes.

O coordenador pedagógico, como sujeito estratégico na gestão educacional, tem o dever de transformar a escola em um espaço de luta antirracista, democrático e plural. Sua atuação na implementação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais é essencial para que o processo educativo promova equidade, reconhecimento e justiça social. Como bem sintetiza Nilma Lino Gomes, "a escola tem um papel social relevante na superação do racismo e na valorização da diversidade. E isso só se faz com a ação política, pedagógica e ética de seus educadores".



3.2 UM POUCO DA HISTÓRIA

3.2.1 Atribuições do coordenador na efetivação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

A Lei nº 10.639/03 tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas brasileiras, promovendo uma educação antirracista que valorize a diversidade étnico-racial (Brasil, 2003). Nesse contexto, o coordenador pedagógico desempenha papel fundamental para assegurar a implementação efetiva dessa política educacional. Este trabalho discute as principais atribuições do coordenador pedagógico para garantir a efetivação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no ambiente escolar.



- O papel do coordenador pedagógico na gestão curricular

Segundo Libâneo (2013), o coordenador pedagógico atua como mediador entre a gestão escolar e o corpo docente, articulando a implementação do projeto político-pedagógico. No contexto da Lei nº 10.639/03, é papel do coordenador assegurar que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira sejam incluídos transversalmente no currículo, evitando a fragmentação e o tratamento superficial desses temas (Brasil, 2004).

- Formação docente e desenvolvimento profissional

A formação continuada dos professores é essencial para a abordagem qualificada das temáticas étnico-raciais. Conforme Skidmore (2005), muitos professores apresentam dificuldades para tratar de questões raciais por falta de preparação específica. Nesse sentido, o coordenador deve organizar ações formativas que ampliem a compreensão dos educadores sobre racismo estrutural, identidade negra e diversidade cultural, promovendo práticas pedagógicas inclusivas (Vieira, 2010).





Articulação com o Projeto Político-Pedagógico

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é o documento orientador da escola e deve refletir o compromisso com a educação para as relações étnico-raciais (Brasil, 2004). O coordenador pedagógico tem a atribuição de liderar a revisão do PPP para incorporar ações concretas que promovam o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, definindo metas claras e estratégias de avaliação (Libâneo, 2013).

Promoção de práticas pedagógicas antirracistas

A prática pedagógica antirracista exige o uso de materiais e metodologias que valorizem a cultura negra e desconstruam estereótipos raciais (Cunha, 2018). O coordenador deve incentivar a utilização de fontes diversas, como literatura afro-brasileira, música, arte e relatos orais, além de promover atividades que celebrem a identidade afrodescendente, como o Dia da Consciência Negra (Brasil, 2003).

Enfrentamento ao racismo institucional

A escola não está imune ao racismo estrutural presente na sociedade. De acordo com Dantas (2017), o coordenador pedagógico deve atuar como agente de transformação, identificando e combatendo práticas discriminatórias dentro da escola, promovendo espaços de diálogo e acolhimento para estudantes e professores vítimas de racismo.

O coordenador pedagógico é peça-chave para a efetivação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Sua atuação nas dimensões curricular, formativa, administrativa e ética contribui para uma escola mais plural, inclusiva e comprometida com a superação das desigualdades raciais. Investir na capacitação e valorização do coordenador pedagógico é investir em uma educação antirracista de qualidade.

3.2.2 Formação Continuada de Professores com Enfoque Étnico-Racial

A formação continuada de professores representa um dos pilares fundamentais para a melhoria da qualidade da educação e para a promoção de uma escola mais justa e democrática. No contexto brasileiro, marcado pela diversidade étnico-racial, a formação docente precisa contemplar o enfoque étnico-racial, conforme estabelecido pela Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas. Este trabalho busca refletir sobre a importância e os desafios da formação continuada dos professores voltada para a temática étnico-racial, enfatizando seu papel na construção de práticas pedagógicas inclusivas e no combate ao racismo estrutural.

A importância da formação continuada com enfoque étnico-racial

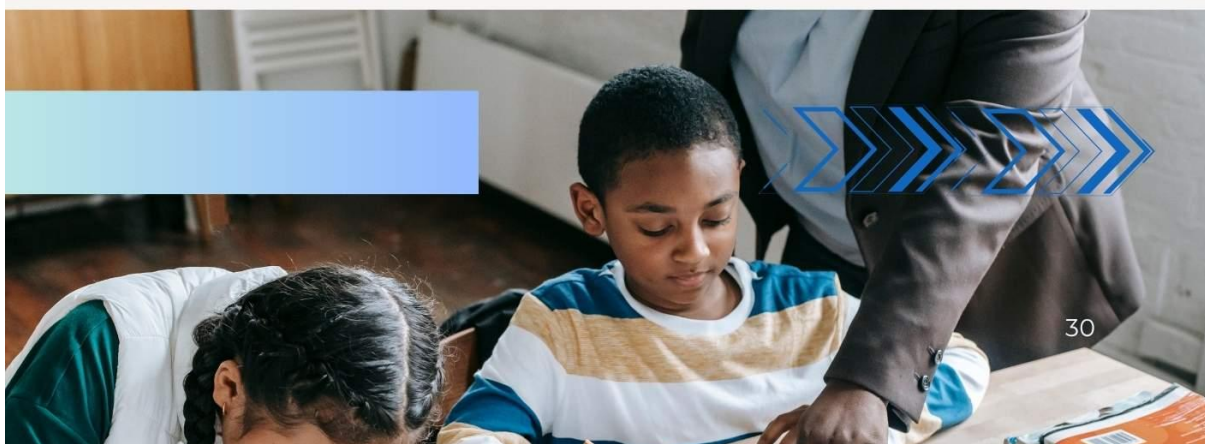
A formação continuada é um processo educativo que visa a atualização, reflexão e aprimoramento dos conhecimentos e práticas docentes ao longo da carreira (Tardif, 2002). Incorporar o enfoque étnico-racial nesta formação é essencial para que o professor compreenda a diversidade cultural e histórica dos alunos, reconhecendo as especificidades dos povos afrodescendentes e indígenas, cuja contribuição para a sociedade brasileira historicamente foi marginalizada (Silva, 2015).

Essa formação também é um instrumento estratégico para desconstruir preconceitos e estereótipos raciais presentes no ambiente escolar, contribuindo para a construção de uma educação anti-racista e para o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes (Freire, 2011).

Desafios da implementação

Apesar da obrigatoriedade legal, a implementação da formação continuada com enfoque étnico-racial enfrenta diversos obstáculos, entre eles a falta de preparo dos próprios formadores, a escassez de materiais didáticos adequados e o resistencialismo por parte de parte do corpo docente (Santos, 2017). Muitos professores relatam insegurança para trabalhar com conteúdos que envolvam temáticas raciais, o que revela a necessidade de políticas públicas que garantam apoio e capacitação adequada (Araújo, 2019).

Além disso, o racismo estrutural presente nas instituições educacionais dificulta a efetivação de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade étnico-racial, exigindo uma formação que também trabalhe a dimensão ética e política do combate ao racismo (Gomes, 2018).





Perspectivas para a formação continuada étnico-racial

Para superar esses desafios, é imprescindível a adoção de uma formação continuada que seja dialogada, contextualizada e comprometida com a realidade social dos professores e estudantes (Brasil, 2004). A formação deve promover espaços de reflexão crítica, estudo coletivo e troca de experiências que envolvam a comunidade escolar como um todo.

Também é fundamental que as políticas educacionais garantam recursos, materiais e a valorização dos professores para que o enfoque étnico-racial deixe de ser um tema marginal e se torne parte integrante do currículo e da prática pedagógica (Menezes, 2020).

A formação continuada de professores com enfoque étnico-racial é uma ferramenta essencial para a construção de uma escola inclusiva, que valoriza a diversidade e combate o racismo. Apesar dos desafios, sua implementação representa um avanço na luta pela democratização do ensino e pela promoção da justiça social no Brasil. É urgente que os sistemas de ensino invistam em políticas e ações formativas que contemplem efetivamente essa temática, capacitando os professores para atuarem de forma crítica e transformadora.



3.2.3 Escolha e mediação de materiais pedagógicos antirracistas

A construção de uma educação antirracista é fundamental para o enfrentamento das desigualdades e preconceitos históricos que permeiam a sociedade brasileira. Nesse cenário, o papel do coordenador pedagógico torna-se estratégico, pois é ele quem atua como mediador entre o projeto político-pedagógico da escola, o corpo docente e os materiais didáticos utilizados no processo de ensino-aprendizagem. A escolha e a mediação de materiais pedagógicos antirracistas representam, portanto, um desafio e uma responsabilidade imprescindível para garantir uma educação inclusiva, crítica e que promova a valorização da diversidade étnico-racial.

Este trabalho visa discutir os critérios e práticas adotadas pelo coordenador pedagógico na seleção e mediação de materiais pedagógicos que contribuam para a efetivação da educação antirracista, em consonância com as diretrizes legais, especialmente a Lei nº 10.639/03 e suas regulamentações.

Contextualização da educação antirracista e o papel do coordenador pedagógico

A Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, representa um marco importante na valorização das relações étnico-raciais no ambiente escolar. Contudo, a efetivação dessa lei depende, na maioria, da atuação do coordenador pedagógico, que precisa estar preparado para orientar professores, incentivar práticas inclusivas e mediar os materiais que compõem o currículo.

Segundo Silva (2019), o coordenador pedagógico atua como um articulador das políticas educacionais, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento da formação continuada dos professores e na mediação dos conteúdos e materiais didáticos que dialoguem com a diversidade cultural dos alunos.

Crítérios para a escolha de materiais pedagógicos antirracistas

A escolha de materiais antirracistas deve considerar alguns critérios essenciais para garantir a qualidade e a coerência do conteúdo com os objetivos da educação antirracista, tais como:

Fidelidade histórica e cultural: os materiais devem retratar a história e cultura afro-brasileira e africana de forma precisa e respeitosa, evitando estereótipos e distorções (Nascimento, 2008).

Perspectiva crítica: os conteúdos precisam incentivar a reflexão sobre o racismo estrutural, desigualdades e promover a valorização da diversidade (Freire, 1996).

Adequação ao público-alvo: os materiais devem ser acessíveis e atrativos para as diferentes faixas etárias e níveis de escolaridade.

Diversidade de linguagens: utilizar textos, imagens, vídeos, jogos, músicas e outras linguagens que enriqueçam o processo de ensino-aprendizagem.



Mediação pedagógica: desafios e estratégias

A mediação dos materiais antirracistas não se limita à sua disponibilização. O coordenador pedagógico precisa atuar para que esses conteúdos sejam efetivamente trabalhados em sala de aula, apoiando os professores na construção de práticas pedagógicas antirracistas.

Algumas estratégias possíveis são:

Formação continuada: organizar oficinas, palestras e grupos de estudo sobre educação antirracista para a equipe escolar (Souza, 2017).

Planejamento coletivo: promover reuniões e debates que envolvam professores na elaboração do planejamento pedagógico com enfoque étnico-racial.

Acompanhamento e avaliação: monitorar o uso dos materiais e o impacto das práticas na aprendizagem e nas relações escolares.

Fomento à participação da comunidade: incluir famílias e lideranças locais na construção de uma educação que respeite a cultura afro-brasileira.

Exemplos práticos de mediação

O coordenador pode, por exemplo, articular a inclusão de obras literárias de autores negros, como Machado de Assis e Carolina Maria de Jesus, bem como a utilização de documentários e músicas que representem a cultura afro-brasileira. Também pode promover a realização de projetos interdisciplinares sobre a história africana, o racismo e os direitos humanos.

A escolha e a mediação de materiais pedagógicos antirracistas pelo coordenador pedagógico são ações fundamentais para a promoção de uma educação que combata o racismo e valorize a diversidade étnico-racial. Para que esses materiais sejam eficazes, é necessário que o coordenador esteja preparado, sensibilizado e comprometido com as diretrizes legais e pedagógicas que orientam a educação antirracista.

Dessa forma, o coordenador pedagógico pode contribuir decisivamente para a transformação das práticas escolares, estimulando um ambiente mais justo, inclusivo e plural.



3.3 QUESTÕES PARA REFLETIR

Sobre o Coordenador Pedagógico no Contexto da Educação para as Relações Étnico-Raciais



- Como o coordenador pedagógico pode contribuir para a criação de um ambiente escolar que valorize a diversidade étnico-racial?
- De que forma o coordenador pode atuar para combater o racismo institucional dentro da escola?
- Quais são os principais desafios que o coordenador enfrenta na implementação da educação para as relações étnico-raciais?
- Como o coordenador pode articular o diálogo entre professores, alunos e comunidade para promover a inclusão racial?
- De que maneira o coordenador pode garantir que a política de ensino étnico-racial seja efetivamente cumprida na prática pedagógica diária?

Sobre as Atribuições do Coordenador na Efetivação do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

- Como o coordenador pode incentivar a inserção dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana no planejamento curricular?
- De que forma o coordenador pode apoiar os professores na superação de dificuldades para trabalhar temas ligados à cultura afro-brasileira e africana?
- Quais estratégias o coordenador pode utilizar para monitorar e avaliar a inclusão efetiva desses conteúdos nas aulas?
- Como o coordenador pode promover a valorização dos saberes afrodescendentes entre os estudantes e educadores?
- Qual o papel do coordenador na articulação entre a escola e as políticas públicas que garantem o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana?



Sobre a Formação Continuada de Professores com Enfoque Étnico-Racial



- Qual a importância da formação continuada para a sensibilização e preparo dos professores em relação à educação étnico-racial?
- Como o coordenador pode identificar as necessidades formativas dos professores para o trabalho com conteúdos étnico-raciais?
- Que tipos de atividades formativas (workshops, palestras, grupos de estudo) podem ser efetivas para a formação continuada com esse enfoque?
- De que maneira o coordenador pode garantir a continuidade e a profundidade das formações, evitando que sejam apenas ações pontuais?
- Como avaliar o impacto da formação continuada na prática docente e no clima escolar em relação à diversidade étnico-racial?

Sobre a Escolha e Mediação de Materiais Pedagógicos Antirracistas pelo Coordenador Pedagógico

- Quais critérios o coordenador deve considerar para selecionar materiais pedagógicos que promovam a educação antirracista?
- Como o coordenador pode mediar o uso desses materiais para que não reforcem estereótipos ou abordagens superficiais?
- Qual o papel do coordenador em promover a reflexão crítica sobre os materiais utilizados pelos professores?
- Como envolver professores e alunos na escolha e avaliação dos materiais antirracistas?
- Que estratégias podem ser usadas pelo coordenador para atualizar e diversificar continuamente os recursos pedagógicos antirracistas?



3.4 SUGESTÕES DE PLANOS DE AÇÕES PEDAGÓGICAS

PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA

Objetivo Geral:

- ✓ Promover práticas pedagógicas antirracistas no Ensino Médio, assegurando a implementação efetiva da Lei 10.639/03, por meio da atuação estratégica do coordenador pedagógico na formação docente, mediação de conteúdos e seleção de materiais didáticos.

EIXO 1: Efetivação do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Objetivo Específico:

- ✓ Garantir a inserção transversal e sistemática dos conteúdos da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo.

Ações do Coordenador Pedagógico:

- ✓ Mapear os componentes curriculares onde o tema pode ser inserido (História, Literatura, Artes, Sociologia etc.).
- ✓ Articular com os professores a inclusão de sequências didáticas que contemplem o protagonismo negro na história do Brasil e da África.
- ✓ Promover rodas de conversa com a comunidade escolar sobre herança africana, identidade e resistência.
- ✓ Estimular a construção de projetos interdisciplinares com foco na cultura afro-brasileira (música, religiosidade, culinária, filosofia africana, etc.).



Indicadores de Avaliação:

- ✓ Número de disciplinas com inclusão de conteúdos afro-brasileiros/africanos.
- ✓ Produções dos estudantes (murais, vídeos, feiras culturais).
- ✓ Participação em eventos como o Dia da Consciência Negra.

EIXO 2: Formação Continuada de Professores com Enfoque Étnico-Racial

Objetivo Específico:

- ✓ Qualificar a equipe docente para o enfrentamento do racismo estrutural e a promoção da equidade racial na escola.

Ações do Coordenador Pedagógico:

- ✓ Promover ciclos de estudos mensais com base em documentos normativos (Lei 10.639/03, Resolução CNE/CP nº 01/2004, Parecer nº 03/2004).
- ✓ Organizar grupos de estudo sobre autores negros e intelectuais africanos (e.g. Lélia Gonzalez, Abdias do Nascimento, Muniz Sodré).
- ✓ Convidar especialistas em educação para as relações étnico-raciais para formações presenciais ou on-line.
- ✓ Criar espaços de escuta e reflexão sobre práticas discriminatórias no ambiente escolar.

Indicadores de Avaliação:

- ✓ Participação docente nas formações.
- ✓ Produção coletiva de planos de aula com enfoque étnico-racial.
- ✓ Relatórios reflexivos das formações.

EIXO 3: Escolha e Mediação de Materiais Pedagógicos Antirracistas

Objetivo Específico:

- ✓ Garantir o uso de materiais que valorizem a diversidade étnico-racial e rompam com estereótipos.

Ações do Coordenador Pedagógico:

- ✓ Avaliar os livros didáticos adotados, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.
- ✓ Organizar uma curadoria de materiais complementares (literatura negra, filmes, podcasts, revistas e HQs com temática afro).
- ✓ Disponibilizar um acervo físico e digital antirracista na biblioteca escolar.
- ✓ Mediar o uso crítico dos materiais, incentivando a análise de representações raciais nos conteúdos.

Indicadores de Avaliação:

- ✓ Criação e atualização do acervo antirracista.
- ✓ Inclusão dos materiais nos planejamentos de aula.
- ✓ Avaliação dos estudantes sobre os materiais utilizados

CRONOGRAMA SUGERIDO (exemplo semestral)

Mês	Atividades-Chave
Agosto	Diagnóstico e sensibilização sobre a temática com professores e alunos
Setembro	Primeira formação docente e levantamento de materiais
Outubro	Implementação de sequências didáticas com apoio do coordenador
Novembro	Ciclo de avaliação, roda de conversa e ajustes no plano
Dezembro	Feira cultural afro-brasileira / Publicação de produções estudantis

Considerações finais



O presente produto teve como objetivo central apresentar orientações didáticas voltadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais no contexto do Centro de Ensino Educa Mais Estefânia Rosa da Silva, à luz da Lei nº 10.639/03 e dos documentos normativos que a sustentam, como a Resolução CNE/CP nº 01/2004 e o Parecer CNE/CP nº 03/2004. Ao longo da pesquisa, foi possível identificar a necessidade de avanços importantes na incorporação de práticas pedagógicas que valorizam a história e cultura afro-brasileira e africana, ao mesmo tempo em que se evidenciaram desafios persistentes na efetivação de uma educação verdadeiramente antirracista e inclusiva.

No mais, e de modo geral no contexto educativo, é salutar que ocorram mobilizações e iniciativas por parte dos docentes e da coordenação pedagógica, que haja a implementação das diretrizes curriculares, e engajamento individual de educadores, além da sensibilização com a temática. Fatores como a carência de formação continuada, a ausência de materiais didáticos adequados e a invisibilidade das questões étnico-raciais no cotidiano escolar dificultam a consolidação de práticas educativas transformadoras.

Diante disso, reafirma-se que a atuação intencional e coletiva por parte da equipe pedagógica, em especial do(a) coordenador(a) pedagógico(a) de cada escola, no sentido de promover ações formativas é uma ação importante, assim como revisar o projeto político-pedagógico da instituição de ensino, e incentivar a produção e mediação de materiais didáticos comprometidos com a valorização da diversidade étnico-racial. A Educação para as Relações Étnico-Raciais, conforme preconizada pela legislação, não deve se restringir a datas comemorativas, mas precisa ser eixo estruturante do currículo e da cultura escolar.

Conclui-se que o caminho para a efetivação plena das orientações didáticas antirracistas requer vontade política, compromisso ético-pedagógico e investimento em políticas públicas educacionais que assegurem formação, recursos e apoio institucional. O Centro de Ensino Educa Mais Estefânia Rosa da Silva, ao assumir essa responsabilidade, contribui para a construção de uma escola mais justa, democrática e comprometida com a superação do racismo estrutural.



REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. (org.). **Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana: Experiências e Saberes em Construção**. São Paulo: Fundação Santillana, 2008.

ARAÚJO, E. L. **Formação continuada de professores e a temática étnico-racial: desafios e possibilidades**. Revista Educação e Sociedade, v. 40, n. 145, p. 601-618, 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <https://www.normaslegais.com.br/legislacao/resolucao-cne-cp-1-2004.htm>

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 03, de 10 de março de 2004**. Parecer que fundamenta a Resolução CNE/CP nº 01/2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer-cp-003-04.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. SECAD. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14100-plano-nacional-de-implementacao-das-dcn&Itemid=30192

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2005.

CUNHA, M. T. **Práticas pedagógicas antirracistas: estratégias para a inclusão e valorização da cultura negra**. Educação e Sociedade, v. 39, n. 142, 2018.

DANTAS, D. **Racismo institucional e o papel da escola: o coordenador pedagógico como agente de transformação**. Revista Educação & Realidade, v. 42, n. 3, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra: pesquisa e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOMES, N. A. **Racismo estrutural e educação: um olhar sobre a formação docente**. Revista Brasileira de Educação, v. 23, e230069, 2018.



GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores: repensando a formação docente para a educação das relações étnico-raciais.** In: GOMES, Nilma Lino (Org.). Educação e relações étnico-raciais: apostando na formação de professores. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 25-42.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MENEZES, C. **Formação de professores e políticas públicas para a educação étnico-racial no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, v. 50, n. 175, p. 1129-1147, 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Petrópolis: Vozes, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil?** 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

NASCIMENTO, Márcia Lima do. **A formação continuada de professores e a implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais.** Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 2, p. 456-472, 2019.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro.** São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro.** São Paulo: Perspectiva, 2016.

OLIVEIRA, Luiza Bairos. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo na Educação.** Brasília: UNESCO, 2005.

OLIVEIRA, Ana Célia da Silva. **A gestão pedagógica e a implementação da Lei 10.639/03: o papel do coordenador pedagógico.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 36, n. 132, p. 493-509, 2015. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152407>

SANTOS, R. A. **Formação continuada em enfoque étnico-racial: um desafio para a educação pública.** Revista Educação em Questão, v. 60, p. 35-52, 2017.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais: compromisso com a equidade. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Loyola, 2011.

SILVA, L. C. A. **A contribuição da história afro-brasileira na formação do professor para a diversidade cultural.** Revista Contemporânea de Educação, v. 10, n. 20, p. 89-104, 2015.

SILVA, Maria Aparecida da. **O papel do coordenador pedagógico na implementação da Lei 10.639/03.** Revista Educação e Sociedade, v. 40, n. 144, 2019.

SKIDMORE, M. **Educação e relações raciais: desafios para a formação docente.** Revista Brasileira de Educação, v. 10, n. 29, 2005.

SOUZA, Renata. **Formação continuada e educação antirracista: desafios e possibilidades.** Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

VIEIRA, A. L. **Formação de professores para o ensino das relações étnico-raciais.** Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, 2010.

SKIDMORE, M. Educação e relações raciais: desafios para a formação docente. Revista Brasileira de Educação, v. 10, n. 29, 2005.

SOUZA, Renata. Formação continuada e educação antirracista: desafios e possibilidades. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, 2017.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIEIRA, A. L. Formação de professores para o ensino das relações étnico-raciais. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, 2010.



AUTORES



Charllys Ribeiro Dias e Silva é pedagogo, formado pela Universidade Federal do Maranhão desde o ano de 2013. A partir de 2012 começou a atuar como profissional da área educacional em instituições de ensino públicas, privadas e filantrópicas. Em 2015 especializou-se no segmento de Gestão Escolar, Supervisão Pedagógica, Orientação Educacional. Em 2020 concluiu o curso de Coaching Integral Sistêmico, e Análise de Perfil Comportamental. Realiza trabalhos de treinamento e desenvolvimento, formação continuada, otimização de desempenho discente, orientação e atendimento a docentes, educandos e famílias. Além disso, possui um canal de YouTube onde disponibiliza, como prestação de serviço voluntário, diversas produções de desenvolvimento profissional e pessoal. Atualmente, trabalha como Professor Especialista em Educação Básica na Rede Pública do Município de Paço de Lumiar (MA).



Antonio de Assis Cruz Nunes é Doutor em Educação pela Unesp/Marília-SP. Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (RJ). Especialista em Avaliação à Distância pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Atualmente é Professor Adjunto I da Universidade Federal do Maranhão, na qual leciona Metodologia da Pesquisa Educacional e Pesquisa Educacional. É graduado em Pedagogia pela UFMA. É membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). É Avaliador Ad hoc da FAPEMA. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa Investigações Pedagógicas Afrobrasileiras (GIPEAB) do Departamento de Educação I (UFMA). É Consultor Ad hoc da FAPEMA. É membro do Fórum dos Programas de Pós-Graduação Profissionais em Educação (FOMPE). É membro do Fórum dos Programas de Pós-Graduação em Educação da ANPED Nacional. É membro do Fórum dos Programas de Pós-Graduação em Educação da ANPED da Região Nordeste. Está Vice-Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB). Foi Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da UFMA. Está Coordenador do Curso de Pedagogia do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Foi membro do Conselho de Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UFMA. Foi membro do Conselho Universitário (CONSUN) da UFMA. Tem várias publicações em anais de congressos sobre estudos étnico-raciais, especialmente cotas para negros. Foi co-fundador do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola. Desenvolve estudos na área de relações étnicas e raciais e Metodologia de Pesquisa Educacional.

ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado(a) Senhora(a) Claudiana Pereira de Sousa,

Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante Charllys Ribeiro Dias e Silva, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: uma proposta de ação pedagógica no contexto da Lei nº 10.639/03.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. Sª para quaisquer esclarecimentos.



São Luís, 23 de agosto de 2024

Profa. Dra HERCILIA MARIA DE MOURA VITURIANO
Coordenadora do PPGEEB/UFMA

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, (Nome, função que exerce, local que exerce a função), concordo em conceder entrevista para Charllys Ribeiro Dias e Silva, o(a) mestrando (a) do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), cuja pesquisa é intitulada: **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCATIVAS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS À LUZ DA LEI N.º 10.639/03**

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária, e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luis, ____/____/____

Assinatura do(a) entrevistado(a)

ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DAS IMAGENS INTERNAS DO CENTRO DE ENSINO ESTEFÂNIA ROSA DA SILVA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGENS INTERNAS

Eu, _____, Gestora Geral do Centro de Ensino Educa Mais Estefânia Rosa da Silva, autorizo o mestrando **Charllys Ribeiro Dias e Silva**, do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão, a divulgar imagens internas por meio de fotografias para a sua Dissertação, intitulada: **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCATIVAS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS À LUZ DA LEI N.º 10.639/03.**

São Luís, _____/_____/_____.

Assinatura da Gestora Geral