



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO
DA ESCOLA BÁSICA

SINARA BERNARDO DIAS

**O LUGAR DAS COORDENAÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E
AS RELAÇÕES *RACIAIS*: UM ESTUDO EM ESCOLAS PARAENSES**

Belém-PA
2020

SINARA BERNARDO DIAS

**O LUGAR DAS COORDENAÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E
AS RELAÇÕES *RACIAIS*: UM ESTUDO EM ESCOLAS PARAENSES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará (UFPA) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho.

Belém-PA
2020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

D541l Dias, Sinara Bernardo

O lugar das coordenações pedagógicas na Educação Básica e as relações raciais: um estudo em escolas paraenses / Sinara Bernardo Dias. — 2020.

132 f.: il. color.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

1. Coordenações pedagógicas. 2. Educação Básica. 3. Educação das relações raciais. 4. Estudantes. I. Título.

CDD 370

SINARA BERNARDO DIAS

**O LUGAR DAS COORDENAÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E
AS RELAÇÕES *RACIAIS*: UM ESTUDO EM ESCOLAS PARAENSES**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho (Orientadora — UFPA/PPEB)

Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho (Examinador Interno — UFPA/PPEB)

Prof.^a Dr.^a Lucélia de Moraes Braga Bassalo (Examinadora Externa —
UEPA/PPGED)

Data de defesa: 20 de fevereiro de 2020.

Dedico este trabalho à minha mãe e a meu marido.

À dona Tereza Odete, pois, graças a ela, desenvolvi meu amor pela educação e acreditei em que poderia ser feliz com essa profissão. É nela que me espelho para ser a pessoa que sou hoje: cresci convivendo com uma mulher de força surpreendente e de doçura desconcertante. Com ela aprendi que nossas conquistas são sempre *frutos* de muita luta; que ser mulher negra em uma sociedade machista e racista é uma responsabilidade; que, por mais que precisemos descansar às vezes, não podemos desistir jamais de sermos sempre pessoas melhores para os que nos cercam, mas principalmente para os que amamos.

Ao Douglas, por sempre poder contar com o seu apoio incondicional, o qual me proporcionava tranquilidade para seguir em busca de conquistar meus objetivos; com as conversas sérias (e aquelas nem tanto); com a amizade; com o companheirismo; com os conselhos; com os compartilhamentos das alegrias, das tristezas, das vitórias e das dificuldades (e, como sempre estamos juntos, nunca experimentamos a derrota); e, principalmente, com o seu abraço.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Olódùmaré, por me conceder o privilégio de mais uma vida no àiyé, e à Naná, senhora do meu orí, que me abençoa com sua infinita sabedoria.

À minha família, à minha mãe, a meu pai, a meu irmão e a meu marido, por estarem sempre presentes, mesmo que não fosse fisicamente, mas representam a parte mais importante de minha vida; minhas tias e tios, que, por muitas vezes, durante minha vida escolar, ajudaram a financiar meu sonhos; minhas primas e meus primos pelo orgulho que sempre fizeram questão de dizer que têm de mim.

À minha orientadora, prof.^a Wilma Coelho, a qual nos proporciona uma formação que vai muito além da elaboração do trabalho acadêmico, além de ser exemplo de profissional dedicada, compromissada, competente e elegante.

À banca, prof. Mauro Coelho e prof.^a Lucélia Bassalo, pelo tempo despendido para leitura, para avaliação e para contribuições no tocante aos percursos a serem assumidos na dissertação.

Ao PPEB, pelo suporte e pelo encaminhamento dado às demandas dos pós-graduandos.

A todos os integrantes do Núcleo GERA pelos momentos de aprendizado e produção orientados pela prof.^a Wilma.

À minha colega de trabalho Luciane, com quem sempre pude contar, inclusive para encontrar soluções para diversos entraves do percurso.

À Secretaria de Estado de Educação pela concessão da licença aprimoramento para a realização de estudo.

RESUMO

O objeto do presente estudo consiste na intervenção das coordenadoras pedagógicas na Educação Básica e em seu trabalho no que tange às relações *raciais* no cotidiano escolar. Este estudo tem como objetivo geral analisar o lugar das coordenações pedagógicas nas ações cotidianas da escola e na relação com os estudantes; e, como específicos, (i) identificar as mudanças que ocorreram na profissão das coordenações pedagógicas na escola básica; (ii) demonstrar como esses agentes escolares se relacionam com os estudantes que apresentam novo perfil e novas demandas no cotidiano escolar; (iii) verificar como a temática das relações *raciais* é percebida e encaminhada por esses profissionais na escola; e (iv) evidenciar as contribuições e fragilidades das formações inicial e continuada desses profissionais que repercutem nas suas intervenções e nas suas atividades cotidianas. Tais objetivos buscam responder à seguinte questão: como as coordenações pedagógicas têm desenvolvido sua intervenção com os estudantes nas escolas públicas de educação básica, levando em consideração a literatura especializada, as legislações que tratam das relações *raciais* na escola e seu cotidiano profissional? Para tanto, subsidia-se metodologicamente em Laurence Bardin (2016) quanto à *análise de conteúdo* no tratamento dos dados coletados; em entrevistas direcionadas por questionários semiestruturados, aplicados a quatro coordenadoras pedagógicas, de três escolas públicas, localizadas na periferia de Belém-PA. No decurso do estudo, a discussão sobre a formação profissional das coordenações pedagógicas e as questões que fazem parte deste contexto no qual elas atuam - no que tange às relações *raciais* assim como ao trabalho pedagógico essencial desenvolvido por elas no direcionamento das atividades da escola - pauta-nos, principalmente, no aporte da literatura especializada produzida por Vera Maria Nigro de Souza Placco e Laurinda Ramalho de Almeida (2009, 2012, 2015); Wilma de Nazaré Baía Coelho e Maria do Socorro Ribeiro Padinha (2013); Wilma de Nazaré Baía Coelho e Carlos Aldemir Farias da Silva (2017). Ao se discutir a categoria “cotidiano” e a percepção desta pelos atores do trabalho, recorreremos à Michel de Certeau (1994). Conclui-se, pois, que o lugar das coordenações pedagógicas - de definidoras das políticas educacionais realizadas na escola - é reiterado pelas legislações sobre diversidade e demanda destas profissionais a reiteração da necessidade do aprofundamento de seus conhecimentos sobre as sociabilidades adolescentes e sobre o domínio do aporte teórico relacionado à literatura especializada no campo da educação; além de reconhecer sua importância e seu lugar na escola.

Palavras-chave: Coordenações pedagógicas. Educação Básica. Educação das relações *raciais*. Estudantes.

ABSTRACT

The object of this study deals with the intervention of the pedagogical coordinators in Basic Education and their work with regard to *racial* relations in everyday school life. Its general objective is to analyze the place of pedagogical coordinators in the daily actions of the school and in the relationship with students, and as specific, to identify the changes that have occurred in the profession of pedagogical coordinators in basic school; demonstrate how these school agents relate to students who present a new profile and new demands in school life; to verify how the theme of race relations is perceived and directed by these professionals at school and to emphasize the contributions and weaknesses of the initial and continuing formation of these professionals that have repercussions on their daily interventions and activities, these objectives seek to answer the following question: How have pedagogical coordinations developed their intervention with students in public basic education schools, taking into consideration specialized literature, legislation dealing with *race* relations at school and their professional daily lives? To this end, it subsidizes methodologically in Laurence Bardin (2016) regarding the analysis of content in the treatment of the collected data; in interviews directed by semi-structured questionnaires, applied to four pedagogical coordinators of three public schools, located in the periphery of Belém-PA. In the course of the study, the discussion on the professional formation of the pedagogical coordinations and the questions that are part of this context in which they act — with regard to *racial* relations, as well as the essential pedagogical work developed by them in directing school activities — It subsidizes, mainly, the contribution of specialized literature produced by Vera Maria Nigro de Souza Placco and Laurinda Ramalho de Almeida (2009, 2012, 2015); Wilma de Nazaré Baía Coelho and Maria do Socorro Ribeiro Padinha (2013); Wilma de Nazaré Baía Coelho and Carlos Aldemir Farias da Silva (2017). In discussing the "daily" category and the perception of it by the actors of the work, we turned to Michel de Certeau (1994). We conclude that the place of pedagogical coordinations — of defining educational politics practiced in the school — is reiterated by the laws on diversity, demanding from these professionals the recognition of the need to deepen their knowledge about adolescent sociabilities, the mastery of theoretical contribution related to specialized literature in the realm of education, in addition to recognizing its importance and its place in school.

Keywords: Pedagogical coordination. Basic Education. Education of racial relations. Students.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	IDEB Observado e Metas Projetadas — Belém/PA — 2013/2017	27
Quadro 2	Médias nacionais definidas na Meta 7 — PNE — Brasil	73

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Perfil racial dos estudantes das escolas pesquisadas (%), Belém, 2018.	64
Gráfico 2	Perfil etário dos estudantes das escolas pesquisadas (%), Belém, 2018.	64
Gráfico 3	Perfil de gênero dos estudantes das escolas pesquisadas (%), Belém, 2018.	65
Gráfico 4	Acesso à Internet pelos estudantes das escolas pesquisadas (%), Belém, 2018.	81
Gráfico 5	O que os estudantes das escolas pesquisadas mais acessam na Internet (%), Belém, 2018.	82
Gráfico 6	Situações de discriminação étnico-racial na escola, percebidas pelos estudantes das escolas pesquisadas (%), Belém, 2018.	84
Gráfico 7	Estudantes que sofreram discriminação étnico-racial nas escolas pesquisadas (%), Belém, 2018.	84
Gráfico 8	Percepções dos estudantes sobre como a escola pesquisada age diante de situações de <i>bullying</i> , de racismo e de discriminação (%), Belém, 2018.	98
Gráfico 9	Relação com os funcionários, com a direção e com as coordenações pedagógicas na avaliação dos estudantes das escolas pesquisadas (%), Belém, 2018.	99

LISTA DE SIGLAS E DE ABREVIATURAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as
ANEB	Avaliação da Educação Básica
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BO	Boletim de ocorrência
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONNEABs	Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
CP	Coordenadoras pedagógicas
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GERA	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFCH	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
IEMCI	Instituto de Educação Matemática e Científica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEABs	Núcleos de Estudos Afro-brasileiros

NEABIs	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
NEB	Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
NPI	Núcleo Pedagógico Integrado
PNE	Plano Nacional da Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PGDEA	Programa Doutorado em Rede Educação na Amazônia
PPGCEM	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciência e Matemáticas
PPEB	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação do Pará
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNILAB	Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira
USAID	United States Agency for International Development
UVA	Universidade Vale do Aracáú

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 DA SUPERVISÃO EDUCACIONAL ÀS COORDENAÇÕES PEDAGÓGICAS E SUAS ATRIBUIÇÕES	33
1.1 Processo histórico de ressignificação profissional	33
1.2 Coordenações pedagógicas e seu lugar na escola	40
1.3 As coordenações pedagógicas e a educação para a Educação das relações <i>raciais</i> na escola	47
2 A ESCOLA BÁSICA E AS COORDENAÇÕES PEDAGÓGICAS	63
2.1 A qualidade da Educação Básica brasileira	66
2.2 Quem são os estudantes da escola básica?	76
3 COORDENAÇÕES PEDAGÓGICAS E SUA PERCEPÇÃO SOBRE A ESCOLA	89
3.1 O trabalho pedagógico das coordenações e o atendimento aos estudantes	89
3.2 As coordenações pedagógicas, suas formações e o seu lugar na escola	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICE A	130
APÊNDICE B	132

INTRODUÇÃO

A escola pode ser considerada um dos espaços de convivência em que as diversas relações tendem a proporcionar os desenvolvimentos social, cultural e identitários e suas representações, os quais interferem nas sociabilidades dos estudantes (COELHO; SILVA, 2015), por meio da dinâmica das interações com seus pares, com a equipe técnica, com a equipe pedagógica ou com a gestão. Acompanhando tais relações, no interior do ambiente escolar, percebemos que o olhar lançado sobre o negro e a sua cultura tanto pode valorizar identidades e diferenças, quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (GOMES, 2004). Em relação a tais ações, cumpre observar os desdobramentos delas advindos. Na percepção dos estudantes,

os desdobramentos de tais juízos no imaginário dos alunos contribuem para a formação de subjetividades no que concerne ao ser negro, pois a escola tem um importante papel a cumprir na desconstrução de estereótipos negativos criados pela nossa sociedade diante dos dilemas étnico-culturais (SOARES, 2010, p. 78).

Sendo assim, sobre o papel da escola na formação de cidadãos, Nilma Lino Gomes (2003) refere-se a essa instituição como o lugar em que “aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos *de raça*¹, de gênero, de classe e de idade” (GOMES, 2003, p. 170). Neste aspecto, ressaltamos² que este estudo considera o espaço escolar como um meio propício para a aprendizagem, para o pleno exercício do convívio, do respeito, da construção, do desenvolvimento e do reconhecimento de identidades e de papéis sociais, de acordo com o que prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

¹ Utilizaremos a palavra *raça* e aquelas derivadas destas em itálico devido aos vários sentidos lhes atribuídos, como a noção biológica, além de ressaltar que, neste estudo, esse termo será tratado conforme uma “noção de cultura, enquanto expressões material e simbólica do *ethos* de um povo” (GUIMARÃES, 2004 p. 12)

² A adoção da narrativa em primeira pessoa do plural decorre da experiência concreta da qual este texto advém: ele se constitui do diálogo e de ações conjuntas que os processos de orientação com a Prof.^a Wilma Coelho encerraram (e encerram). Nesta experiência, a efetiva participação da orientadora na construção deste texto impele ao registro que considera a primeira pessoa do plural, isto é, “nós”, como sujeitos das narrativas aqui presentes.

I — Igualdade de condições para o acesso e para a permanência na escola (BRASIL, 1990, pág. 40).

Moacir Gadotti (2010) considera a educação a prática mais humana que existe, devido à sua profundidade e à sua amplitude de influência na vida do homem. Assim, o ambiente escolar proporciona diversas aprendizagens, levando em consideração o conceito de Lev Vygotsky (2007), segundo o qual aprendizagem representa uma mudança no comportamento que resulta da experiência social em que o sujeito consciente estabelece relações. Nesta perspectiva, Agneta da Silva Giusta (2013) afirma que, ao tratarmos de aprendizagem, precisamos considerar que o conceito “*emergiu* das investigações empiristas em Psicologia, ou seja, de análises levadas a termo com base no pressuposto de que todo conhecimento provém da experiência” (GIUSTA, 2013, p. 22).

Na contemporaneidade, os estudantes estão a todo momento vivenciando o contato com novas informações, principalmente por meio dos recursos tecnológicos³, contexto por meio do qual tornou-se mais simples “possuir a informação do que saber encontrá-la, selecioná-la, utilizá-la de forma apropriada, saber sua veracidade, sua credibilidade, a que interesses está servindo” (LIBÂNEO, 2004, p. 47), e tais informações corroboram suas aprendizagens. Bernard Charlot (2009) afirma que aprender refere-se à

adquirir saberes, mas também, de forma mais genérica, controlar atividades, objetos da vida corrente, formas relacionais. O universo da ‘aprendizagem’ é muito mais amplo que o do saber, se entendermos por *saber* um conteúdo de consciência enunciável através da linguagem. (CHARLOT, 2009, p. 25 — o grifo é do autor)

Marcelo Paixão (2008) discute as diferenças entre os grupos étnico-raciais na sociedade brasileira e demonstra a desigualdade e a desvantagem da população negra por meio dos seguintes indicadores: (a) taxa de analfabetismo na população; (b) média de escolaridade da população; (c) taxas brutas de escolaridade e de cobertura da rede de ensino; (d) taxas líquidas de escolaridade, de eficácia e de adequação ao sistema de ensino por parte das crianças e dos jovens brasileiros. O autor afirma que, ao olhar o cenário educacional brasileiro,

³ Lia Machado Fiuza Fialho e Francisca Genifer Andrade de Sousa (2019) atestam que o “advento das novas tecnologias tem alterado os modos de vida dos indivíduos na sociedade, em especial dos usuários jovens de redes sociais” (FIALHO e SOUSA, 2019, p. 202) e que os jovens do início do século XXI utilizam o universo tecnológico como um ambiente primordial para relacionamentos por meio dessas redes. Nesse sentido, a “interferência da escola parece quase nula, porquanto a amizade para esses agentes parece atingir seu grau de confiabilidade nos gostos e no comportamento” (COELHO; SILVA, 2019, p. 233).

podemos perceber que, se é verdade que o acesso à rede de ensino em todo o país já está em vias de se tornar universal, por outro lado, quando remetido ao aproveitamento qualitativo da ampliação da rede de ensino, vemos que existem sensíveis defasagens entre a idade dos infantes e jovens brasileiros e a frequência às séries que seriam esperadas. (PAIXÃO, 2008, p. 39)

O que afirmam o autor e outros pesquisadores (TELLES, 2003; SANTOS; QUEIROZ, 2006; DAYRELL; JESUS, 2016; MARCELINO, 2018; CAVALLEIRO, 2017; COELHO; SILVA, 2019) colabora para o processo de subalternização deste grupo étnico-racial:

os processos de estereotipização de corpos vistos como anormais aliados ao silenciamento acerca do racismo interferem na autoimagem e na autoestima dos jovens, contribuindo, direta e indiretamente, para os elevados índices de reprovação e de evasão escolar observados neste grupo étnico-racial” (JESUS, 2018, p. 1).

No entanto, Wilma Coelho e Carlos Silva defendem, após pesquisa realizada, que também é possível perceber na escola, entre os estudantes autodenominados negros, algumas experiências que “constroem elementos [...] para subverter lugares de confinamentos coletivos nos quais alguns grupos, autodeclarados brancos, insistem, sem muito sucesso, em subdimensioná-las” (COELHO; SILVA, 2019, p. 237).

Portanto, tais subversões representam possibilidades para a superação da invisibilidade nas relações sociais e no que tange às questões de garantia de direitos e de representatividade, seja no acesso à educação, à bens culturais ou ao mercado de trabalho (SOUZA, 2006). No referido contexto, a escola desempenha papel fundamental na superação de tais dificuldades enfrentadas pelos estudantes no cotidiano dos estabelecimentos de ensino. Percebemos a relevância da intervenção das coordenações pedagógicas⁴ no enfrentamento ao racismo e à discriminação (COELHO; PADINHA, 2013; COELHO; SILVA, 2017). Essa percepção se encaminha mediante dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), conforme os

⁴ Utilizaremos a nomenclatura “coordenações pedagógicas” tanto para os coordenadores do sexo masculino quanto do sexo feminino, apesar de a função receber várias denominações de cargo nas instituições públicas e privadas, como *técnico pedagógico*, *especialista em educação* ou, em outros momentos, serem chamados de orientador ou de supervisor escolar, como ainda é possível perceber em alguns dos autores que serão elencados. A escolha da nomenclatura utilizada neste trabalho ocorre em função de que é desta maneira que os profissionais entrevistados se reconhecem e autodenominam-se, além de consistir na identificação a eles conferida nas legislações educacionais, considerando-se que, em todos os casos, estamos nos referindo àqueles graduados em Pedagogia, conforme o Art. 64 da LDB.

quais os negros — aqueles que se declaram pretos e pardos — podem ser considerados a maioria da população brasileira, contabilizando 55,8% da massa nacional (IBGE, 2018); o que justifica a relevância do trato da temática das relações *raciais* na escola e a necessidade de superação da invisibilidade dessa parcela da população.

Entendendo a instituição escolar como um espaço dinâmico de formação, ou seja, responsável por contribuir para os desenvolvimentos cognitivo, social e ético dos estudantes e, diante da responsabilidade aferida aos profissionais da educação neste cenário, estabelecemos como problema de pesquisa a seguinte pergunta: como as coordenações pedagógicas têm desenvolvido sua intervenção com os estudantes nas escolas públicas de Educação Básica, levando em consideração a literatura especializada, as legislações que tratam das relações *raciais* na escola e o seu cotidiano profissional?

Como objetivo geral, buscamos analisar o lugar que as coordenações pedagógicas ocupam nas ações cotidianas da escola e na relação com os estudantes. Quanto aos objetivos específicos, pretendemos (i) identificar as mudanças ocorridas na profissão das coordenações pedagógicas na escola básica; (ii) demonstrar como esses agentes escolares se relacionam com os estudantes perfiladores de um novo perfil e de novas demandas no cotidiano escolar; (iii) verificar como a temática das relações *raciais* é percebida e encaminhada por esses profissionais na escola; e (iv) evidenciar as contribuições e as fragilidades das formações inicial e continuada desses profissionais que repercutem nas suas intervenções e nas suas atividades corriqueiras.

Inicialmente, partimos das hipóteses de que as coordenações pedagógicas apresentam diversas fragilidades resultantes de sua formação inicial, e, além de deparar-se com a grande demanda de atribuições — aspecto reconhecido por elas como um entrave para o desenvolvimento de seu trabalho —, outro fator que se presencia nas experiências das coordenações consiste no desconhecimento das legislações sobre diversidade na escola, ratificando-se os estudos de Wilma Coelho e Maria do Socorro Padinha (2013) e Wilma Coelho e Carlos Silva (2017).

Para desenvolver a pesquisa, nossa opção metodológica encaminhou-se pela análise de conteúdo, com base nas formulações de Laurence Bardin (2016):

um instrumento de análise de comunicações é seguir passo a passo o crescimento quantitativo e a diversificação qualitativa dos estudos empíricos

apoiados na utilização de uma das técnicas classificadas sob a designação genérica de análise de conteúdo; é observar *a posteriori* os aperfeiçoamentos materiais e as aplicações abusivas de uma prática que funciona há mais de meio século (BARDIN, 2016, p. 15).

Sob as formulações de Bardin (2016), o levantamento dos dados foi realizado por meios mecânicos (como a gravação da entrevista e sua posterior transcrição) e manuais (registros escritos do que fora observado nas expressões faciais, no espaço físico que nos possibilitou captar os conteúdos manifestos, em alguns momentos, de maneira não intencional). Os registros manuais foram adotados preservando-se as fontes pessoais e concorreram para a obtenção de dados que contribuíram para preencher lacunas em documentos escritos, registrando, inclusive, a linguagem, os sotaques, as inflexões e até mesmo as entonações dos entrevistados. Com base no aporte teórico, instamos os agentes da pesquisa acerca de suas vivências pessoal e profissional na busca de dados desconhecidos.

Os dados coletados foram sistematizados e analisados de acordo com sua relação com a literatura especializada e com as legislações vigentes, dando ênfase às categorias estabelecidas e evidenciadas nas falas dos entrevistados, quais sejam (a) *Trabalho pedagógico com os estudantes*; (b) *Formação inicial recebida*; (c) *Ação Pedagógica no trabalho com diversidade, diferença, sociabilidades e relações sociais dos estudantes*; (d) *Aporte teórico utilizado para o desenvolvimento da intervenção pedagógica*; e (e) *Dificuldades e entraves para o cumprimento de suas atribuições no cotidiano escolar*.

Logo, a análise de conteúdo, para além de uma opção metodológica, representou neste trabalho uma opção epistemológica, um valor de compromissos ético e político de valorização da experiência. Representou ainda uma possibilidade de repensar práticas pelos agentes da pesquisa: 04 (quatro) coordenadores pedagógicos de 03 (três) escolas públicas localizadas em áreas periféricas da cidade de Belém-PA, os quais atendem estudantes dos ensinos fundamental e médio.

Realizamos tais coletas por meio de entrevistas semiestruturadas, as quais demandaram nossa disponibilidade para reconhecer o saber do entrevistado e para estabelecer uma relação empática, pois, ao desenvolvermos a pesquisa na escola básica, consideramos as diversas variáveis que podem ser evidenciadas pelos entrevistados. Dentre estas, destacamos a necessidade de constituirmos uma progressiva confiança, que tornou possível a construção e a reconstrução de experiências, de opiniões, de preconceitos e de valores por meio das palavras do

entrevistado (KAUFMAN, 2013). A aquisição dessa “confiança” nos possibilitou ter conhecimento acerca das diversas relações estabelecidas na escola. Dessa maneira, durante a inserção no campo, acumulamos o que Kaufmann (2013) identifica como “novas chaves de leitura” em relação ao que escutamos durante aqueles encontros. Tais “chaves de leitura” foram fundamentais para as inflexões realizadas neste estudo.

Com a intenção de preservar a identidade dos agentes integrantes da pesquisa, as coordenações pedagógicas serão identificadas no decorrer deste estudo pelos nomes Ararandeuá, Caeté, Tapajós e Guamá⁵, que são nomes de rios que compõem a hidrografia do estado do Pará. A escolha desses nomes deu-se pela relação e contribuição que a presente dissertação busca estabelecer com/para a educação paraense.

Os profissionais entrevistados atuam em escolas envolvidas em pesquisa nacional, coordenada pela orientadora da presente dissertação. Sendo assim, este estudo está vinculado ao projeto de pesquisa “Para além das salas de aula: sociabilidades adolescentes, relações étnico-raciais e ação pedagógica”, sob financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). O projeto em questão apresenta como objetivo analisar as relações que estudantes de escolas da Rede Pública da cidade de Belém-PA estabelecem no ambiente escolar, considerando-se as relações de poder vivenciadas entre os adolescentes e levando-se em consideração os grupos nos quais se inserem, além de evidenciar as representações que os adolescentes formulam sobre as relações vividas dentro do espaço escolar e analisar os modos pelos quais os educadores (professores, gestores e coordenadores pedagógicos) lidam com tais sociabilidades.

Durante o percurso da pesquisa e diante do material coletado, a necessidade de reconhecer o meu lugar de coordenadora pedagógica⁶ e o de pesquisadora impôs o estabelecimento de um limite entre esses papéis para não os confundir e não recorrer a um para justificar o outro. Esta experiência representou um desafio e um exercício de extrema importância, que exigiu grande esforço: ao reconhecer situações e entraves para o desenvolvimento das intervenções pedagógicas, retomava várias

⁵ As entrevistas foram realizadas no período de abril a novembro de 2018. Sobre a idade e a declaração de cor/raça dos entrevistados, pontuamos: Ararandeuá, 36 anos, parda; Caeté, 39 anos, parda; Tapajós, 46 anos, parda; e Guamá, 39 anos, mestiça.

⁶ A temática deste estudo apresenta diversas interseções com minhas experiências. Estas se constituem o principal motivador para o desenvolvimento da pesquisa, pois, como profissional da educação, coordenadora pedagógica e autodeclarada negra, vivenciei a necessidade de apropriação, pela escola, dos conhecimentos referentes às relações étnico-raciais.

experiências vivenciadas em situações semelhantes, evidenciando que o aprofundamento no referencial teórico era cada vez mais necessário. A reflexão de Carlos Rodrigues Brandão (2007) ofereceu significativa contribuição para definição de caminhos neste cenário:

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e a recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, por intermédio de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar — às vezes a ocultar — a necessidade da existência de sua ordem (BRANDÃO, 2007, p. 10-11).

Sendo assim, reiteramos nossa compreensão de que a escola se mostra como um lugar privilegiado para discussão das relações étnico-raciais e combate ao racismo e à discriminação (COELHO; SILVA, 2017). Logo, a escola, enquanto espaço de formação nos proporciona diversas reflexões sobre as questões concernentes às relações étnico-raciais. Nesse aspecto, como na discussão acima, cumpre novamente a necessidade da abertura de um espaço para relato em primeira pessoa do singular, para registrar que tais questões sempre estiveram presentes em minhas vivências escolares, seja como estudante seja como profissional. No decorrer das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola, tanto na condição de professora quanto como coordenadora pedagógica ou como vice-diretora, a necessidade de avançar nos estudos sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais⁷ e sobre a maneira como se desenvolvem as intervenções pedagógicas diante da referida temática tornou-se, cada vez mais, imperativa.

Minha experiência como estudante negra de escola pública, que não é única e que reflete as muitas experiências de outras estudantes negras, sempre foi uma motivação para escolhas profissionais que me encaminhassem para contribuir na luta por justiça social e por superação das diversas situações de racismo e de discriminação que sofri e presenciei no cotidiano escolar. Ao concluir o Ensino Médio, concorri para a opção pela graduação em Serviço Social, concluída em 2007, na Universidade Federal do Pará e em Pedagogia, concluída em 2008, na Universidade

⁷ Erer, daqui por diante, todas as vezes que nos referirmos à Educação para as Relações Étnico-Raciais.

do Estado do Pará; ambos os cursos possibilitaram experiências e aprendizados de grande importância para minhas formações pessoal, acadêmica e profissional.

Como profissional, sempre atuei no serviço público como servidora efetiva, inicialmente, no ano de 2008, quando atuei por um ano como professora da educação infantil na comunidade rural de Acarajó, no município de Bragança-PA. Nessa experiência, a necessidade de ampliação do repertório para tratar pedagogicamente a diversidade, as limitações estruturais do espaço físico da escola e as dificuldades de aprendizagem dos estudantes foram os principais motivos para iniciar a busca por superação das fragilidades da formação inicial.

Posteriormente, no final do mesmo ano, fui convocada a assumir o cargo de *Técnica Pedagógica* (conforme nomenclatura do edital do concurso, a qual, recentemente, foi modificada para *Especialista em Educação*) na Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC), atuando em uma instituição de ensino de grande porte⁸ na periferia de Belém. A escola atende estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano de Ensino Médio além de oferecer o programa Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesta, estive lotada desde a nomeação até o ano de 2018, quando me afastei por Licença Aprimoramento para cursar o mestrado. Naquele ano letivo, a escola contava com cerca de 2.100 (dois mil e cem) discentes matriculados, sendo esse total composto por crianças, por adolescentes, por jovens e por adultos.

Até o ano de 2017, exerci as funções inerentes às coordenações pedagógicas, enfrentando desafios diários que exigiam, além do equilíbrio emocional, um aporte teórico fundamentado, pois foi esse o momento em que percebi a importância e a responsabilidade desse profissional, o qual está sempre na “linha de frente” das ações, que podem ser de dimensões pedagógicas, administrativas, relacionais ou sociais. Na referida escola, do ano 2017 ao de 2018, assumi a função de vice-diretora, tendo de lidar com as mesmas dificuldades supracitadas, mas de outro lugar, em que, administrativamente, as responsabilidades ampliavam-se, assim como a visão sobre a escola e sobre seus entraves e as minhas limitações teórico-conceituais.

No ano de 2012, ocorreu minha nomeação ao cargo de professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, na Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) da cidade de Belém-PA, onde atuo até o presente momento, de maneira concomitante ao vínculo estadual. Na escola da rede municipal, desenvolvo atividades em uma

⁸ Aquelas que possuem acima de 30 dependências, segundo Instrução Normativa N.º 3, de 1.º de março de 2016, da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará.

escola de médio porte⁹ que atende cerca de 660 (seiscentos e sessenta) estudantes, do 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental. Sendo assim, é possível afirmar que durante minha trajetória profissional vivi a escola à luz de diversos prismas: estudante, professora, coordenadora e vice-diretora.

A grande demanda de atividades e a falta de discernimento teórico para encaminhá-las por algum tempo contribuíram para que minha intervenção pedagógica fosse movida pela “boa vontade”, conforme mencionam Wilma Coelho e Maria do Socorro Padinha (2013); no entanto, a dificuldade para visualizar resultados que efetivamente alterassem o lugar daqueles estudantes representava um significativo inoportuno, principalmente quanto às questões relacionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais/Erer na escola.

O conhecimento adquirido sobre esta temática, até aquele momento, havia sido construído com participação em eventos, com busca individual de leituras e com experiências pessoais, pois, em nenhuma das disciplinas cursadas na formação inicial (considerando os dois cursos de graduação), essa discussão esteve presente de maneira sistemática ou fora discutida com profundidade. Na escola, percebia, entre os professores subordinados à minha coordenação, principalmente, o desinteresse ou o desconhecimento da obrigatoriedade em trabalhar a História e as Culturas Afro-brasileira e Africana em todo o currículo da educação básica, conforme determina a Lei N.º 10.639/2003¹⁰; em contrapartida, importa considerarmos que se trata de uma discussão ausente ou ínfima nos cursos de licenciatura (SISS, 2005), continuando-se uma “discussão em aberto”, como sinalizam Wilma Coelho e Nicelma Brito (2020).

Nesse ínterim, Wilma Coelho e Nicelma Soares (2016) defendem ser necessária a articulação entre a formação inicial e a continuada, isto é, a parceria entre a escola básica e a universidade como estratégias “para reversão de representações e de formulações instauradas no imaginário coletivo no tocante a alguns grupos que participaram e participam da organização de nossa sociedade” (COELHO; SOARES, 2016, p. 589), e que, por conseguinte, ocorra a busca pela superação das desigualdades e a reversão do cenário de desconhecimento e de

⁹ Aquelas que possuem de 21 (vinte e uma) a 30 (trinta) dependências segundo Instrução Normativa N.º 3, de 1.º de março de 2016, da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará.

¹⁰ A Lei altera o Artigo 26-A, que passa ter o seguinte texto: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensinos fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003).

desinteresse pelo trabalho com temáticas referentes à diversidade (COELHO, SOARES, 2016).

O entendimento de que, do posto ocupado dentro da escola, poderia contribuir para a mudança desse cenário e para o avanço das discussões sobre a educação para as relações sociais e para o combate ao racismo e à discriminação presentes no cotidiano que vivenciava impulsionou a preparação para a continuidade dos estudos a nível de mestrado. Pensando na temática e no propósito de retorno qualificado à escola, solicitei a professora Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho como orientadora, devido o importante lugar que ocupa em nível nacional no campo da Erer, sobretudo no que diz respeito à formação de professores. O percurso registrado em seu currículo ratifica esse lugar: Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPQ — Nível 2; compôs direções de relevantes instituições voltadas para a temática (GT-21/ANPED; ABPN; CONNEABs; UNILAB etc.); coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA)¹¹; vice coordenadora do Programa Doutorado em Rede Educação na Amazônia (PGDEA).

Neste escopo, optei pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica, visto que meu principal objetivo, ao iniciar os estudos na pós-graduação *stricto sensu*, esteve relacionado a uma necessidade profissional de intervenção pedagógica qualificada neste nível de ensino.

Outro acontecimento fundamental nesta trajetória foi minha participação no Núcleo GERA. Além de ser um estímulo para o estudo, tal inserção oportunizou o contato com um vasto conhecimento sobre a educação básica, sobre suas peculiaridades enquanto nível de ensino que atende um público específico e apresenta uma dinâmica própria, e sobre seus profissionais, principalmente no que tange à discussão da Erer na escola.

O referido Núcleo desenvolve diversas ações que contribuem para a formação de profissionais da educação, seja na formação inicial, como bolsistas de iniciação científica, seja na continuada, mediante cursos de especialização e de

¹¹ Este Núcleo encontra-se vinculado à Faculdade de História, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH); ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciência e Matemáticas (PPGCEM), do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) e à Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) — subunidade do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), todos da Universidade Federal do Pará (UFPA); e realiza ações no sentido de suscitar a reflexão, a discussão e a intervenção em questões relacionadas à *raça*, à *etnia*, ao preconceito *racial* e à formação de professores, bem como suas implicações no processo educacional, reunindo pesquisadores qualificados em nível de pós-graduação e de profícua produção bibliográfica, atuantes no ensino, na pesquisa e na extensão universitária (COELHO; SILVA; SOARES, 2016).

aperfeiçoamento financiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no campo da Erer. Além destes, a realização do Projeto Afrocientistas, executado por 08 (oito) Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs) e Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs) no país, sob organização e sob gerenciamento da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) e financiado pelo Instituto Unibanco, o Projeto desenvolveu formações junto a 100 (cem) estudantes do Ensino Médio, de baixa-renda e autodeclarados negros no território brasileiro, desenvolvido, no âmbito da Universidade Federal do Pará (UFPA), pelo Núcleo GERA e concorreu para uma perspectiva diferenciada de intervenção pedagógica com estudantes da educação básica, do qual participei integral e intensamente junto aos discentes de Ensino Médio.

Durante o curso de mestrado, iniciado em março de 2018, as disciplinas oportunizaram-me agregar uma gama considerável de conhecimentos sobre a Educação Básica, tais como a disciplina cursada no primeiro semestre “Escola básica brasileira”, que abordou legislações educacionais brasileiras, diversidade e avaliação da Educação Básica, e, no segundo semestre, a disciplina “Escola e Currículo”, concernente às discussões sobre currículo e sobre políticas curriculares além de sobre cultura e cotidiano escolares.

Consideramos que o conceito de Educação Básica proposto por Jamil Cury (2008) é inovador, e optamos por assumi-lo neste trabalho, pois, “como direito, [...] significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e por reencontros com democracias civil, social, política e cultural”. (CURY, 2008, p. 294). Logo, a Educação Básica corresponde a uma etapa essencial para a formação de cidadãos, sendo que, nos níveis de ensino que a compõem, as bases da cidadania são trabalhadas, como afirma Cury (2008).

Com a oportunidade do desenvolvimento da pesquisa, motivada pelas vivências pessoais e profissionais; pelas sessões de orientação e de estudos promovidas pelo grupo de pesquisa; pelas leituras indicadas pela orientadora; pelas interlocuções realizadas com esta; e pelos momentos de coleta de dados nas escolas, a importância da atuação profissional dos pedagogos para o cotidiano dos estabelecimentos de ensino tornou-se cada vez mais evidente, bem como o lugar estratégico que esse profissional, com discernimento teórico, assume no encaminhamento das ações escolares.

As vivências, no Núcleo GERA, nas disciplinas do Programa e nos contatos com a escola — na qualidade de pesquisadora — foram fundamentais para conformação do objeto de pesquisa, uma vez que as discussões e as leituras exigidas no grupo de estudos e nas disciplinas possibilitaram o contato com o aporte teórico e o debate de categorias basilares para o desenvolvimento deste estudo. Cumpre destacar também que, além dessas contribuições, tais vivências representam a possibilidade de exercitar um novo olhar para a escola, no sentido de identificar situações-problema e, em seguida, acionar o aporte teórico necessário, ou seja, o olhar de pesquisadora.

A inserção desta pesquisa em um programa de mestrado em Educação Básica, compondo a Linha de Pesquisa Currículo da Educação Básica, pauta-se na compreensão das coordenações pedagógicas como profissionais do espaço escolar que direcionam as ações cotidianas e que, portanto, definem o currículo escolar. No que tange a este, nosso entendimento assenta-se na percepção ampliada para além do currículo prescrito, constituído por programas, por grades curriculares e por normas. Consideramos também as dimensões afeitas ao currículo oculto, as quais expressam as características das instituições, das suas representações e das suas crenças, bem como seu modo informal de expressar-se por meio do saber escolar. (SACRISTÁN, 2017).

A concepção e a reflexão sobre o currículo nas escolas de Educação Básica brasileira perpassam as definições das legislações educacionais, como a Lei N.º 10.639/2003¹², e as demais determinações legais, diretrizes e pareceres provenientes dessa lei. A atenção às definições desses marcos legais nos currículos escolares contempla elementos históricos a serem levados em consideração: condições sociais, políticas e culturais relativas a este segmento que representa expressivo contingente da população brasileira.

A Lei N.º 10.639/2003 representa uma medida efetiva para o combate à discriminação *racial* nas escolas brasileiras, visto que valoriza a cultura negra e o próprio negro na formação da sociedade nacional. Ela põe em evidência a participação do povo negro nas áreas social, política e econômica nos processos que concorreram para o desenvolvimento da sociedade brasileira. Tal combate

¹² Consubstanciada e ampliada pela Lei N.º 11.645/2008, a qual prevê que os estudos dos povos indígenas, em concomitância com as culturas afro-brasileira e africana, devem ser inseridos obrigatoriamente nos currículos da Educação Básica.

encaminha-se na ação escolar por meio de práticas educativas baseadas nos objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino da História e das Culturas Afro-brasileira e Africana, que consistem em “corrigir injustiças, em eliminar discriminações e em promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro” (BRASIL, 2004b, p. 5). A esse respeito, a reflexão de Coelho *et al* (2014) ilustra desdobramentos advindos de tais práticas educativas:

Com a introdução da Lei N.º 10.639/03, o objetivo agora é de ampliar olhares e perspectivas sobre as histórias das muitas Áfricas, já que o continente africano, seus países, seus povos, suas culturas, sofreram um profundo processo de achatamento geográfico, de reducionismo histórico e de invisibilidade de suas comunidades e de suas potencialidades. (COELHO *et al*, 2014, p. 59)

Segundo a Constituição Federal Brasileira, no artigo 205, e segundo a Lei N.º 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), no artigo 2.º, a finalidade da educação é o “pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996); sendo assim, tanto os profissionais quanto os formuladores de políticas públicas para a Educação Básica devem ter essas finalidades como premissas fundamentais.

Neste estudo, definimos como campo da pesquisa a Educação Básica, a qual, de acordo com o artigo 21 da LDB, estabelece a Educação Básica composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em relação a este, o artigo 22 define como sua finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996); para tanto, a escola requer ações planejadas e profissionais qualificados, na busca da educação de qualidade.

Ao considerarmos a história do Brasil, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, verificamos muitos avanços em termos de acesso de e cobertura à educação, mas a qualidade da Educação Básica oferecida, no que tange às melhorias e à efetiva aprendizagem, ainda representa um desafio, pois, ao nos referirmos à qualidade, consideramos o processo de ensino e de aprendizagem articulado a outras dimensões da dinâmica social, as quais se espraiam para além do acesso (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Debater tais questões remete à apreensão de um conjunto de determinantes que interferem, nesse processo, no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, entre outras. Envolve, igualmente, questões concernentes à análise de sistemas e de unidades escolares, bem como ao processo de organização e de gestão do trabalho escolar, que implica questões como condições de trabalho, processos de gestão da escola, dinâmica curricular, formação e profissionalização docente. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202)

Em relação a esta dimensão, Luiz Fernando Dourado e João Ferreira de Oliveira (2009), afirmam que tratar de qualidade na educação está intimamente ligado à superação das desigualdades sociais, econômicas e culturais. Nilda Guimarães Alves e Regina Leite Garcia (2010) assinalam que a ampliação do acesso à educação privilegiou o caráter quantitativo — uma vez que esse acesso se constitui objetivo sobre o qual incidem ações, no cenário nacional — mas negligenciou o atendimento no que tange ao aspecto qualitativo (ALVES, 2014), dado que

o reconhecimento de que a qualidade da escola para todos, entendida como qualidade social, implica garantir a promoção e a atualização histórico-cultural, em termos de formações sólida, crítica, ética e solidária, articuladas com políticas públicas de inclusão e de resgate social, os processos educativos e os resultados escolares, em termos de uma aprendizagem mais significativa; resultam de ações concretas com o objetivo de democratização dos processos de organização e de gestão, exigindo rediscussão das práticas curriculares, dos processos formativos, do planejamento pedagógico, dos processos de participação, da dinâmica da avaliação e, portanto, do sucesso escolar dos estudantes (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 210).

No Brasil, a oferta da escolarização pelos entes federados (União, estados e municípios) e a estruturação de seus sistemas educativos revelam “o quadro complexo, relativo ao estabelecimento de parâmetros de qualidade em um cenário desigual e combinado que caracteriza a educação brasileira” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 204). Ao tratarmos da educação na região Norte, apesar da diversidade de saberes, de valores, de práticas sociais e educativas, este apresenta os índices de desenvolvimento da educação (IDEB) mais baixos do país (BENTO *et al*, 2013).

O estudo realizado por Gean Ferreira Noronha, por Ronaldo Marcos de Lima Araújo e por Ana Maria Raiol da Costa (2017) sobre a educação pública no estado do Pará revela as condições estruturais do sistema educacional paraense, e as considera com base nos prejuízos e na influência negativa no processo de ensino e de aprendizagem, devido

à precariedade das condições de acesso dos nossos estudantes a inúmeros serviços públicos na escola. Reduzida quantidade de laboratórios e de quadras de esporte, quase nenhuma sala de atendimento especializado para alunos com deficiência, infraestruturas precárias, escassez de equipamentos para auxiliar a prática do professor em sala de aula, disponibilidade de acesso à Internet, sem contar a quantidade de computadores por aluno. Todos esses são problemas que dificultam a oferta de uma educação de qualidade, o que resulta em abandono ou em reprovação pelos alunos (NORONHA; ARAÚJO; COSTA, 2017, p. 222).

Quando os autores acima constatarem tais precariedades na educação pública estadual paraense, defendem que este é um dos motivos para “os alunos do ensino médio do Pará estarem ocupando os últimos lugares no *ranking* da prova Brasil” (NORONHA; ARAÚJO; COSTA, 2017, p. 218). Importa registrar que no Ensino Fundamental o resultado não é diferente. Nesse cenário, a elevação do investimento feito pelo Estado se constitui condição determinante para a superação das fragilidades que demarcam a experiência educacional paraense. Alia-se a isto a atuação de profissionais que dominem o aporte teórico de seu campo e os demais conhecimentos necessários ao desenvolvimento de ações pedagógicas que contemplem as finalidades da Educação Básica, em destaque, as coordenações pedagógicas (COELHO; PADINHA, 2013; COELHO; SILVA, 2017).

Levando em consideração a relação entre a formação dos professores e os índices de desenvolvimento, verificamos estudos (BENTO *et al*, 2013; ARAÚJO *et al*, 2017; NORONHA *et al*, 2017) que demonstram a elevação do número de professores com nível superior no mesmo período em que os resultados nas avaliações de larga escala avançam, evidenciando que a intervenção pedagógica qualificada repercute na qualidade da educação. Sendo assim, diante dos resultados oficiais obtidos pela Educação Básica paraense, demonstra-se urgente repensarmos o fazer pedagógico desses profissionais, pois os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) indicam que, mesmo com os avanços citados, a educação paraense não alcançou a meta projetada nas três últimas edições da prova Brasil (2013, 2015 e 2017) em nenhum nível de ensino (séries iniciais do Ensino Fundamental, séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio). Índices semelhantes apresentam-se em relação à cidade de Belém, conforme ilustra o quadro abaixo:

Quadro 1 - IDEB Observado e Metas Projetadas — Belém-PA — 2013/2017

ESPECIFICAÇÃO	ANO	IDEB OBSERVADO	META PROJETADA
4ª série/5º ano	2013	3,9	4,3
	2015	4,4	4,6
	2017	4,8	4,9
8ª série/9º ano	2013	3,1	4,0
	2015	3,3	4,3
	2017	3,5	4,6
Ensino Médio ¹³	2013	-	-
	2015	-	-
	2017	2,9	3,1

FONTE: Elaborado pelas autoras com base em dados disponíveis no *site* do INEP¹⁴

Considerando as médias do IDEB como referências para verificar a situação da aprendizagem¹⁵ dos estudantes da Educação Básica e, assim, discutir a qualidade desta, percebemos que em Belém do Pará a distância das metas demonstra que as dificuldades citadas anteriormente representam um entrave para o desenvolvimento pedagógico dos educandos, entendendo tal desenvolvimento como o domínio dos conteúdos exigidos, mas também como a capacidade de compreensão e de resolução de situações-problema, ou seja, aquilo que Lev Vygotsky (2007) identifica como a interiorização do mundo exterior.

Assim, os dados despontam um cenário no qual evidencia-se a necessidade da escola de rever suas ações e suas intervenções. Desse modo, as coordenações pedagógicas, as quais, desde o início da profissão, ocuparam um lugar importante na dinâmica escolar, assumem cada vez maior relevância na gestão de políticas educacionais dentro do ambiente escolar, uma vez que, na atuação das coordenações pedagógicas, as intenções educativas e formativas se expressam nas diversas ações.

Lev Vygotsky (2007) defende que o sujeito adquire conhecimentos na relação com o outro, consigo e com o meio. Tais aquisições efetivam-se por um processo de mediação e utilizam signos e significados adquiridos, construídos e transmitidos historicamente pelas sociedades humanas na sua vivência em sociedade. Assim, o

¹³ Até a edição 2015 da avaliação do IDEB, as provas aplicadas ao Ensino Médio eram realizadas por amostragem, portanto, não era possível estabelecer metas e médias.

¹⁴ Endereço eletrônico: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

¹⁵ Juan Ignacio Pozo declara que “toda situação de aprendizagem [...] pode ser analisada de acordo com três componentes básicos: os resultados da aprendizagem, também chamados conteúdo, os quais consistiriam no que se aprende, ou o que muda como consequência da aprendizagem; os processos da aprendizagem, ou como se produzem essas mudanças; e as condições de aprendizagem, ou o tipo de prática que ocorre para pôr em marcha esses processos de aprendizagem”. (POZO, 2003, p. 67-68)

contato com a cultura reflete-se nos processos de “mudança individual”, pois o comportamento é reflexo daquilo que o indivíduo apreendeu socialmente. O entendimento de tal premissa estabelecida pelo autor agrega positivamente à intervenção das coordenações pedagógicas.

Sendo assim, as mudanças individuais pelas quais passam os estudantes estão intimamente ligadas às dinâmicas externas, vivências em espaços como a escola, bem como ao que ele internaliza das relações estabelecidas no ambiente escolar¹⁶. Desses aspectos, decorre a importância do planejamento e do aporte teórico para o desenvolvimento das intervenções pedagógicas, já que

a escola, como *lócus* privilegiado de formação, constitui-se potencialmente em um espaço onde as desigualdades e a discriminação, sobretudo na infância, devem ser combatidas e enfrentadas por meio de ação pedagógica. O combate ao preconceito, exige uma intervenção pontual e qualificada por parte dos agentes escolares e, por conseguinte, das coordenadoras pedagógicas (COELHO; SILVA, 2017, p. 98).

Além disso, concordamos com Wilma de Nazaré Baía Coelho e Anderson Patrick Rodrigues, que ratificam “a urgência de conhecer nossos estudantes adolescentes, suas formas de sociabilidades e suas relações com a Escola Básica para, de posse de tal conhecimento, traçarmos as melhores estratégias de nossa atuação docente” (COELHO; RODRIGUES, 2017, p. 531). Para a superação do quadro que configura a realidade nas escolas, revela-se imprescindível o aprofundamento teórico e o conhecimento tanto do fazer profissional dos agentes que na escola atuam, quanto dos estudantes com quem trabalham, buscando, por meio do planejamento, a execução de ações que visem à formação do sujeito autônomo e preparado para o exercício da cidadania.

Neste sentido, a legislação encaminha a exigência de conhecimentos específicos para as coordenações pedagógicas desde a formação, com vistas ao atendimento das demandas sociais, culturais e políticas da escola contemporânea, atribuindo a esses profissionais a mediação de todos os processos que envolvem a comunidade escolar (PLACCO; ALMEIDA, 2009).

¹⁶ O ambiente escolar físico pode propiciar um contexto dinâmico de interações capazes de modificar pensamentos e sentimentos além de proporcionar experiências únicas e fundamentais para a formação geral dos estudantes. É possível criar vínculos capazes de influenciar escolhas futuras do sujeito. Logo, o ambiente escolar representa um espaço de múltiplos saberes, que favorece a socialização entre os estudantes e que pode proporcionar aprendizagens significativas. (SATYRO; SOARES, 2007).

Mas, acompanhando o avanço desta profissão e os novos contextos, Wilma Coelho e Maria do Socorro Padinha (2013), Wilma Coelho e Carlos Silva (2017) asseveram que as coordenações pedagógicas assumem o lugar de definidoras das políticas educacionais na dimensão escolar, pois direcionam o trabalho pedagógico realizado no cotidiano da escola, diante dos direcionamentos externos, como as legislações e diretrizes para a Educação Básica. A efetivação destas encontra-se mais evidente, ou não, de acordo com o interesse e com o domínio por parte das coordenações pedagógicas, as quais alavancam as ações juntamente com os demais profissionais da escola, pois nunca agem de modo solitário, a despeito de sua posição dianteira nas ações cotidianas no âmbito escolar.

Defendemos que, mesmo diante do currículo prescrito¹⁷ e das políticas educacionais definidas em esferas superiores, como Conselhos de Educação e Ministério da Educação, são estas profissionais que encaminham as atividades que devem ser consideradas prioritárias, por meio de formação para os docentes, das reuniões com os pais ou mesmo da articulação com os estudantes. Nesta perspectiva, entendemos as coordenações pedagógicas como definidoras de política interna no sentido de serem capazes de selecionar e de efetivar o que terá destaque nas ações cotidianas na escola. Sendo assim, neste estudo, evidenciamos as “artes de fazer” (CERTEAU, 1994) das coordenações pedagógicas, nas ações do cotidiano escolar, que pelos usos e táticas produzidos segundo regras impostas, subvertem-nas por meio de suas ações, apreendendo o movimento do cotidiano, identificando as táticas das coordenações pedagógicas, concretizadas mediante a figura de profissionais sobre os quais aprofundaremos nossas reflexões.

No intuito de conhecer os estudos realizados sobre o trabalho das coordenações pedagógicas com os estudantes, realizamos levantamentos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Utilizamos-nos dos seguintes termos para a busca: “coordenação pedagógica” e “coordenação pedagógica e relações étnico-raciais”. Delimitamos a grande área das “Ciências Humanas” e a área de conhecimento “Educação” no período de 2013 a 2019. Demarcamos esse recorte em função do fato de que o ano inicial do levantamento — 2013 — representava os dez

¹⁷ Para José Gimeno Sacristán (2017) o currículo prescrito compreende a organização e estabelece quais são dos/os conteúdos previamente definidos para a escolaridade obrigatória, o que serve para todo sistema de ensino como um norteador para a elaboração de materiais, controle de sistemas, organização didática, etc.

anos da promulgação da Lei N.º 10.639/2003, concorrendo para expressivo contingente de trabalhos tratando da primeira década da referida lei. Como resultado obtivemos 5.214 (cinco mil, duzentos e catorze) estudos, dentre os quais 3.757 (três mil, setecentos e cinquenta e sete) dissertações e 1.457 (mil, quatrocentos e cinquenta e sete) teses.

Realizamos a leitura de todos os títulos e de seus respectivos resumos e nos detivemos nas produções em que eram identificadas discussões próximas à temática da intervenção pedagógica das coordenações na Educação Básica. As pesquisas selecionadas foram inventariadas e organizadas em planilhas, por meio das quais identificamos as principais discussões presentes, as metodologias utilizadas, as lacunas encontradas e os principais resultados. Desse investimento, foram selecionados 55 (cinquenta e cinco) produções acadêmicas: 44 (quarenta e quatro) dissertações e 11 (onze) teses.

Dentre essas produções, percebemos a maior recorrência das temáticas relacionadas à *construção da identidade profissional* e às questões acerca das *práticas* desse agente escolar. Localizamos ainda discussões sobre a *formação inicial* das coordenações pedagógicas nos cursos de Pedagogia; as *representações sociais* construídas sobre esses profissionais e a *formação continuada* oferecida às coordenações. Quanto à metodologia para o desenvolvimento das pesquisas, percebemos que 60% das produções realizaram *análise* ou *pesquisa documental*; 40% utilizaram *entrevista semiestruturada*; 20% optaram por *grupo de discussão*; e 10% escolheram trabalhar com *grupo focal*. Convém registrar que algumas das produções desenvolveram mais de um procedimento metodológico.

As teses e dissertações foram selecionadas por apresentarem algum dos aspectos abordados em nossa pesquisa, no entanto, vale ressaltar que em nenhum deles foi possível perceber a discussão sobre a intervenção das coordenações pedagógicas e sobre a Erer. Em meio às conclusões dos estudos selecionados, afirma-se que a formação inicial não oferece subsídio para as intervenções pedagógicas necessárias na escola, devido à ausência de integração entre os conhecimentos da formação teórica com as experiências da formação prática (PEREIRA, 2014; SANTOS, 2016; HERCULANO, 2016; FREITAS S., 2016; REIS, 2017; SEIXAS, 2017; NOBRE, 2018; PEREIRA, 2018).

Os estudos indicam ainda que o cotidiano das coordenações pedagógicas é sobrecarregado de múltiplas tarefas, de acúmulo de atribuições e de funções

profissionais. Essa sobrecarga dificulta o desenvolvimento de ações pedagógicas planejadas e da realização de formações continuadas direcionadas aos professores (VENAS, 2013; GRIBEL, 2013; TEIXEIRA, 2014; ARRUDA, 2015; COELHO G., 2016; OSHIRO, 2017). Dessas demandas, decorre a importância da busca por formação em serviço pelas coordenações pedagógicas, com vistas à superação da falta de aporte teórico metodológico (SILVA, 2013; PROENÇA, 2014; RUDNICK, 2014; OLIVEIRA, 2015; MACEDO, 2014; CIRÍACO, 2015; FONSECA, 2018; GONÇALVES, 2016; LIMA, 2017; SANTOS, 2017; ZANETTE, 2018; ARAÚJO, 2018; ARAÚJO; ALVES, 2019).

Verificamos, ainda entre os resultados, pesquisas que se referem às coordenações pedagógicas como profissionais que não se veem como responsáveis, nem pela sua formação continuada e nem dos professores, sua atuação caracteriza-se por práticas tarefas e, de acordo com suas atribuições, assumem o lugar de mediadores do processo de ensino e de aprendizagem, intervindo apenas em situações em que são solicitadas (ROGÉRIO, 2015; CHUPIL, 2015; DAVID, 2016; FREITAS E., 2016; OLIVEIRA, 2017; TEIXEIRA, 2017; SILVA, 2019). O esvaziamento, a desqualificação e o não-reconhecimento colaboram para a crise de identidade dos profissionais, como assinalam as pesquisas, e afetam a representação social construída por eles bem como o seu desempenho (NOGUEIRA, 2013; ROCHA, 2014; BARCELOS, 2014; PIRES, 2014; OLIVEIRA, 2015; SALES, 2015; LINS, 2016; CORREA, 2016; BRITO, 2018; GARCIA, 2016; GREGÓRIO, 2017; GARCIA, 2018; FEITOSA, 2018).

Percebemos que, embora os estudos sobre as coordenações pedagógicas nos forneçam uma perspectiva — desde a formação inicial até aspectos da prática profissional —, persiste a ausência de discussões sobre a intervenção pedagógica no sentido de trabalhar no campo da Erer. Nessa perspectiva da intervenção pedagógica, avançamos na discussão, pois entendemos ser de grande relevância o combate ao racismo e à discriminação na escola, por meio da prática educacional, para a formação de cidadãos. Defendemos que as coordenações pedagógicas podem desenvolver na escola ações pautadas nessa perspectiva.

No decurso de nosso estudo, a discussão sobre a formação profissional das coordenações pedagógicas e sobre as questões que fazem parte deste contexto no qual atuam — no que tange a Erer, assim como o trabalho pedagógico essencial desenvolvido por elas no direcionamento das atividades da escola — subsidia-se, principalmente, no aporte da literatura especializada produzida por Selma Garrido

Pimenta (2010, 2011); Vera Maria Nigro de Souza Placco e Laurinda Ramalho de Almeida (2009); Nilda Alves e Regina Leite Garcia (2010); Wilma de Nazaré Baía Coelho e Maria do Socorro Ribeiro Padinha (2013); Wilma de Nazaré Baía Coelho e Carlos Aldemir Farias da Silva (2017). Ao discutirmos a categoria “cotidiano” e a percepção desta pelos atores do trabalho, recorreremos à Michel de Certeau (1994); Sônia Penin (2011); Inês Barbosa de Oliveira e Nilda Alves (2008).

O presente estudo está estruturado em três seções que dialogam com a literatura especializada. Na primeira, tratamos do lugar ocupado pelas coordenações pedagógicas no cotidiano escolar por meio de uma retrospectiva histórica da construção do lugar desse profissional na escola, desde o período em que o modelo jesuítico predominava na educação até os dias atuais, considerando as legislações e a literatura especializada, além de evidenciar como as coordenações pedagógicas reagem à dinâmica do cotidiano escolar, levando em consideração sua formação e o planejamento de suas atividades. Na segunda seção, discutimos como se configura a escola hoje, quem são os estudantes da Educação Básica e qual a relação com a intervenção pedagógica das coordenações. E, por fim, na terceira, a análise das entrevistas em que evidenciamos as intervenções realizadas por esses profissionais, considerando a temática da Erer e o cotidiano de relações estabelecidas por estes com suas atribuições, com os demais agentes escolares e com seu cotidiano.

1 DA SUPERVISÃO EDUCACIONAL ÀS COORDENAÇÕES PEDAGÓGICAS E SUAS ATRIBUIÇÕES

Nesta seção, que objetiva identificar as mudanças recorrentes na profissão das coordenações pedagógicas na escola básica, faremos um percurso pela ressignificação histórica da função dos profissionais das coordenações pedagógicas no Brasil; pelas variáveis sociais, políticas e econômicas que interferiram no cenário educacional e, por conseguinte, na formação dos profissionais de educação, especificamente, os pedagogos. O trajeto demanda também discutirmos o lugar desse profissional na Educação Básica, as suas atribuições e suas demandas, principalmente, no trabalho com a Erer na escola.

1.1 Processo histórico de ressignificação profissional

A função de supervisor na escola, seja com o caráter de vigilância para verificar a regularidade do funcionamento ou comportamento de pessoas, instituições e coisas, seja como atividade de acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem, está presente desde a Antiguidade, e foi incorporada ao ensino formal, o qual, posteriormente, originou a ação supervisora como profissão. Tal função seguiu as tendências pedagógicas desenvolvidas a cada período, de acordo com os debates e com a produção social da época. (SAVIANI, 2006; MEDINA, 2002)

A origem das coordenações pedagógicas, conforme as formulações de Isaneide Domingues (2014), está localizada por volta do século XII, na Europa, a princípio como inspeção escolar exercida pelos bispos nas escolas religiosas. No Brasil, durante a Colonização (a partir de 1500), a educação era de responsabilidades administrativa e pedagógica dos jesuítas, os quais eram responsáveis pelo modelo pedagógico de educação existente na Colônia. Neste contexto, registra-se a figura do “prefeito de estudos”: profissional que assume um papel específico diferente da função do reitor ou dos professores, como a fiscalização de todo o processo de ensino e de aprendizagem e de todos os envolvidos (SAVIANI, 2006).

O modelo pedagógico aplicado pelos jesuítas era o *Ratio Studiorum*, composto por um conjunto de 467 (quatrocentas e sessenta e sete) regras que estabeleciam os preceitos para o controle do currículo e da prática docente, os quais eram supervisionados pelos “prefeitos dos estudos” para garantir a fidelidade doutrinária

(SAVIANI, 2006). Aos “prefeitos de estudos”, eram impostas 30 (trinta) regras que orientavam seu dever e seu poder de supervisão; entre elas, Pinto (2011) destacou a regra de número 17 para ilustrar a dinâmica dessas orientações:

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. (PINTO, 2011, p. 81).

Esse modelo de educação existiu no Brasil por mais de dois séculos (XVI e XVII) com influência do modelo português, que, desde a chegada dos europeus no país, buscava garantir a hegemonia da igreja, a catequização dos indígenas e a formação cultural das elites branca e masculina (PINTO, 2011). Os encaminhamentos adotados incorriam em acurado controle para assegurar a eficácia do modelo proposto:

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 panorama, o “prefeito de estudos” se constituía o agente responsável por supervisionar essa formação bem como por assumir o controle das ações pedagógicas em estrita observância às normatizações estabelecidas. Com a redução da influência da igreja e com a ascensão da burguesia, por volta do século XVIII, essa função passa a ser assumida pelo “inspetor escolar público”. A partir de então, a escola passa a ser uma responsabilidade do Estado, e o inspetor passa a adotar o papel de fiscalizador, o que posteriormente caracterizará a supervisão escolar (SAVIANI, 2006).

Em 1759, com a expulsão dos jesuítas do Brasil, o Estado assume a educação. Tal alteração implicou a adoção de um novo modelo educacional que atendesse às demandas desse contexto. Assim, uma proposta de reforma é encaminhada pelo Marquês de Pombal, mediante um modelo educacional no qual Aulas Régias de Latim, de Grego e de Retórica eram ministradas de maneira individual e os professores eram indicados. Vale frisar que entre estes, a maioria apresentava pouca preparação para a função, eram improvisados e mal pagos (SAVIANI, 2006). Nesta fase da história da educação brasileira, Demerval Saviani (2006) apresenta a nova função do supervisor:

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. (SAVIANI, 2006, p. 22)

Baseando-se na Lei de 1827, que estabelecia a criação das escolas de primeiras letras, Demerval Saviani (2006) indica, em relação à Reforma Pombalina, a existência de uma determinação de que os estudos se realizassem conforme orientações do Método de Ensino Mútuo, passando a ser função dos professores, além da docência, a ação supervisora.

No período Pós-Colonial, com a Independência do Brasil, ocorreram mudanças relevantes na educação brasileira. As escolas são criadas para atender a demanda do Estado, o qual busca contemplar um maior número de pessoas, e recorre-se, na segunda metade do século XIX, ao cargo de inspetor, que posteriormente (no início do século XX) passa a ser responsável, inclusive, pela formação de educadores em serviço (DOMINGUES, 2014).

Na década de 1930, inicia-se no Brasil o movimento da Escola Nova¹⁸, que preconizava a reorganização da escola e defendia que a didática tradicional devia ser renovada, com bastante influência da concepção humana tradicional e da humanista moderna. Neste contexto, é criado o curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia e

¹⁸ No final do século XIX, surge a *Escola Nova* como uma possibilidade de superação da concepção tradicional de educação e busca a implantação de novas formas de ensino, mediante as quais o estudante passa a ser o centro do processo. Nestas, “os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e de ações práticas, quer em situações de sentidos social e moral, reais ou simbólicos” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 151). Mas, diferente da Europa “onde o movimento pela Escola Nova articulou-se como crítica de um modelo escolar plenamente instituído” (CARVALHO, 2002, p. 379), no Brasil, a necessidade de implantação de um modelo escolar e as reformas do sistema público de ensino, nas décadas de 1920 e 1930 “determina[m] a busca dos recursos técnicos, científicos e doutrinários que a pedagogia da *escola nova* parecia tornar possíveis. Nas aproximações que foram feitas desses recursos, estava ainda em jogo a produção de condições materiais e técnicas para implantar o modelo escolar que, em outros países, tinha viabilizado a escola de massas: seriação; classes homogêneas; ensino simultâneo; regulamentação e uniformização do tempo escolar; enquadramento disciplinar; organização do espaço escolar etc. (CARVALHO, 2002, p. 379). No entanto, Demerval Saviani alerta que “a *escola nova* surge, pois, como um mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante, hegemonia essa ameaçada pela crescente participação política das massas, viabilizada pela alfabetização por meio da escola universal e gratuita. Ao enfatizar a ‘qualidade do ensino’, a *escola nova* desloca o eixo de preocupações do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo, ao mesmo tempo, uma dupla função: (i) manter a expansão da escola nos limites suportáveis pelos interesses dominantes e (ii) desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. Com isso, a *escola nova*, ao mesmo tempo em que aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites, forçou a baixa da qualidade do ensino destinado às camadas populares, já que sua influência provocou o afrouxamento da disciplina e das exigências de qualificação nas escolas convencionais” (SAVIANI, 1989, p. 23-24).

Letras, cujo objetivo consistia em formar professores para o ensino secundário — equivalente ao atual Ensino Médio (BRZEZINSKI, 2004). Portanto, as ações controladora e prescritiva na educação brasileira não são restritas ao período jesuítico. No Estado Novo¹⁹, a ação supervisora institui-se na função do profissional “inspetor escolar”:

Neste contexto, no período entre 1937 e 1945, a educação escolar sofreu intervenções do governo mediante a “inspeção escolar” da época, com a finalidade de eliminar qualquer foco de resistência à ideologia getulista. Assim, o projeto nacionalista nascia no “berço” da imposição, principalmente nas regiões de concentração de imigrantes italianos e alemães que se instalaram no sul do Brasil. As instituições construídas pelas comunidades locais, na concepção governista, eram uma ameaça à forma de controle exercida na época. (FERREIRA; FORTUNATO, 2006, p. 05)

O papel do profissional da “inspeção escolar” ampliava-se para além do controle da qualidade da educação: ele consistia em garantir que a ideologia política de Getúlio Vargas fosse divulgada por meio da prática pedagógica, ou seja, a manutenção da ordem. Era esse profissional que acompanhava o funcionamento das escolas e relatava, mediante relatórios enviados às instâncias superiores, qualquer situação que estivesse em desacordo com o estabelecido pelo Estado. O inspetor responsabilizava-se, inclusive, pelas demandas de ordem administrativa, referentes ao espaço físico, ao uso e à conservação do material. Posteriormente, o inspetor escolar passou a organizar, além do ambiente escolar, também o próprio sistema educacional (BARCELOS, 2014).

Com a promulgação da Lei N.º 4.024, em 1961 — que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional —, a organização da inspeção escolar referente aos ensinos primário e médio foi atribuída aos Estados, e definiu-se o Curso Normal para a formação dos professores e dos especialistas, como supervisores, orientadores e administradores escolares (BRZEZINSKI, 2004).

Na década de 1960, ocorreram importantes movimentos sócio-políticos e econômicos no Brasil, propiciando mudanças na sociedade, as quais afetaram também o campo educacional. Foi atribuída à Supervisão Escolar a função de controle da qualidade do ensino e de criação de condições promotoras da real melhoria nos

¹⁹ O Estado Novo, no Brasil, iniciou em 1937, após o golpe de Getúlio Vargas e a abolição da Constituição de 1934, e foi até 1945. Neste regime, “o presidente da República tornou-se todopoderoso. Entre os lances à disposição do ditador, estavam incluídos aqueles cujas regras ele mesmo determinava” (CODATO, 2015, p. 308).

diversos sistemas educacionais, passando a ser exigida a formação do supervisor em nível superior, nos cursos de Pedagogia (BRZEZINSKI, 2004).

Durante a Ditadura Militar²⁰, instaurada com o Golpe ocorrido em 1964, foram impostas mudanças político-econômicas, fomentando as reformas educacionais que provocaram alterações na formação e no campo de atuação do pedagogo. O cenário educacional, assim como as demais esferas do Estado, sofreu grandes influências internacionais, como o acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Tal acordo representou a interferência dos técnicos da USAID na reorganização do sistema educacional brasileiro, como a unificação do ensino primário ao ginásio, a profissionalização do ensino médio e a criação das escolas polivalentes (SILVA, 2011).

A Lei N.º 5.540/1968, que estabelece a Reforma Universitária²¹; o Parecer CFE N.º 252/1969, determinador do término do bacharelado, da criação do especialista em educação e da regulamentação às habilitações em inspeção, em administração, em supervisão escolar, em orientação educacional e em magistério, no curso de Pedagogia; e a Lei N.º 5.692/1971, que estabeleceu a segunda Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira e introduziu os profissionais habilitados nos sistemas de ensino, constituíram marcos legais que definiram o contexto educacional brasileiro à época.

Essas legislações intencionavam modernizar a educação brasileira de acordo com a racionalidade para o modo de produção capitalista, inerente ao sistema vigente na época, influenciado pelos apoios financeiro, político e ideológico internacionais, provenientes de acordos entre o governo brasileiro e os governos internacionais (SILVA, 2011). No que tange a essa racionalidade, Shirley Corrêa (2013) relata que a exigência da preparação de mão de obra técnica e a necessidade de formação de profissional foram atendidas com a criação das habilitações. Essa experiência

²⁰ Período de 1964 a 1985 em que o Estado assume o modelo modernizador-autoritário para se manter no poder. Dentre as circunstâncias que ocasionaram o golpe, registramos: insatisfação com a crise econômica (inflação); insegurança por causa das mobilizações sociais por reformas; desconforto diante do protagonismo político de grupos populares demandando direitos. Rodrigo Patto Sá Motta (2018) afirma que atualmente existe a tentativa de representar o período da ditadura militar com uma imagem positiva, com propósito de atribuir legitimidade a um governo comandado por militares no presente.

²¹ 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).

concorreu para o envio de profissionais que passaram a realizar uma prática fragmentada na escola.

Das habilitações, o administrador escolar responsabilizava-se em gerir as demandas administrativas da escola e auxiliava a direção nas questões burocráticas. Ao supervisor escolar competia o acompanhamento docente, com a análise dos planos de aula, bem como o acompanhamento do desenvolvimento dessas aulas. Ao orientador educacional eram atribuídas as ações referentes ao trabalho com os estudantes e com suas famílias, principalmente com relação às dificuldades de aprendizagem, além dos testes vocacionais. Estes cumpriam um papel relevante no modelo de sociedade que se apresentava:

Orientação Educacional surgiu no contexto educacional nacional como uma cópia do modelo educacional dos Estados Unidos, aproximadamente na década de 1920, com objetivo de colocar a educação à disposição do sistema capitalista, que visava à descoberta das aptidões profissionais, propondo o possível encaminhamento para o mercado de trabalho. (CORRÊA, 2013, p. 43)

Neste contexto, o técnico em educação, pedagogo, com funções variadas e imprecisas, foi substituído pelo especialista “sem se preocupar com a sua inserção no quadro mais amplo do processo educativo” (SAVIANI, 2006, p. 29). Sendo assim, a Lei N.º 5.692/71 regulamenta a organização das atividades docentes e não-docentes dentro das escolas, como as do supervisor pedagógico. O perfil das atividades desse profissional possuía características que atendiam ao autoritarismo militar e a um tecnicismo que influenciava a área pedagógica. Esse membro da escola passou a ter um papel importante no desenvolvimento do trabalho docente. (BRZEZINSKI, 2004)

Com a queda do Regime Militar; com o processo de redemocratização do país; e com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), N.º 9.394/1996, a escola pública fundada na gestão democrática passa a ser reivindicação dos profissionais e dos estudiosos da educação. Neste processo, a figura de um supervisor fiscalizador não era mais coerente com o que se propunha para o momento político. A partir de então, essa função passa a ser ressignificada.

Os encargos de administração, de orientação e de supervisão escolar entram em declínio. A ressignificação da profissão passa a exigir um profissional que integre a equipe gestora e lide com a escola de maneira integral, ou seja, superando a visão fragmentada do ambiente escolar, e com a legislação vigente, fundamentando essa

ressignificação. Após LDB N.º 9.394/96, *emerge* a Resolução CNE/CP N.º 01/2006, a qual demarca a concepção de formação nos cursos de Pedagogia para a gestão educacional e para o magistério. A Resolução assenta-se no princípio das gestões democrática e colegiada e da ruptura com visões de papéis definidos aos profissionais, as quais burocratizavam, fragmentavam e hierarquizavam a organização das instituições e dos sistemas de ensino. Encerrando os modelos de organização curricular estruturados para formação por habilitação, tais legislações fomentaram uma nova proposta para a formação e, conseqüentemente, para a atuação de pedagogos (AGUIAR *et al*, 2006).

A partir desse momento, alguns estados passam a adotar o termo *coordenador pedagógico* para se referir ao profissional que assumiria as funções antes desempenhadas pelos supervisores e pelos orientadores pedagógicos (AGUIAR *et al*, 2006). O processo de resignificação da profissão ganha força após a democratização da educação do país a partir da década de 1980. Segundo Nilda Alves (2007), as coordenações pedagógicas surgem num contexto histórico específico, caracterizado pelo viés democrático, o que representa um avanço com relação ao autoritarismo da supervisão escolar. O progresso reside na possibilidade em relação ao coordenador pedagógico, como assumir o papel de articulador, que considera o coletivo e a participação, e, por isso, articula-se de acordo com as particularidades do momento, como uma “função de gestão educacional” (ALVES, 2007, p. 258).

O cotidiano do coordenador pedagógico “é marcado por experiências e por eventos que os levam, com frequência, a atuações desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética” (PLACCO; ALMEIDA, 2009, p. 41), sendo requerido desse profissional a habilidade de articular suas atribuições à acontecimentos inesperados; o que pode representar uma dificuldade ao trabalho a ser desenvolvido. No entanto, o coordenador pedagógico ocupa um lugar fundamental para o desenvolvimento do cotidiano da escola na organização e na execução de horários; nos encaminhamentos com os professores; nas orientações a estudantes e pais; no preenchimento de relatórios ou na realização de reuniões, que confirmam as suas atribuições legais; na resolução de demandas emergenciais, como ausência de professores; nos problemas de indisciplina dos estudantes ou nas relações entre professores e alunos.

Este cotidiano entendido como “aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior, [...] do consumo supostamente passivo dos produtos recebidos, para a criação

anônima, nascida da prática, do desvio no uso desses produtos” (CERTEAU, 1994, p. 31) refere-se à apropriação do espaço, dos objetos, dos códigos e de seus usos, ou, como identifica Michel de Certeau (1994): a “arte de fazer”.

Na escola, a “arte de fazer” se materializa nas ações das coordenações pedagógicas, enquanto praticantes; assim, o conceito de cotidiano, aplica-se à nossa pesquisa para auxiliar na compreensão do contexto no qual as coordenadoras desenvolvem suas intervenções e de como as artes de fazer são produzidas. Tais práticas são criações anônimas dos produtos recebidos por meio da legitimidade de saberes e de valores que permeiam o trabalho pedagógico e reorganizam o discurso oficial.

Portanto, a necessidade de revisão do lugar que o coordenador pedagógico ocupa hoje na escola acontece após entender o processo de ressignificação deste, para que, assim, seja possível compreender qual a sua importância na escola contemporânea e quais as consequências de sua intervenção no processo pedagógico, bem como sua influência nas formações ética, social e política dos estudantes.

1.2 Coordenações pedagógicas e seu lugar na escola

O lugar das coordenações pedagógicas “vem sendo ressignificado” (DOMINGUES, 2014, p. 25). As intervenções desenvolvidas pelas coordenações pedagógicas, sob essa perspectiva, estão vinculadas aos projetos político e pedagógico da escola e a seu fazer profissional. Por estar submetido a hierarquias administrativa e pedagógica, essas intervenções envolvem aqueles que participam da comunidade escolar, como pais, estudantes, professores, funcionários e direção (DOMINGUES, 2014). Nesse movimento, Selma Garrido Pimenta (2011) contribui com a reflexão acerca do lugar das coordenações pedagógicas, demarcando dimensões relacionadas a princípios da pedagogia e dos pedagogos:

- 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 organização 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. (PIMENTA, 2011, p. 68)

Levando em consideração tais princípios, reiteramos a importância desses profissionais como definidores de políticas na escola, pois, em consonância com as legislações educacionais e com a literatura especializada, sua intervenção pedagógica pode direcionar o trabalho no âmbito das escolas, entre os quais, aqueles relativos às questões da diversidade *racial* no cotidiano escolar, em conjunto com o grupo de docentes e de gestão dos estabelecimentos escolares. Laurinda Almeida e Vera Placco (2015) complementam essa afirmação referindo-se às coordenações pedagógicas como mediadoras:

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. (ALMEIDA; PLACCO, 2015, p. 60).

A relevância do Pedagogo na escola pública é defendida por Selma Garrido Pimenta (2017). A formulação da autora compreende a importância do pedagogo (termo que utiliza para referir-se aos profissionais com graduação em Pedagogia, licenciatura, e que exercem as funções das coordenações pedagógicas na escola, baseando-se na Resolução CNE/CP N.º 01/2006), posto que o processo pedagógico acontece, desde a sala de aula, até na maneira de organizar a escola por meio da coordenação e do direcionamento desse agente. Aliado a isto, a autora defende que as coordenações exercem uma função política que contribui para a democratização da escolaridade. A esse argumento, Isaneide Domingues acrescenta:

O coordenador pedagógico tem um importante papel nesse processo, pois ele é o gestor crítico, cooperativo, responsável pela observação das práticas, pela propositura das reflexões, pelas intervenções no sentido de promover o compromisso coletivo e cooperativo no desenvolvimento das ações formativas que desemboquem em práticas reflexivas. Caso contrário, pode assumir um papel de mero executor das determinações das políticas públicas, principalmente em relação à formação desenvolvida na escola (DOMINGUES, 2014, p. 140-141).

Ressaltamos que são as coordenações pedagógicas que definem a dinâmica e, muitas vezes, os conteúdos que serão desenvolvidos em sala de aula e fora delas, por meio de diálogos estabelecidos com os professores, além de organizar a rotina da

escola e as demais ações do espaço escolar (COELHO; SILVA, 2017). A responsabilidade das coordenações pedagógicas para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, para a melhoria do desempenho dos estudantes e dos professores é tão imprescindível que, das ações mais simples às mais complexas, figuram sob sua responsabilidade, tais como

a matrícula, os horários, a organização das turmas e a escolha de professores para cada turma, o planejamento, a grade curricular, a seleção dos conteúdos, os materiais didáticos, os critérios de avaliação, a relação da escola com as famílias, a relação da escola com a comunidade da qual os alunos fazem parte, as relações internas na escola, a arrumação das salas de aula, as metodologias e as atividades selecionadas, a merenda, o uniforme, o recreio, a organização da limpeza da escola, tudo, enfim, que acontece na escola, facilita ou dificulta a aprendizagem de cada aluno. Logo, nada é meramente administrativo, ou meramente racional, ou meramente pedagógico, mas fundamentalmente político (ALVES; GARCIA, 2010, p. 15-16).

Assim sendo, novamente, percebemos que as responsabilidades delegadas às coordenações pedagógicas vão *além das ações de mediação*, pois lhes são atribuídas também aquelas que determinam e que definem o direcionamento dado à organização dos componentes curriculares e às demais atribuições que ditam o ritmo da escola. Diante das diversas demandas atribuídas às coordenações, Isaneide Domingues evidencia,

como um aspecto dificultoso do trabalho, principalmente no início, a própria dinâmica de organização da escola e da rede de ensino. Um coordenador inexperiente que chega a uma escola e encontra, atualmente, professores e alunos lutando contra as dificuldades pedagógicas, o desafio de organizar projetos de formação docente, grupos de professores para acompanhar e um discurso sobre o trabalho coletivo, sobre a importância da reflexão crítica do docente e sobre a gestão participativa. O que seria tudo isso? Como lidar com o aluno do ensino fundamental II (adolescente), quando a experiência profissional está toda na educação infantil? Ou vice-versa? Nessa perspectiva, relativa aos níveis de ensino e suas especialidades, são grandes os desafios. (DOMINGUES, 2014, p. 55-56)

Dentre as dificuldades enfrentadas pelas coordenações pedagógicas, Selma Garrido Pimenta (2017) ressalta a relação entre docentes e pedagogos nas escolas, visto que, segundo a autora, os cursos de Pedagogia são “portadores de um projeto idealisticamente formulado, que não considera a situação concreta da escola pública e não parte das condições materiais de trabalho dos professores e nem dos alunos” (PIMENTA, 2017, p. 115). A autora esclarece que

a organização do trabalho escolar é, por sua vez, mediação entre o trabalho docente e a prática social global. Afirmar esse caráter de mediação da

organização escolar significa afirmar que ela não se justifica por si mesma, mas tem sua razão de ser nos efeitos que prolongam para além dela e que persistem mesmo após sua cessação (PIMENTA, 2017, p. 156).

Para lidar com as responsabilidades, com as demandas e com as dificuldades do cotidiano escolar, as coordenações pedagógicas fazem uso de “táticas” e de “estratégias” (CERTEAU, 1994). Aquelas referem-se a atos caracterizados por ações rápidas, praticamente instantâneas, que operam fragmentadamente, mas que são produzidas por meio das rachaduras do sistema, são as possibilidades de enfrentamento, mas também são ações que não se antecipam às necessidades; estas (as “estratégias”) correspondem à estrutura de elaboração pré-determinada que compõem um trabalho sistematizado, ou seja, que possibilitam, do lugar de poder que as coordenações pedagógicas ocupam na escola, a criação de estratégias para organização e para planejamento dos seus cotidianos. Em Michel de Certeau (1994), o conceito de estratégia elucida tais ações:

Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e de poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.) (CERTEAU, 1994, p. 99).

Ainda sobre as dificuldades enfrentadas pelas coordenadoras, consideramos a falta de compreensão da organização escolar como consequência das fragilidades na formação inicial das coordenações pedagógicas. Selma Garrido Pimenta assinala que

um contingente maciço de egressos dos cursos de Pedagogia que, curiosamente, não estudaram Pedagogia (sua teoria e sua prática), pois esses cursos, de modo geral, oferecem estudos disciplinares das ciências da educação que, na maioria das vezes, ao partirem dos campos disciplinares das ciências-mães para falar sobre educação, o fazem sem dar conta da especificidade do fenômeno educativo e, tampouco, sem tomá-lo na suas realidades histórico-sociais e na sua multiplicidade — o que apontaria para perspectivas interdisciplinar e multirreferencial. (PIMENTA, 2010, p. 17)

Os estudos de Coelho e Silva (2017) e de Coelho e Padinha (2013) encontraram conclusões muito próximas, com relação às fragilidades da formação inicial. Ambos afirmam que a formação acadêmica das coordenadoras pedagógicas não as prepara para a realidade da escola, isto é, para as situações de conflito ou discriminação presentes no cotidiano da escola, com relação ao conhecimento da

literatura especializada. Tais lacunas afetam estruturalmente as práticas pedagógicas desses profissionais, quando inseridos no ambiente das escolas.

Destarte, a necessidade construção do aporte teórico adequado para responder às demandas cotidianas enfrentadas pelas coordenações pedagógicas ainda constitui um desafio para o trabalho encaminhado na formação inicial. Além das reflexões dos autores referidos acima, os depoimentos dos entrevistados reiteram que aprenderam na academia *digamos que 60%* (Entrevista de Caeté)²² do que necessitam na escola.

Uma das entrevistadas se refere a sua formação como *boa*, mas, em seguida, afirma que muitos conhecimentos necessários para seu fazer profissional precisam ser buscados, pois não foram contemplados na formação inicial, entre eles a temática da Erer. Ao ser perguntada sobre seu conhecimento no tocante às legislações da área, a resposta oferece concretude às fragilidades da formação inicial em relação a essa matéria:

Tenho que citar a lei? Eu até já li algumas, né? Só que a gente tem feito muita leitura, até por que eu estava tentando entrar no mestrado para falar da questão da diversidade e realmente, de cabeça, não estou lembrada, mas eu sei que existem e o que a gente vê é que as mudanças, apesar de existirem leis aqui no Brasil, as mudanças... elas são poucas; e parece que há uma dificuldade enorme, enquanto brasileiros, de conhecer as suas leis e de poder colocar em prática, não somente da questão da raça, mas de modo geral. Nós, enquanto brasileiros, muitas vezes desconhecemos nossas leis, e o pouco que conhecemos muitas vezes não obedecemos (Entrevista de Tapajós).

Demonstrando hesitação e ausência de aporte teórico, mesmo que afirme que *a gente trabalha bastante essa questão aqui na escola* (Entrevista de Tapajós), diante das demandas cotidianas — que não são poucas —, a relevância e a necessidade de aporte teórico evidenciam-se. Entre as principais demandas das coordenações pedagógicas, figuram desde a formação continuada dos docentes, buscando articular a teoria educacional à prática educativa para a construção de um projeto político emancipatório, à transformação dos espaços educacionais em espaços formativos de superação de práticas alienantes, injustas e excludentes (PIMENTA, 2011).

²² As falas das entrevistadas serão incorporadas ao texto com a intenção de fazer “fluir” (razão que desencadeia a adoção de nomes de rios para identificação dos participantes desta pesquisa) o estabelecimento dos diálogos entre elas, a literatura especializada e as possíveis considerações *tecidas* por nós. Para favorecer ao leitor a localização destes momentos, utilizaremos outra fonte, em itálico, distinguindo as falas advindas das entrevistas, das demais citações incorporadas na *tessitura* do texto.

Laurinda Almeida e Vera Placco (2012) defendem que, para a atuação das coordenações pedagógicas, é imprescindível uma diversidade de saberes de naturezas gerencial, profissional, ética, política, relacional, curricular, técnico-profissional, afetiva e experiencial. Estes devem ser integrados, para colocá-los em ação no cotidiano da escola, uma vez que vários são os acontecimentos que envolvem professores, pais e/ou estudantes.

Fazer essa orquestração de fatos, de situações, de acontecimentos que ora se articulam, ora se sobrepõem ou se contrapõem, exige uma sabedoria pessoal adquirida, muito provavelmente, em diversas fontes: na família, na escola, nas relações interpessoais, na formação profissional, na instituição, na experiência cotidiana. É preciso, no entanto, que esses saberes sejam combinados, amalgamados em função do contexto e das contingências especiais de trabalho (ALMEIDA; PLACCO, 2012, p. 18).

Na relação com os estudantes, ao mediar situações de conflito ou ponderar sobre o descumprimento de regras estabelecidas na escola, as coordenações entrevistadas descrevem as estratégias acionadas em suas intervenções: *conversa e geralmente a gente vai na sala também e fala, né?, com eles, conversa sobre a questão com eles também* (Entrevista de Caeté). Mas, ainda segundo os relatos dos entrevistados, essa intervenção não gera a modificação estrutural da dificuldade. Entendem-na como uma intervenção individual que surte o efeito momentâneo. A relação que as coordenações pedagógicas estabelecem com os estudantes pode propiciar ou dificultar tanto o processo de ensino e de aprendizagem, quanto as sociabilidades destes, pois

um coordenador comprometido com seu papel de educador, cujos princípios da educação democrática constituem sua concepção do que deve ser educação, investirá na construção de uma autoridade que exclui a coerção como meio de conquista, exercitando a responsabilidade, o autorrespeito, a autonomia. Utilizará a autoavaliação, buscando o desvelamento de seus próprios valores, investindo na formação de professores e favorecendo processos de autoavaliação (ALMEIDA; PLACCO, 2012, p. 36).

Neste aspecto, mesmo que as coordenações atuem com *boa intenção*, busquem uma postura democrática, preocupem-se com o desenvolvimento dos educandos, com o trabalho dos professores e com a comunidade, não será possível prever as consequências de suas ações. Em relação a essas possibilidades, Wilma Coelho e Maria do Socorro Padinha (2013) defendem que, mesmo que as práticas pedagógicas encaminhadas pelas coordenadoras, estejam permeadas pela *boa intenção*, estas não representam uma mudança efetiva nas situações de discriminação. Esse argumento baseia-se na necessidade de um trabalho pedagógico

apoiado em referências científicas e no domínio de habilidades técnicas. Assim, a intervenção das coordenadoras pedagógicas apresenta a possibilidade de ir além de suas vivências pessoais, de superar a *boa intenção* e de assumir uma prática conforme uma *intenção teórico-conceitual*, uma vez que suas ações precisam ser direcionadas pelo planejamento de atividades que envolvem os docentes, os estudantes e suas famílias.

As questões que demandam maiores reflexões e ações planejadas pelas coordenações pedagógicas correm o risco de não serem tratadas, ou deixadas para depois, devidos aos “incêndios” que esses profissionais precisam apagar diariamente. Para evitar que isso aconteça,

o conhecimento do cotidiano da escola é necessário por duas razões: primeiro, porque, sendo conhecido, é possível conquistá-lo e planejar ações que permitam transformá-lo, assim como lutar por mudanças institucionais no sentido desejado [...]; segundo, porque o cotidiano, sendo conhecido, pode fornecer informações a gestões institucionais democráticas que queiram tomar medidas adequadas para facilitar o trabalho ao nível cotidiano das escolas e para melhorar a qualidade de ensino aí realizada. (PENIN, 2011, p. 161)

Tal reflexão concorre para afirmarmos que o trabalho pedagógico das coordenações não pode ser baseado no improviso²³. Neste texto, usamos o termo *improviso* no sentido apontado por Wilma Coelho e Mauro Coelho (2010), que o caracteriza pela “ausência de preparação” (COELHO; COELHO, 2010, p. 109). Considerando o conhecimento pedagógico e a experiência, os autores constataam que o *improviso* assume um lugar estrutural nas ações dos profissionais da educação:

Professores e técnicos deixaram evidente que as premissas que organizam as perspectivas de aprendizagem, a organização e a exposição de conteúdos e a relação com os alunos não têm relação direta e necessária com o conhecimento sistematizado sobre psicologia da aprendizagem, sobre os mecanismos de transposição didática e sobre as relações interpessoais da Escola (COELHO; COELHO, 2010, p. 122).

Logo, a importância das coordenações pedagógicas e da apropriação que estas precisam fazer do cotidiano escolar são imperativas, já que as atividades são “tanto o planejamento e a manutenção da rotina escolar quanto à formação e ao

²³ Para José Carlos Souza Araújo (2008), a aula “é feita de prévias e planejadas escolhas de caminhos, que são diversos do ponto de vista dos métodos e das técnicas de ensino; [...] também se constrói, em sua operacionalização, por percalços, que implicam correções de rota na ordem didática, bem como mudanças de rumo; [...] está sujeita a improvisos, porque não foram previstos, mas não pode constituir-se por improvisações.” (ARAÚJO, 2008, p. 60-62). Mas, para autores como Selma Garrido Pimenta e Maria do Socorro Lucena Lima (2008), a prática do *improviso* refere-se à uma ação que pode ser evitada pelo profissional competente e preparado.

acompanhamento do professor, assim como o atendimento a alunos e pais” (ALMEIDA; PLACCO, 2012, p. 17), ou seja, uma demanda que, sem as devidas apropriações teórica e prática, pode causar a sensação de “vazio” das ações.

na hora que a gente lida com eles [os alunos], a gente ainda tenta conversar com um tempo maior, mas a gente não consegue buscar, nem de continuar o trabalho. Na verdade, o trabalho... ele vem mais no sentido de sensibilizar esse aluno, essa referência [teórica], não (Entrevista de Tapajós).

Embora as coordenações busquem aproximar-se dos estudantes, estas enfatizam que os resultados nem sempre são os esperados e reiteram a lacuna na formação e na preparação para o cotidiano da escola. Percebemos que se torna de fundamental importância a apropriação do cotidiano, dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem e das ações da escola pelas coordenações pedagógicas, pois

o trabalho desenvolvido pelas CP (*coordenadoras pedagógicas*) nas escolas centra-se fundamentalmente em observações do cotidiano escolar e constituem-se em ações devidamente articuladas com um ou mais profissionais em relação às sociabilidades adolescentes presentes no espaço escolar, no virtual e no da sala de aula, especialmente no tocante às hierarquias constituídas entre eles — veladas ou não. (COELHO; SILVA, 2017, p. 92)

As sociabilidades estabelecidas entre os estudantes sofrem influências de diversos fatores, entre eles, das relações étnico-raciais. Sobre esse assunto, estudos como Coelho e Coelho (2013) e como Coelho e Rodrigues (2017) reiteram que o preconceito e a discriminação *racial* representam um dos principais obstáculos no currículo, nas práticas pedagógicas ou nas expectativas com relação aos estudantes.

1.3 As coordenações pedagógicas e a educação para a Educação das relações raciais na escola

As relações *raciais* no Brasil passaram a ocupar um espaço cada vez maior entre os objetos de estudos de trabalhos científicos²⁴, principalmente após a

²⁴ A quantidade de trabalhos científicos que abordam a temática da diversidade *racial* e sua aplicabilidade na educação são discutidos em Silva *et al* (2018), assim como em Dias *et al* (2018), principalmente após a promulgação das legislações citadas. As reflexões evidenciam algumas dificuldades (como o fato de ainda desenvolverem ações de forma focalizada ou a implementação ser entendida como responsabilidade do professor, sem articulação com as políticas públicas de fomento e de implementação). A despeito dessas limitações, os estudos consideram que há avanços com relação à representação da população negra e ao combate ao racismo.

promulgação das Leis N.º 10.639/2003 e N.º 11.645/2008, que modificam o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e alteram o currículo da educação básica no que tange à efetivação dessas legislações, tais como 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 dessas diretrizes. Tais deliberações chamam a atenção para a função da escola e para a importância de trabalhar, entre seus conteúdos, a diversidade *racial* com base em referências positivas.

As atribuições das coordenações pedagógicas na efetiva implementação das determinações para o respeito à diversidade *racial* na escola e para o combate ao racismo e à discriminação evidenciam a relevância desses agentes para a mudança de concepções dos atores educacionais²⁵, principalmente na educação básica. Nesse aspecto, reside a importância de discutirmos até que ponto as coordenações pedagógicas são mediadoras ou definidoras — como defendem Wilma Coelho e Maria do Socorro Padinha (2013) — de políticas educacionais internas, posição com a qual concordamos.

Wilma Coelho e Maria do Socorro Padinha (2013) e Wilma Coelho e Carlos da Silva (2017) certificam que as coordenações pedagógicas demonstram diversas dificuldades no desempenho da prática pedagógica e no trabalho com as questões sobre a diversidade. Entre alguns aspectos que originam essas adversidades, os estudos elencam: a fragilidade da formação inicial; a falta de formação continuada; o desconhecimento da literatura especializada e das legislações; e a grande demanda de atividades diárias.

Levando em consideração que, no espaço escolar, desenvolve-se uma lógica de funcionamento própria, seja para a formação de grupos seja no que diz respeito às relações focadas nas diferenças relativas às questões de pessoas com necessidades especiais, renda, orientação sexual, opção religiosa e/ou *raça/cor* (COELHO; COELHO, 2013), urge a adoção de encaminhamentos que promovam um aprofundamento teórico sobre as discussões em torno da Lei de Diretrizes e Bases — LDB N.º 9.394/1996 e da sua alteração por meio da Lei N.º 10.639/2003, a qual inclui

²⁵ Ao tratarmos de atores educacionais, referimo-nos à reflexão de Canário (2005), segundo a qual o uso do termo “nos permite uma visão integrada dos fenômenos individuais e coletivos ao nível de organizações sociais, lugar onde se estabelece a síntese entre as lógicas do sistema e do ator” (CANÁRIO, 2005, p. 121); sendo assim, aludimos aos alunos, aos professores, às coordenações pedagógicas e à gestão escolar.

no Currículo Oficial das Redes de Ensino Pública e Privada a obrigatoriedade da temática “História e Culturas Africana e Afro-Brasileira”. (BRASIL, 2003)

Posteriormente, a Lei N.º 11.645/2008²⁶ faz referência à temática indígena, com a mesma preocupação em alterar a LDB N.º 9.394/1996, garantindo-se a obrigatoriedade da inserção da temática nos currículos das instituições educacionais, fato que promove mais um instrumento de orientação para o combate à discriminação étnico-racial contra negros e contra indígenas. Frisa-se que tanto a Lei N.º 10.639/2003 quanto a Lei N.º 11.645/2008 “reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância dessa instituição promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos”. (BRASIL, 2009, p. 3)

A Resolução CNE/CP N.º 01/2004, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e de Culturas Afro-Brasileira e Africana, representa uma estratégia de orientação para as instituições de ensino que atuam nos níveis e nas modalidades da Educação Brasileira e, principalmente, para as que desenvolvem programas de formações inicial e continuada de professores²⁷.

Tais Diretrizes são fundamentadas no Parecer CNE/CP N.º 003/2004, que evidencia as reivindicações e as propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, busca direcionar e estimular a elaboração de projetos para a valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos e estabelece a construção de referências positivas para a educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2004a). O Parecer pontua que devem estar cientes de seu conteúdo: os administradores dos sistemas de ensino; as mantenedoras de estabelecimentos de ensino; professores e

²⁶ Nesta alteração, o Artigo 26-A adota o seguinte texto: “Art. 26-A: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e das culturas afro-brasileira e indígena”. (BRASIL, 2008). Bergamaschi, Zen e Xavier (2008); Silva e Silva (2013); Bararuá, Vale, Coelho e Fernandes (2017); entre outros afirmam que essa lei repercute de maneira positiva na Educação Básica, pois, entre suas prerrogativas, figura a efetivação de encaminhamentos pedagógicos de combate ao preconceito, à discriminação e à “negação do protagonismo indígena na formação da nacionalidade brasileira” (BARARUÁ; VALE; COELHO; FERNANDES, 2017, p. 63).

²⁷ O caráter de direcionamento que demarca o referido documento pode ser evidenciado pelo Artigo 2.º da Resolução, que preceitua: “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 sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática”.

demais profissionais, que são responsáveis pela elaboração, pela execução e pela avaliação de programas de interesse educacional além de planos institucionais, pedagógicos e de ensino.

O referido Parecer define, conforme o tópico “Questões Introdutórias”, o papel fundamental da sociedade de maneira geral — estudantes, suas famílias ou a comunidade. Essa imprescindibilidade acentua-se na consideração de que esses agentes — diante do conhecimento deste papel — poderão dialogar com os sistemas de ensino, com a escola e com os educadores no que concerne às questões alusivas às relações étnico-raciais, ao reconhecimento social e à valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros; ademais, poderão também pleitear o direito à educação de qualidade sob as bases legais definidas pela 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, 1988)

Sob essa definição legal, a educação de qualidade amplia-se para além do direito de acesso à educação; contempla também a formação para a cidadania, com o objetivo de alcançar a construção de uma sociedade justa e democrática, que respeite e valorize a diversidade. No tópico específico, “Educação das relações étnico-raciais”, contido no Parecer em questão, o trabalho de reeducação para as relações raciais não é obrigação exclusiva da escola, no entanto define que esta “tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados” (BRASIL, 2004a, p. 6), evidenciando, deste modo, a necessidade de um trabalho pedagógico planejado.

Diante das inquietações geradas pelos envolvidos na mobilização para a promulgação da Lei N.º 10.639/2003, como a sociedade civil, o movimento negro e os estudiosos da temática, das pressões desses segmentos sociais e da necessidade de sua aplicabilidade, o Parecer CNE/CP N.º 003/2004 busca oferecer caminhos para a área da educação, quanto a essa demanda, no sentido de estabelecer políticas de ações afirmativas²⁸ — isto é, de políticas de reparações — e de reconhecimento e de

²⁸ Segundo Moya e Silvério (2009), as ações afirmativas surgem no Brasil, por meio da mobilização do movimento negro e da sociedade civil organizada, como uma “possibilidade política de transformar esse sistema que impede que determinadas pessoas tenham acesso a locais e a cargos de poder, em razão de estarem alocadas em posições ou em grupos concebidos socialmente como inferiores. A ação afirmativa é uma atitude política que resulta da compreensão analítica de que o acesso ao poder e a completa cidadania dos indivíduos que foram cerceados da maioria deles, exatamente porque, na

valorização de sua história, de sua cultura e de sua identidade. Para concretização desse projeto, o Parecer encaminha orientações para elaboração de política curricular fundada em dimensões históricas e sociais que surgiram à luz da realidade brasileira.

Com o objetivo de combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros, o Parecer propõe também atitudes e posturas a serem adotadas nas instituições de ensino para o reconhecimento e a valorização do pertencimento *racial* de descendentes de africanos, de povos indígenas e de descendentes de europeus e de asiáticos²⁹. Entre as metas, o Parecer estabelece a formulação de políticas que tenham como norteador o direito dos negros — assim como de todos os cidadãos brasileiros — de cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas com condições estruturais, que correspondam a uma educação de qualidade, e que possam ter professores qualificados para trabalhar tanto o ensino de conhecimentos específicos necessários e exigidos na educação formal, como também sejam preparados “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, destacamos:

prática, estes não são reconhecidos e tratados como tais. Os processos simbólicos resultantes do racismo, do sexismo, do regionalismo, da homofobia etc. despiram a individualidade daqueles *enquadrados* como desviantes do padrão eurocentrado e consolidaram-nos coletivamente” (MOYA e SILVÉRIO, 2009, p. 247). Neste aspecto, Vieira (2003) reflete ainda que as políticas de ações afirmativas transitam desde o combate à desigualdade socioeconômica entre brancos e negros até o estabelecimento de punições aos que adotarem práticas discriminatórias; defendem que “conjunto de ações compensatórias [como as cotas nas universidades e em concursos públicos] concentra suas forças na tentativa de correção da situação de desvantagem imposta aos negros historicamente e, em uma última instância, está direcionado para a promoção de uma sociedade democrática, que não pode ser atingida sem a igualdade” (VIEIRA, 2003, p. 86). A formulação de Feres Júnior (2005) acrescenta que, para as políticas de ações afirmativas, a “justiça social deveria ter papel justificativo preponderante, secundada pela reparação; enquanto a diversidade não deveria ter tanta relevância” (FERES JUNIOR, 2005, p. 55). Ahyas Siss (2014) nos esclarece que, com relação à permanência dessas ações, “não se prevê sua implementação por tempo indefinido ou permanente: elas cessam ao atingir as metas que se propõem alcançar”. (SISS, 2014, p. 183)

²⁹ Tais ações são, na verdade, a primeira das determinações do Parecer, de acordo 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)

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 instrumentos legais que definem as atribuições das instituições e dos sistemas educacionais quanto às questões da diversidade étnico-racial — 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 CNE/CP N.º 01/2004 — orientam as ações nesse sentido por meio da definição das atribuições que cabem às esferas estatais; aos sistemas e estabelecimentos de ensino; aos professores; e às coordenações pedagógicas.

No entanto, como consta no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Relações Étnico-Raciais, do ano de 2009, a aplicabilidade das regulamentações ainda precisa ser ampliada nos sistemas de ensino e, para tanto, a elaboração do referido plano torna-se fundamental para que sejam cumpridas as determinações legais:

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)

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.

O Parecer CNE/CP N.º 03/2004 confere às coordenações pedagógicas a atribuição de estabelecer “conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2004a, pág. 18), juntamente com os sistemas e as mantenedoras de ensino. No que tange

ao Plano Nacional de Implementação das DCNs da Educação para as Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2009), seu objetivo consiste em 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.

A *edificação* de uma identidade negra positiva representa um desafio, primariamente, convivendo-se em um imaginário pedagógico que olha e trata os negros e a sua cultura de maneiras desigual e institucionalizada (pelo menos até antes da Lei N.º 10.639/03). Mesmo diante dos avanços que decorrem dos marcos legais, as dificuldades ainda se apresentam no cotidiano escolar. Em Michel de Certeau, amparamo-nos na compreensão de que o cotidiano é o *vivido*, ou seja, “é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. [...] o cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, partindo do interior” (CERTEAU, 1994, p. 31). Nessa perspectiva, a compreensão do cotidiano em permanente construção impõe tratarmos do cotidiano escolar considerando as diversas variáveis que interferem na prática dos profissionais da escola (PENIN, 2011), pois “é na vida cotidiana e com base nela que se cumprem as verdadeiras criações, aquelas que produzem os homens no curso de sua humanização: as obras” (PENIN, 2011, p. 17).

Essa construção interroga as percepções que circulam no cotidiano escolar. Mormente, os estudantes negros são vistos como excluídos, como alguém que,

devido ao seu meio sociocultural e ao seu pertencimento *racial*, já carrega, congenitamente, alguma dificuldade de aprendizagem e uma tendência a desvios de comportamento, como rebeldia, indisciplina, agressividade e violência. (ROSEMBERG, 1987; SOARES, 2005; CARVALHO, 2005; ABRAMOVAY; CASTRO, 2006; COELHO; *et al*, 2014; COELHO; RODRIGUES, 2017; CAVALLEIRO, 2017).

A responsabilidade de cumprir a lei cabe a toda a sociedade, ou seja, a todos os agentes educacionais. O comprometimento e a orientação dos membros que compõem a escola e são responsáveis pelo encaminhamento das ações pedagógicas demonstra-se cada vez mais fundamental: impõe retomarmos o trabalho pedagógico das coordenações, as quais possuem entre suas atribuições tal responsabilidade.

O Parecer CNE/CP N.º 03/2004 esclarece quanto a autonomia dos estabelecimentos de ensino para discutir, propor e efetivar projetos pedagógicos, em cumprimento ao exigido 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 possibilidade de buscar a colaboração das comunidades a que a escola serve. Além disto, cumpre também estabelecer canais de comunicação com estudiosos da temática da diversidade *racial* e do Movimento Negro, para encontrar caminhos e propostas que contemplem a temática, seja no conteúdo das disciplinas seja na vivência da escola.

Essas parcerias representam possibilidade de efetividade do princípio “Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações”, o qual apresenta encaminhamentos relativos à discussão da temática na escola. A prerrogativa define as coordenações pedagógicas, juntamente aos orientadores educacionais, aos professores, aos movimentos sociais de representações dos negros e de outras minorias, como agentes de análise e reivindicações de textos e materiais didáticos contemplando as discussões sobre diversidade étnico-racial, bem como que sejam adotadas providências para corrigi-los.

Segundo o que é orientado no Art. 3º, da Resolução CNE/CP N.º 01/2004, os sistemas de ensino, as mantenedoras, a coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e os professores devem estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, contemplando questões atinentes à temática das relações *raciais*. No que tange a esse encaminhamento, o documento define que os administradores dos sistemas de ensino e as mantenedoras devem munir os estabelecimentos com materiais bibliográficos e didáticos que promovam a Erer no ambiente escolar.

Atribui-se, conforme o Parecer CNE N.º 01/2004, aos sistemas de ensino, às mantenedoras e à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino “acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros” (BRASIL, 2004b, p. 18). O referido parecer evidencia a responsabilidade das coordenações pedagógicas no planejamento de atividades³⁰, no fomento de discussões e na divulgação das questões que contribuam para equidade *racial*:

Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas abrangendo os diferentes componentes curriculares. (BRASIL, 2004b, p. 18)

Vera Almeida e Laurinda Placco (2012) ratificam a complexidade da atuação profissional das coordenações pedagógicas e, em face desta, acentuam como imprescindível a mobilização de “uma pluralidade de saberes” em seu cotidiano (ALMEIDA; PLACCO, 2012, p. 17). Esses saberes conformam-se como gerenciais, éticos, políticos, relacionais, curriculares, afetivos, experienciais e profissionais, sem perder de vista a efetivação do processo de ensino e de aprendizagem (ALMEIDA; PLACCO, 2012), bem como o direcionamento e planejamento das ações diante das demandas. O depoimento de uma das coordenadoras entrevistadas ilustra a dinâmica envolta nas ações cotidianas:

Tem o nosso calendário, e aí a SEDUC (Secretaria de Estado de Educação do Pará) manda um documento ontem, que quer para amanhã, ou hoje, uma ação na escola, que alguma Secretaria deseja fazer um trabalho, ou palestra, ou de intervenção, só que esta Secretaria ela chama a coordenação para fazer uma formação, uma palestra e nós sermos os multiplicadores dessa ação, a Secretaria não manda uma equipe pra vir fazer o trabalho dessa ação, então como nós, a coordenação da escola, já tem seu próprio trabalho dentro da escola, aí... acaba sendo até um desabafo com vocês... a gente não dá conta do nosso trabalho. (Entrevista de Ararandeua)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e de Culturas Afro-Brasileira e Africana, definem, em seu Art. 3.º, que a temática deve ser desenvolvida por meio dos conteúdos, das competências, das atitudes e dos valores a serem estabelecidos e realizados pelas

³⁰ Almeida e Placco (2015) defendem que o planejamento e o desenvolvimento de atividades na escola, por parte das coordenações pedagógicas, são imprescindíveis para que esses agentes desempenhem seu papel, levando em consideração a liderança tida como inerente às suas obrigações profissionais.

Instituições de ensino e por seus professores, com o apoio e a supervisão dos sistemas de ensino, das entidades mantenedoras e das coordenações pedagógicas. A definição impõe a necessidade de produção de “estratégias” (CERTEAU, 1994) e torna-se imprescindível ao trabalho das coordenações pedagógicas.

O acompanhamento do efetivo trabalho em sala de aula realizado pelos professores concretiza-se por meio das ações das coordenações pedagógicas tanto para orientação quanto para avaliação do trabalho docente, e pode assumir, à luz do que é recomendado pelo Parecer CNE/CP N.º 03/2004, a articulação e a mediação do processo de ensino e de aprendizagem, visto que o referido parecer define, entre as atribuições desses profissionais, o direcionamento do trabalho pedagógico. Não obstante, percebemos 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 que às coordenações pedagógicas é conferida esta responsabilidade enquanto obrigação legal:

As coordenações pedagógicas promoverão o *aprofundamento de estudos*, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. (BRASIL, 2004a, p. 32, grifo nosso)

Logo, a reiteramos que às coordenações pedagógicas está delegada mais do que a responsabilidade de mediar, mas também a de determinar o direcionamento dado ao currículo relacionado aos componentes curriculares, por meio da proposição e do planejamento de momentos de estudo e da elaboração de ações que promovam a apropriação do aporte teórico sobre a temática.

O Plano Nacional de Implementação das DCNs da Educação para as Relações Étnico-Raciais está dirigido formalmente aos sistemas e às instituições de ensino e orienta a revisão curricular visando à implementação da temática, quer nas gestões dos Projetos Políticos Pedagógicos³¹ quer nas coordenações pedagógicas e nos colegiados, visto que possuem autonomia para ajustar os conteúdos para efetivo

³¹ Conforme Ilma Passos Alencastro Veiga (2003), o projeto político pedagógico “visa à eficácia que deve decorrer da aplicação técnica do conhecimento. Ele tem o cunho empírico-racional ou político-administrativo. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico é visto como um documento programático que reúne as principais ideias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa ou de um curso”, ou seja, documento basilar para o direcionamento das atividades pedagógicas. José Carlos Libâneo (2017) refere-se ao documento necessário ao estabelecimento de ensino, já que define objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, motivado e direcionado pelas exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar, por meio de princípios pedagógicos, éticos e políticos.

cumprimento das determinações das leis citadas acima. Essas medidas operam para a ampliação do direito de todos à educação de qualidade, que estimule o reconhecimento de outras matrizes de saberes conformadoras da sociedade brasileira. No plano, são descritas as atribuições dos atores para a operacionalização da educação para as relações *raciais*. Entre estas, o tópico “Atribuições das coordenações pedagógicas” detalha a interface das coordenações pedagógicas com o trabalho docente, pois coordenam, orientam e supervisionam ações como o plano de ensino³², o plano de aula³³ e o projeto político pedagógico.

Tais ações expressam-se como o fundamento das atividades pedagógicas, residindo neste aspecto a grande relevância da intervenção das coordenações pedagógicas. Ainda segundo o Plano, esses agentes devem participar dos planejamentos de curso de aprimoramento, aperfeiçoamento e gestão educacionais. Sendo assim, mais uma vez, reitera-se que às coordenações pedagógicas é delegada mais do que a responsabilidade de mediar, mas também a de determinar o direcionamento dado ao currículo dos componentes curriculares. O conhecimento, por parte das coordenações pedagógicas, de documentos e de legislações, pode qualificá-las, orientar práticas pedagógicas permanentes e planejadas que façam parte das vivências do estabelecimento de ensino. O argumento de Nilma Lino Gomes (2012) ratifica essa assertiva:

A sustentabilidade das práticas pedagógicas está estreitamente relacionada a algumas características mais gerais da própria escola: (a) a gestão escolar e de seu corpo docente; (b) os processos de formação continuada de professores na temática étnico-racial; e (c) a inserção no PPP. Não se pode esquecer o peso da cultura escolar, a organização dos tempos e dos espaços, bem como a materialidade da escola e sua relação com as práticas observadas. (GOMES, 2012, p. 30)

Reitera-se que não cabe ao professor a ação exclusiva de implementar as legislações para a diversidade *racial*: trata-se de uma responsabilidade compartilhada com as coordenações pedagógicas, com a gestão escolar e com a instituição

³² Para a elaboração de um plano de ensino, é necessário levar em consideração as suas fases: “preparação e apresentação de objetivos, de conteúdos e de tarefas; desenvolvimento da matéria nova; consolidação (fixação de exercícios, recapitulação, sistematização); aplicação e avaliação” (LIBÂNEO, 2017, p. 241)

³³ De acordo com José Carlos Libâneo (2017), o plano de aula constitui um instrumento que sistematiza todos os conhecimentos, atividades e procedimentos que se pretendem realizar em uma determinada aula, tendo em vista o que se espera alcançar como objetivos junto aos alunos. Trata-se, portanto, de um detalhamento do plano de curso, pois organiza a sequência didática efetiva de uma aula.

mantenedora. Neste processo de implementação, o Plano indica algumas ações a serem assumidas pelas coordenações pedagógicas:

- 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 étnico-raciais e o ensino de História e de Culturas Afro-Brasileira e Africana de acordo com cada nível e com cada modalidade de ensino;
- c) *Promover, junto aos docentes, reuniões pedagógicas* com o fim de orientar a necessidade de constante combate ao racismo, ao preconceito, e à discriminação, elaborando em conjunto estratégias de intervenção e de educação;
- d) *Estimular a interdisciplinaridade para disseminação da temática* no âmbito escolar, construindo, junto aos professores e aos demais 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, de racismo e de discriminação* identificados na escola. (BRASIL, 2009, p. 41, grifos nossos)

A Resolução CNE/CP N.º 02, de 1.º de julho de 2015³⁴, ao tratar das Diretrizes Curriculares Nacionais para as formações inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, assenta-se, entre seus princípios, na compreensão de que a formação pauta-se no compromisso com a consolidação de uma nação atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária à toda forma de discriminação (BRASIL, 2015). Neste aspecto, a prática dos agentes que atuam na coordenação pedagógica revela-se estratégica:

a prática pedagógica das CP (*coordenadoras pedagógicas*) *auxilia diretamente na definição das políticas educacionais internas*, pois a sua interferência nos procedimentos teóricos e metodológicos costuma ser crucial para a condução do trabalho pedagógico de uma instituição escolar, contribuindo para o enfrentamento da diversidade étnico-racial, sexual e de gênero, formativos e a prática pedagógica. (COELHO; SILVA, 2017, p. 89, grifos nossos)

³⁴ Esta foi revogada pela Resolução CNE/CP N.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Tal revogação era imprescindível, segundo o Conselho Nacional de Educação, devido à necessidade de a formação de professores fazer referência direta à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de esse documento servir como base para formação de educadores para o estreitamento da relação entre universidade e escola. No entanto, a primeira resolução, segundo entidades acadêmicas, sindicais e movimentos sociais, como Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), defendem que a resolução anterior não impedia que a formação de professores levasse em consideração a BNCC. Ademais, ainda não seria possível avaliar os seus resultados, visto que não houve nenhum ciclo de formação concluído, desde sua homologação. Embora a Resolução de 2019 mantenha a carga-horária mínima de 3.200h para formação inicial de professores, um dos aspectos mais frágeis desta reside na flexibilização da carga-horária da formação pedagógica para graduados não licenciados.

Wilma Coelho e Maria do Socorro Padinha (2013, p. 238) sustentam que, mesmo frente às práticas pedagógicas encaminhadas pelas coordenadoras permeadas pela *boa intenção*, estas não representam uma mudança efetiva nas situações de discriminação. Tais circunstâncias impõem um trabalho pedagógico apoiado em referências científicas e no domínio de habilidades técnicas. Assim, a intervenção das coordenadoras pedagógicas requer um passo além de suas vivências pessoais, superar a *boa intenção* e assumir uma prática embasada em uma *intenção teórico-conceitual*, dado que suas ações reivindicam planejamento de atividades que envolvam docentes, estudantes e suas famílias.

Destarte, a importância das coordenações pedagógicas e da apropriação que estas precisam fazer do cotidiano são imprescindíveis, uma vez que as atividades dessas coordenações englobam “tanto o planejamento e a manutenção da rotina escolar quanto a formação e o acompanhamento do professor, assim como o atendimento a alunos e a pais” (ALMEIDA; PLACCO, 2012, p. 17). Vera Almeida e Laurinda Placco (2015) atestam que geralmente “a escola se move no sentido de padronizar, de homogeneizar, de ignorar as diferenças de entrada, e tenta tratar todos os alunos como se fossem iguais” (ALMEIDA; PLACCO, 2015, p. 64), mas cabe às coordenações pedagógicas, conforme as legislações abordadas anteriormente, direcionar atividades pedagógicas que abordem a educação das relações *raciais*. O processo de ensino-aprendizagem³⁵ corresponde ao principal objeto de trabalho das coordenações pedagógicas, baseadas no currículo formal e nas legislações vigentes, pois assumem a função de fomentar tais conhecimentos com os agentes escolares. No entanto, percebemos que

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

³⁵ Segundo José Gimeno Sacristán e Angel Ignacio Pérez Gomez (2007), ensino refere-se a “uma atividade prática que se propõe dirigir as trocas educativas para orientar num sentido determinado as influências que se exercem sobre as novas gerações” (SACRISTÁN; GOMEZ, 2007, p. 81). Os mesmos autores conceituam aprendizagem como “um processo de doação de sentido, de significado, às situações em que o indivíduo se encontra. Sob as manifestações observáveis se desenvolvem processos de discernimento e de busca intencional de objetivos e de metas. O indivíduo não reage de forma cega e automática aos estímulos e às pressões do meio objetivo, reage à realidade tal como a percebe subjetivamente. Sua conduta responde à sua compreensão das situações, ao significado que confere aos estímulos configuradores de seu campo vital em cada momento concreto” (SACRISTÁN; GOMEZ, 2007, p.33).

racial para pasteurizar culturalmente todos os alunos e aí não lidam com a diferença na escola. (COELHO *et al*, 2014, p. 193).

Neste cenário, reiteramos a importância do papel das coordenações pedagógicas no que concerne às ações estabelecidas, sobretudo no tocante às hierarquias constituídas nas relações de sociabilidades alicerçadas entre os estudantes (COELHO; SILVA, 2017). Essas ações demandam a apropriação da temática das relações *raciais*, o conhecimento das questões correspondentes ao racismo e a formação continuada, os quais se apresentam fundamentais para uma prática pedagógica³⁶ que resulte na superação do preconceito e da discriminação.

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)

As coordenações pedagógicas podem planejar e desenvolver atividades que promovam as discussões sobre diversidade, pois a educação pode ser entendida como um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nos movimentos sociais, na escola, entre outros.

Portanto, a escola sendo um espaço onde práticas discriminatórias estão instauradas, contribuindo para a *emersão* de sentimentos como o de inferioridade e de incapacidade nos estudantes negros — a despeito das propostas de promoção da diversidade —, as coordenações pedagógicas podem desempenhar o papel de promotoras de ações que contribuam para a desconstrução dessas visões. A discussão em conformidade com a intervenção das coordenações pedagógicas nas questões que envolvem as relações *raciais* ainda precisa ser aprofundada, até mesmo para orientar esses profissionais ao desempenharem suas ações, conforme demandam as legislações.

Na busca pela superação das situações de desigualdade e de desrespeito à diversidade, as coordenações pedagógicas desempenham um papel fundamental na

³⁶ Wilma Coelho e Maria do Socorro Padinha (2003) entendem prática pedagógica “como empreendimento coletivo dos agentes escolares, professores e, especialmente, coordenadores pedagógicos, que visam garantir não somente a exequibilidade do planejamento e a realização e *enraizamento* do projeto pedagógico, mas também as filigranas das ações educacionais espalhadas pela sala de aula e que resultam na construção do conhecimento” (COELHO; PADINHA, 2013, p. 231-232).

escola, devido exercerem função estratégica na elaboração de ações fundamentadas e propositivas; mas, para tanto, tais profissionais precisam dominar o repertório teórico referente à questão, assim como as legislações sobre o tema e sobre seu fazer pedagógico.

Nos estudos evidenciados até o momento, percebemos que ainda é comum observar, na escola, as coordenações pedagógicas com pouco conhecimento sobre o referencial teórico e sobre as legislações, além das fragilidades trazidas de sua formação inicial: mesmo constituindo o quadro profissional definidor das políticas educacionais internas, ainda são percebidas limitações na apropriação desse quesito de maneira adequada (COELHO; PADINHA, 2013; COELHO; SILVA, 2017), de acordo com o que orienta, principalmente, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico-Raciais.

Nos tópicos nos quais o Plano enfoca as atribuições e as principais ações recomendadas às coordenações pedagógicas, estas são chamados à responsabilidade de planejar, de garantir e de desenvolver políticas de educação para o respeito à diversidade *racial*. Para que os avanços alcançados por meio das Leis, do Parecer e das Diretrizes se efetivem nas instituições educacionais, as coordenações pedagógicas estão em posição privilegiada sob duas dimensões: em relação ao lugar de definidoras das políticas educacionais, de acordo com o argumento de Wilma Coelho e Maria do Socorro Padinha (2013); no que tange aos encaminhamentos e às orientações das ações pedagógicas articuladas e interdisciplinares, conforme as atribuições legalmente dispostas a esses profissionais, para que a temática seja incorporada à política institucional escolar.

Verifica-se que, entre as atribuições e as ações que cabem às coordenações pedagógicas — com relação às questões das relações *raciais* —, os desdobramentos das suas práticas pedagógicas revelam-se como basilares para os procedimentos da escola de maneira geral. Aliado a isto, o poder de mobilização e a realização desse profissional pode legitimar o desenvolvimento de ações que contemplem a temática por toda a comunidade escolar.

Sendo assim, as legislações citadas neste estudo e o fazer profissional das coordenações pedagógicas, juntamente aos demais atores educacionais, como professores, estudantes e gestores, apresentam possibilidades de contribuir para a formação de cidadãos atentos à diversidade *racial*. Formações sob estas bases apresentam potencial para superar as ações isoladas e podem colaborar para a

existência de uma sociedade brasileira em que se reconheçam e se valorizem as diferenças culturais e sejam possíveis as mudanças nas representações sociais dos estudantes negros, por meio de novas práticas pedagógicas orientadas para o enfrentamento da discriminação e do racismo na escola.

Ao longo desse percurso de resignificação da atuação e do lugar dos profissionais que atuam nas coordenações pedagógicas — desde o trabalho da supervisão educacional, posteriormente com as ações e com o perfil do orientador pedagógico e, atualmente, por meio das coordenações pedagógicas —, evidenciam-se as alterações acerca da profissão. Essas modificações ganham visibilidade não apenas na dimensão técnica, mas também na social, pela intervenção de um profissional reflexivo, pois os contextos social, político e econômico mudaram: os estudantes e a escola se transformaram.

As demandas colocadas em relação a este profissional também mudaram, o que requer deste novas estratégias a serem elaboradas e concretizadas. Estratégias que considerem os interesses dos estudantes, como o uso dos ambientes virtuais para estabelecer suas sociabilidades; como a realidade a qual, na maior parte do tempo, estão conectados, ou seja, o acesso à *Internet* passou a fazer parte do seu cotidiano. No entanto, mesmo nas redes sociais, por exemplo, as hierarquias estão presentes. Os estudantes relatam perceberem situações de racismo e de discriminação, além da conformação de grupos com diversas configurações, a qual materializa-se considerando que os acontecimentos do ambiente virtual reverberam no ambiente real, isto é, na escola.

Diante do novo perfil do estudante da escola básica, após a democratização deste nível de ensino, e da necessidade do trabalho com a diversidade e para o trato da Erer, as coordenações pedagógicas também assumem um novo perfil profissional, no qual, de seu lugar de definidores é exigido o direcionamento de ações que contribuam para a formação de cidadãos. Para tratar destes novos perfis, abordaremos, na próxima seção, as peculiaridades da escola básica contemporânea, quem são os estudantes que fazem parte dela, como estabelecem suas sociabilidades e como as coordenações pedagógicas desenvolvem sua intervenção.

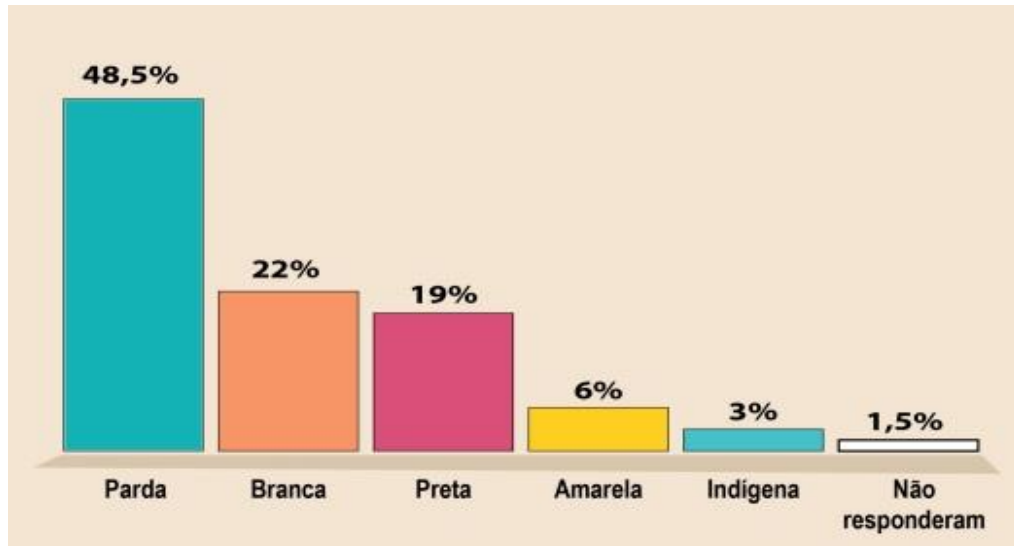
2 A ESCOLA BÁSICA E AS COORDENAÇÕES PEDAGÓGICAS

Nesta seção, demonstraremos como as coordenações pedagógicas se relacionam com os estudantes, evidenciando algumas características da escola básica brasileira; seu cotidiano; o perfil dos estudantes de hoje; e as sociabilidades estabelecidas no ambiente escolar. O percurso dessas reflexões considera o cenário da Educação Básica, as associações existentes entre os profissionais da escola e os estudantes e o lugar privilegiado que o ambiente escolar ocupa na formação dos jovens. Levando em consideração que os jovens da atualidade se diferenciam dos jovens de outros contextos históricos, defendemos ser de fundamental relevância discutirmos como os agentes escolares estabelecem suas correlações. Este investimento tem amparo na realidade de que os estudantes mudaram e a escola mudou. Nesse aspecto, evidenciamos a qualidade da educação oferecida a esses jovens assim como tratamos da similaridade ou da discordância entre àquela e os interesses destes.

Durante a realização da pesquisa “Para além das salas de aula: sociabilidades adolescentes, relações étnico-raciais e ação pedagógica” — à qual este estudo está vinculado —, utilizamos os dados de três escolas públicas estaduais participantes na busca por elementos que possibilitassem a compreensão acerca do perfil do público atendido pelas coordenações pedagógicas consideradas nesta dissertação. Participaram da pesquisa, nas três escolas, 162 (cento e sessenta e dois) estudantes de Ensino Fundamental (8.º e 9.º anos) e Ensino Médio. As respostas compiladas serão demonstradas no decorrer desta seção, mas, inicialmente, apresentamos o perfil dos estudantes quanto ao gênero, à idade e à raça nos gráficos a seguir.

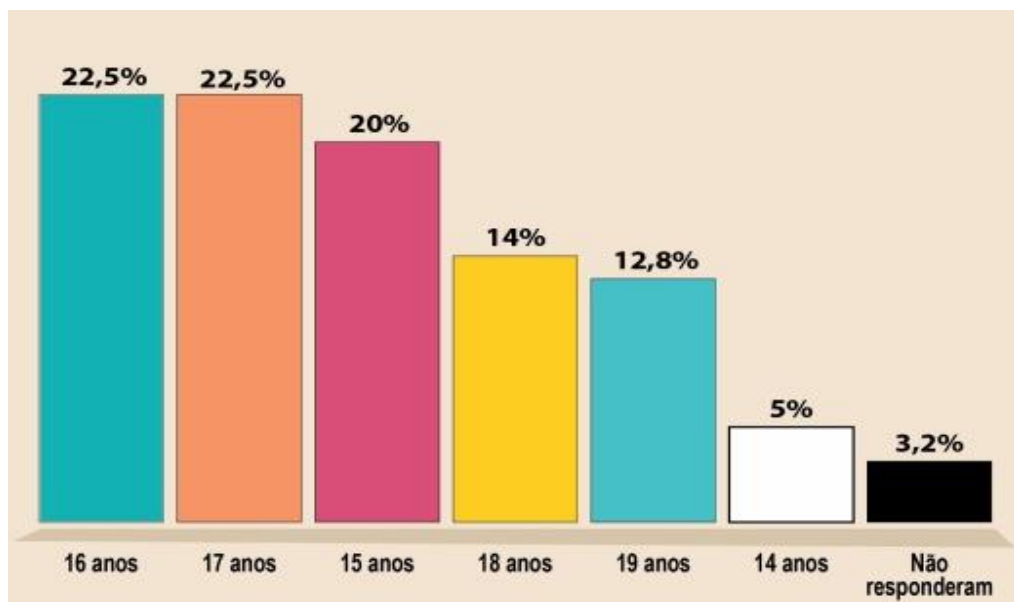
Os estudantes que participaram da pesquisa são, em sua maioria, do sexo feminino (66%) e de negros (67,5%), ou seja, aqueles que se declaram pretos (19%) e pardos (48,5%), de acordo com a nomenclatura utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e conforme podemos verificar no Gráfico 1. Com relação ao perfil etário os entrevistados, situam-se estes entre 14 e 19 anos de idade, tendo um maior número de estudantes com 16 e com 17 anos, o que está demonstrado no Gráfico 2. As entrevistas foram realizadas no ano letivo de 2018, de acordo com o cronograma da pesquisa financiada.

Gráfico 1 — Perfil *racial* dos estudantes das escolas pesquisadas (%), Belém, 2018.



FONTE: Elaborado pelas autoras com base em resultado de pesquisa de Campo — abril a novembro de 2018.

Gráfico 2 — Perfil etário dos estudantes das escolas pesquisadas (%), Belém, 2018.



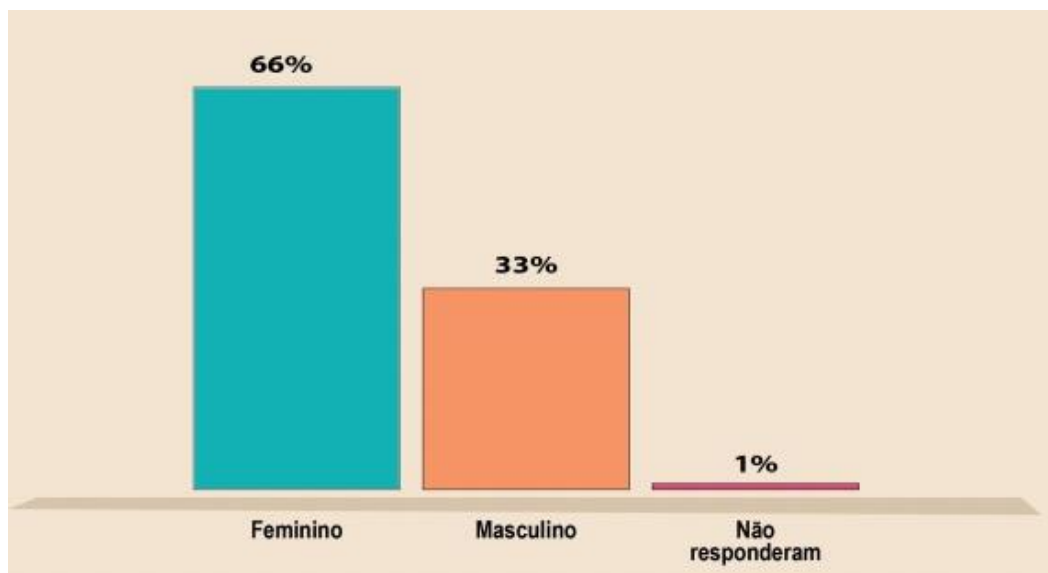
FONTE: Elaborado pelas autoras com base em resultado de pesquisa de Campo — abril a novembro de 2018.

Em contrapartida, levando em consideração os dados evidenciados nos Gráficos 1 e 2 e comparando-os aos do Censo Escolar³⁷ — instrumento de coleta de

³⁷O relatório completo com todos os dados estatísticos referentes ao ano letivo de 2018 da Educação Básica brasileira, com índices de matrículas, de evasão e outras informações encontra-se disponível

informações sobre a Educação Básica brasileira —, percebemos que, em nossa amostragem, o percentual de estudantes negros é maior do que a média nacional de 39,07%. Os dados obtidos nas escolas corroboram os indicativos do IBGE (IBGE, 2018) que apontam o Norte como a região do território nacional com maior percentual de pessoas que se declaram negras (72,3%). Quanto ao perfil etário, apresenta similitudes; no entanto, o perfil de gênero apresenta discrepâncias: em âmbito nacional, o percentual de estudantes do gênero masculino é maior (50,84%) que o do feminino (49,16%); em nossa pesquisa, deparamo-nos com um cenário inverso, ou seja, maioria expressiva do gênero feminino, conforme mostra o Gráfico 3.

Gráfico 3 — Perfil de gênero dos estudantes das escolas pesquisadas (%), Belém, 2018.



FONTE: Elaborado pelas autoras com base em resultado de pesquisa de Campo — abril a novembro de 2018.

A referência aos dados citados acima se fez necessária, principalmente nos baseando em Luiza Camacho (2004), em Selma Pimenta (2017), em Wilma Coelho e Anderson Rodrigues (2017) e em Wilma Coelho e Carlos Silva (2019) que afirmam ser fundamental que o pedagogo conheça os estudantes com quem trabalha. A primeira autora faz referência aos conhecimentos da psicologia da adolescência, pois entende que, assim, o profissional poderá lidar com os desenvolvimentos físico, afetivo, religioso e moral dos estudantes. Isaneide Domingues corrobora a

necessidade desse conhecimento, argumentando os processos de mudanças como mote deste investimento:

As mudanças educativas, políticas e sociais, o desenvolvimento tecnológico e as reformas educativas impõem ao trabalho pedagógico uma dinâmica particularizada a cada tempo, espaço, currículo e comunidade atendida, exigindo adequações da escola e de seus profissionais. O coordenador pedagógico precisa estar sensível a essa dinâmica que, em certa medida, orienta a formação necessária ou aponta as necessidades docentes. (DOMINGUES, 2014, p. 17)

Apropriar-se deste perfil e do conhecimento sobre os estudantes, possibilita pensar o cotidiano da escola básica pautando-se numa perspectiva em que as ações e as intervenções pedagógicas sejam elaboradas e realizadas de acordo com as demandas apresentadas e com as relações estabelecidas, uma vez que é no cotidiano que são construídas as singularidades da escola. Racionalizar o cotidiano demanda a compreensão que ele vai além das formas convencionais de organização direcionadas pelo currículo ou projetos educacionais estabelecidos pelas Secretarias de Educação, pois se materializa nas relações sociais estabelecidas, formaliza-se nas práticas sociais, que o trabalho das coordenações pedagógicas expressam-se por táticas e por estratégias elaboradas para enfrentar as situações demandadas (CERTEAU, 1994).

À luz das percepções dos estudantes sobre a escola, das relações estabelecidas e das ações dessa instituição (diante de situações de *bullying*, de racismo, de discriminação, dentre outros), será possível complementar o cenário em que desenvolvemos o estudo e a sua interlocução com as características da Educação Básica brasileira, bem como evidenciar as especificidades dos estudantes e as intervenções pedagógicas.

2.1 A qualidade da Educação Básica brasileira

A Educação Básica brasileira alcançou melhorias após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Estas materializam-se na ampliação do acesso ao ensino e na democratização da educação formal, além do avanço com relação ao conceito de Educação Básica, seja quanto à sua composição — Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio — seja quanto à finalidade: desenvolvimento do

educando e formação para o exercício da cidadania e para a progressão no trabalho e em estudos posteriores (CURY, 2002).

Tão logo, a preocupação com a qualidade da educação perpassa o que é definido para cada nível de ensino da Educação Básica. Dessa maneira, a Educação Infantil, “[...] dever do Estado, tornou-se etapa constitutiva da organização da educação nacional sob a Educação Básica. Com isso, acertadamente, ela perdeu a condição anterior de área assistencial” (CURY, 2002, p. 180). Além dos aspectos relacionados à Educação Infantil, os avanços concretizam-se mediante a universalização do Ensino Fundamental e a garantia das três funções do Ensino Médio, quais sejam

a função propedêutica, a função profissionalizante e a função formativa, é esta última que agora, conceitual e legalmente, predomina sobre as outras. Legalmente falando, o ensino médio não é, como etapa formativa, nem porta para o ensino superior e nem chave para o mercado de trabalho. Ele tem uma finalidade em si, embora seja requisito tanto do ensino superior quanto da educação profissional de nível técnico. (CURY, 2002, p. 182)

A qualidade à qual nos referimos encontra-se em consonância com as dimensões *extraescolares* — como a dinâmica social (condições socioeconômica e cultural) em que o estudante está inserido e as obrigações do Estado (estabelecimento de políticas públicas) — e com as *intraescolares*, como condições de oferta de ensino; gestão e organização do trabalho escolar; formação e profissionalização da ação pedagógica; e acesso, permanência e desempenho escolar (DOURADO; OLIVEIRA, 2009). Sendo assim, nossa percepção de educação de qualidade apresenta-se conformada por

uma perspectiva polissêmica, em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202)

No entanto, essa ampliação e pretensa universalização da Educação Básica (BRASIL, 1996), aliada ao início do processo de democratização do acesso ao Ensino Superior, resulta em uma mudança quanto ao público atendido por esses níveis de ensino: a população menos favorecida economicamente adentra a educação pública e passa a vivenciar as situações de preconceito e de discriminação no ambiente escolar, estabelecendo, desta maneira, uma demanda de intervenção para os

profissionais da educação (GOMES, 2012). Tal realidade demanda alterações nos processos de formação e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas, frente à adoção de uma abordagem crítica na constituição dos agentes escolares sobre as formas de preconceito. A formação sobre essas bases se impõe neste contexto, no qual somente “a intervenção conscienciosa, resultado da constituição de uma massa crítica relacionada à questão e incorporada à formação, poderá apontar uma luz no fim do túnel” (COELHO, 2009, p. 232). Esse investimento concorrerá para a fundamentação de estudantes com possibilidades de alterar “as estruturas sociais marcadas por práticas preconceituosas” (COELHO; SILVA, 2019, p. 237).

Considerando a Educação Básica como o nível de ensino ao qual cabe o desenvolvimento de habilidades e de conhecimentos necessários para a continuidade dos estudos, ou seja, imprescindível para o ingresso nos demais níveis de ensino, acreditamos em sua constituição como “alicerce e caminho” (CURY, 2008, p. 293) para novas possibilidades. Sobre esse papel, reside a importância dos estudos desenvolvidos neste nível de ensino, principalmente levando em consideração a constante elaboração de políticas públicas que geram modificações na Educação Básica (VIEIRA, 2015).

Outrossim, ampliação dos índices de escolarização também ocasionou desigualdades no que tange ao acesso ao conhecimento, “pois à escola pública é atribuída a função de incluir populações excluídas ou marginalizadas pela lógica neoliberal, sem que os governos lhe disponibilizem investimentos suficientes, bons professores e inovações pedagógicas” (LIBÂNEO, 2012, p. 23). Logo, torna-se imperativo à escola “considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 205).

Levando em consideração que a história da Educação Básica está intimamente ligada aos contextos econômico e social do país, em alguns momentos apenas, uma classe social acessava esse nível de ensino, o que potencializou o dualismo de nossa educação (LIBÂNEO, 2012). Após o processo de democratização do Brasil e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei N.º 9.394/96, a educação passa a ser considerada como “direito, se impondo como uma ampliação do espectro da cidadania educacional” (CURY, 2008, p. 293).

José Carlos Libâneo (2012) salienta a interferência dos organismos internacionais (BIRD, PNUD, BID, UNESCO, UNICEF) na Educação Básica brasileira

por meio de diversas políticas educacionais que reforçam o dualismo presente na educação, responsável “por reproduzir e manter desigualdades sociais” (LIBÂNEO, 2012, p. 13).

As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência. (LIBÂNEO, 2012, p. 23)

Percebemos, então, as condições de acesso da educação brasileira modificando-se no decorrer da história e a universalização da Educação Básica referindo-se a um projeto relativamente recente, concebido pelo modelo nacional político-democrático. Para que a Educação Básica cumpra esse papel, é imperioso que os profissionais atuantes neste nível de ensino compreendam a estrutura e o funcionamento da educação; e desempenhem suas atribuições laborais de maneira consubstanciada, sob domínio do aporte teórico necessário, principalmente, com relação às legislações que aludem às questões educacionais (VIEIRA, 2015).

Neste cenário, *emerge* a demanda de estudos que tratem sobre os nexos que os estudantes estabelecem com a escola e com os agentes que nela trabalham; assim as intervenções pedagógicas, dotadas do conhecimento sobre esses jovens, tendem a contribuir para o reconhecimento da relevância do ambiente escolar na formação de cidadãos que compreendam o valor destas em sua constituição civil. Portanto, o presente estudo enfrenta as discussões sobre tais relações e como o estudante percebe esse ambiente à luz de suas sociabilidades e de seus interesses.

As determinações legais que fundamentam as práticas educativas, além de direcionar as ações, buscam superar as dificuldades atuais da educação, conferindo a importância ao conhecimento necessário para que as intervenções pedagógicas encaminhem o enfrentamento dos dilemas cotidianos, principalmente, os advindos das desigualdades presentes na sociedade brasileira.

Mesmo com os investimentos na ampliação do acesso à Educação Básica e com os avanços alcançados, a dimensão da qualidade do ensino ao qual crianças, adolescente, jovens e adultos são submetidos ainda reforça as desigualdades (VIEIRA, 2005; LIBÂNEO, 2012). Reconhecendo a relevância que este nível de ensino representa na formação dos indivíduos, defendemos a inevitabilidade de estudos e de

pesquisas que abordem as idiossincrasias da Educação Básica e daqueles que a compõem: estudantes, docentes, coordenadores pedagógicos, gestão e toda a comunidade escolar.

Sendo assim, compreendemos a Educação Básica como uma etapa da educação imprescindível para a formação de cidadãos que respeitem a diversidade, interpretem o mundo e construam perspectivas de superação sobre quaisquer de suas dificuldades. Sob as preceituações legais, amparamo-nos nessa compreensão, na medida em que o artigo 22 da LDB, indica a formação para o exercício da cidadania como uma finalidade da Educação Básica (considerando-se Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), reiterando a “ideia de desenvolvimento do educando nestas etapas que formam um conjunto orgânico e sequencial é o do reconhecimento da importância da educação escolar para os diferentes momentos destas fases da vida” (CURY, 2002, p. 170).

A Constituição Federal do Brasil de 1988, ao tratar da educação enquanto direito de todo cidadão, estabelece como princípio do ensino a garantia do padrão de qualidade. A legislação brasileira no campo educacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional da Educação (PNE), evidencia como a definição de padrões de qualidade de ensino assume destaque, isto é,

a importância de identificação das condições objetivas e subjetivas da organização e gestão escolar e da avaliação de qualidade da educação, por meio de processos de gestão, da dinâmica pedagógica e, conseqüentemente, do rendimento escolar dos estudantes. Nesse contexto, sinalizam que tais elementos podem, em parte, ser tratados como aspectos objetivos para a construção de condições de qualidade em uma escola considerada eficaz ou que produz resultados positivos. Ao mesmo tempo, alertam que, aliados aos aspectos objetivos, merecem destaque as características da gestão financeira, administrativa e pedagógica, os juízos de valor, as propriedades que explicitam a natureza do trabalho escolar, bem como a visão dos agentes escolares e da comunidade referente ao papel e às finalidades da escola e do trabalho nela desenvolvido (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 206).

Atualmente, no Brasil, o mecanismo oficial utilizado pelo Estado para avaliar a qualidade da educação oferecida consiste na avaliação em larga escala. A LDB, no inciso VI, oficializa os processos de avaliação em larga escala, definindo a incumbência da União em “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar nos ensinos fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996).

A Portaria N.º 931/2005, do Ministério da Educação, a qual institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), esclarece que tal sistema — por meio de “procedimentos metodológicos formais e científicos”³⁸ — realizará a coleta e a sistematização dos dados coletados sobre o desempenho dos estudantes da Educação Básica. Segundo a Portaria, as informações levantadas serão utilizadas na formulação de políticas educacionais e na definição de prioridades para “melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional” (BRASIL, 2005, p. 17).

Maria Helena Guimarães de Castro (2009) sustenta que a política de avaliação da educação nacional desenvolvida no Brasil consolidou-se de maneira a destacar-se como uma das mais eficientes do mundo. Ao longo dos quase 30 anos desta, o país estabeleceu um sistema de avaliação que contempla todos os níveis de ensino, disponibilizando à sociedade e à estudiosos da área informações sobre os sistemas de ensino. Os dados disponíveis oriundos das avaliações em larga escala são relevantes para a compreensão do processo de ensino e de aprendizagem, assim como para avaliar as políticas públicas educacionais (TENÓRIO *et al*, 2010). As principais funções da política de avaliação da educação brasileira consistem em:

- 1) Levantar informações tendo como propósito ampliar e aprofundar o conhecimento sobre os sistemas de ensino para que as diferentes esferas de governos possam definir prioridade de intervenção; 2) Induzir mudanças ou consolidar reformas educacionais previamente estruturadas para os sistemas de ensino (MINHOTO, 2016, p. 166).

No entanto, para Maria Angélica Minhoto (2016), o sistema nacional de avaliação (ou a avaliação em larga escala realizada no Brasil) representa poucos avanços para a educação, devido compor-se por processos uniformizados, centralizados e quantitativos. O sistema demonstra a imobilidade e a padronização dos sistemas educacionais e, por isso, não propicia o combate às desigualdades. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, a avaliação da qualidade está associada ao trabalho pedagógico planejado coletivamente, levando-se em consideração os objetivos da educação (para além dos dados indicados pelo IDEB) e

³⁸ Tais procedimentos, para Maria Angélica Minhoto, reduzem-se à mensuração de variáveis, o que está distante do que a autora conceitua como avaliação, na qual deveria levar-se em consideração a “complexa trama de relações estabelecidas entre diferentes constructos” (MINHOTO, 2016, p. 79).

as questões específicas dos estabelecimentos de ensino, como o projeto político-pedagógico e o respeito à diversidade e à pluralidade cultural.

O sistema de avaliação nacional (SAEB, Prova Brasil, dados estatísticos resultantes das avaliações em rede nacional, pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica, incluindo resultados que compõem o IDEB), composto pela ANEB e pela ANRESC³⁹ (Prova Brasil), passa a fazer parte do trabalho pedagógico nas escolas, pois as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica Brasileira definem que a ação educativa deve constituir-se do acompanhamento dos resultados do processo de avaliações interna e externa (BRASIL, 2013a).

No documento “Indicadores de Qualidade na Educação” (BRASIL, 2013b), o caráter dinâmico da qualidade e a autonomia da escola para refletir, para propor e para agir na busca de melhorias para educação devem ser relevados, além de ser recomendado que os contextos socioculturais locais e as prioridades institucionais sejam assumidos como critérios de qualidade. No mesmo documento, os referenciais e os indicadores de avaliação são abordados como componentes curriculares para o alcance do projeto de escola que ultrapasse os preceitos indicados no inciso IX, do artigo 4.º, da LDB⁴⁰.

No Plano Nacional de Educação 2014-2024, instituído pela Lei N.º 13.005/2014, e que ocorreu após a Emenda Constitucional N.º 59/2009 (que tratou de questões referentes à elaboração do Plano Nacional de Educação) é possível perceber que a média do IDEB se transformou na meta de avaliação e no parâmetro de qualidade. A redação do *caput* do art. 11, assim estabelece:

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino (BRASIL, 2014).

Esta premissa se apresenta também na Meta 7 do referido Plano, que incide sobre

³⁹ As siglas correspondem à Avaliação da Educação Básica (ANEB) e à Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), processos integrantes do SAEB.

⁴⁰ Neste inciso, fica clara a noção de oferta de mínimas condições para a educação pública: Art. 4.º — O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: (...) IX — padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (BRASIL, 2014, p.31).

Portanto, deveria acontecer, segundo o que esta meta prevê, a elevação das médias nos diferentes níveis de ensino, de maneira a alcançar as metas estabelecidas para as diferentes edições da avaliação. Tais metas estão descritas no Quadro 2.

Quadro 2: Médias nacionais definidas na Meta 7- PNE — Brasil

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do Ensino Fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do Ensino Fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2

FONTE: Elaborado com base no quadro apresentado na Meta 7, do documento “Planejando a próxima década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2014, p.31).

No que se refere ao processo de avaliação em larga escala adotado nacionalmente, as avaliações da ANEB e da ANRESC (Prova Brasil) são realizadas bianualmente, aplicadas às turmas de 5.º e de 9.º anos do Ensino Fundamental e de 3.º ano do Ensino Médio. Tais testes são compostos por questões de Língua Portuguesa e de Matemática, de acordo com os descritores definidos na matriz de referência de cada componente curricular e nível de ensino.

O modelo criado pelo governo brasileiro para avaliação da educação nacional busca conhecer problemas e fragilidades do sistema educacional para orientar as políticas governamentais e aquelas voltadas à melhoria da qualidade de ensino (SCHNEIDER, 2013). As avaliações em larga escala se constituem, portanto, como parâmetro indicativo das possibilidades de avanços para a educação brasileira:

um cenário no qual impera a lógica de desenvolvimento do capital humano, as avaliações em larga escala teriam se tornado ferramenta para a implementação de processos de responsabilização e de prestação de contas dos resultados educacionais. (SCHNEIDER, 2013, p. 19).

Para Flávia Obino Corrêa Werle (2012), as avaliações de larga escala causam repercussões na percepção e na prática de gestores e de professores da educação pública, e como consideramos as coordenações pedagógicas definidoras na dimensão da efetivação das políticas internas, dentre suas responsabilidades e suas

atribuições, passam a figurar o atendimento às exigências impostas pelas avaliações de larga escala, a orientação para a inserção dos descritores nos planejamentos pedagógicos e o reconhecimento da importância do sistema de avaliação e do avanço no desempenho das escolas.

A autora também trata da importância de os pressupostos que fundamentam a concepção de qualidade de ensino do sistema educacional brasileiro basearem-se na contextualização de diretrizes educacionais dos municípios. As repercussões acontecem, em face de a escola constituir o espaço em que as políticas educacionais se materializam (VIEIRA, 2015), daí a relevância de, ao tratarmos da Educação Básica, considerarmos as avaliações de larga escala, sem perder de vista a principal função da escola, que

em todos os tempos, em todas as sociedades, seja qual for o sistema político, sempre teve uma função muito clara — a de transmitir para as novas gerações o conhecimento acumulado pelas gerações que as antecederam. A questão central da escola é a sociedade do conhecimento. (ALVES; GARCIA, 2010, p. 13).

Neste cenário descrito por Flávia Werle (2012), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica abordam a função social da escola à luz das dimensões políticas, sociais, culturais e educacionais dos estudantes, “fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que implica igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade” (BRASIL, 2013b, p. 65).

A educação, tal como a saúde, o trabalho e o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados, é um direito social assegurado a todos os brasileiros pela Constituição Federal (CF), promulgado em 1988 (Art. 6º). O direito à educação se viabiliza através da escola aqui tomada em sentido amplo, significando o lugar onde crianças, jovens e adultos reúnem-se em torno do cotidiano desafio de ensinar e aprender (VIEIRA, 2015, p. 36).

Sendo assim, os profissionais que atuam na escola, devem levar todas essas questões em consideração para realizar o trabalho pedagógico buscando efetivar a função social dessa instituição⁴¹. No entanto, no espaço escolar, desenvolve-se uma

⁴¹Segundo Michel Young (2007), constitui função da escola capacitar os estudantes no sentido de possibilitar que estes se apropriem dos conhecimentos escolares ou científicos necessários à compreensão do mundo, com base na aprendizagem de conceitos aos quais não teriam acesso em sua comunidade. José Carlos Libâneo *et al* (2018) reiteram essa concepção ao defender que a “função da escola é fazer com que as/os estudantes não sejam apenas reprodutoras/es de conceitos arcaicos, mas sim formadas/os intelectualmente e socialmente para agir sobre a realidade a qual se vincula”. (LIBÂNEO *et al*, 2018, p. 203).

logística própria, que implica a formação de grupos entre os estudantes, fato que diz respeito às relações focadas nas diferenças, sejam estas relativos às pessoas com necessidades especiais, renda, orientação sexual, opção religiosa e/ou *raça/cor* (COELHO; COELHO, 2013).

A qualidade da educação, portanto, não se circunscreve a médias, em um dado momento, a um aspecto, mas configura-se como processo complexo e dinâmico, margeado por um conjunto de valores como credibilidade, comparabilidade, entre outros. Ratifica-se, portanto, que qualidade da educação é um conceito polissêmico e multifatorial, pois a definição e a compreensão teórico-conceitual e a análise da situação escolar não podem deixar de considerar as dimensões extraescolares que permeiam tal temática (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 207).

Da escola, diante dessas demandas, é exigido que dê conta das situações cotidianas, da formação de cidadãos e das consequências do sistema de avaliação de larga escala, que influenciam o processo de ensino e de aprendizagem, além das dificuldades estruturais que compõem o cenário no qual as coordenações pedagógicas atuam:

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 (ALMEIDA; PLACCO, 2012, p. 93-94).

Atentar para as relações estabelecidas neste panorama impõe-se como uma demanda:

Para que se possa empreender o dinamismo próprio da vida escolar, é preciso estudá-la com base em pelo menos três dimensões: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural. Essas três dimensões não podem ser consideradas isoladamente, mas como uma unidade de múltiplas inter-relações, através das quais se procura compreender a dinâmica social expressa no cotidiano escolar (ANDRÉ, 2012, p. 42).

Ao abordar a dimensão institucional ou organizacional, Marli André (2012) refere-se às formas de organização do trabalho pedagógico, às estruturas de decisões, às relações de poder, aos recursos humanos e materiais, ou seja, às dimensões do cotidiano escolar que estão diretamente interligadas às políticas educacionais. Quanto à dimensão instrucional ou pedagógica, ocupa-se dos

processos de ensino e de aprendizagem; dos objetivos e dos conteúdos de ensino; das atividades e dos materiais didáticos; e a dimensão sociopolítica/cultural corresponde aos determinantes macroestruturais da prática educativa, ao momento histórico, às forças políticas e sociais; e às concepções e aos valores.

Neste sentido, a dimensão sociopolítica permeia as ligações estabelecidas entre os agentes escolares, estudantes, docentes, gestão, coordenação. Sendo assim, aos responsáveis pelo direcionamento das ações pedagógicas cabe “conhecer com precisão a natureza das práticas e processos desenvolvidos no seu cotidiano pode orientar decisões tomadas” (PENIN, 2011, p. 17) bem como conhecer os estudantes a quem o trabalho está direcionando.

No caso da escola, conhecer com precisão a natureza das práticas e processos desenvolvidos no seu cotidiano pode orientar decisões tomadas a nível quer das associações de classe, quer da instituição. (PENIN, 2011, p. 17).

2.2 Quem são os estudantes da escola básica?

Wilma Coelho e Carlos Silva (2019) levantam que os estudantes da região Norte, apesar de guardarem algumas similaridades com os do restante do Brasil, apresentam singularidades quanto às condições de vida local, aos saberes, aos valores e às práticas sociais e educativas. Essa região brasileira é marcada pela contradição em diversos aspectos, pois, se por um lado atesta

rica diversidade humana, dispersa num vasto território repleto de recursos naturais, de outro a constatação da imensa desigualdade econômica e social que contrasta com as demais regiões do Brasil, bem como com as riquezas naturais da própria região (BENTO *et al*, 2013, p. 144).

As desigualdades são constantes em um contexto no qual se evidencia, como um contrassenso, que a maior e a mais profusa rede fluvial do país não ofereçam água potável aos estudantes de algumas escolas da região (BENTO *et al*, 2013). Neste cenário, “fazer frente aos grandes desafios impostos por esta confluência de fatores: grandes distâncias, dificuldades de acesso, limitações no número de escolas e de professores, problemas de gestão e financiamento” (BENTO *et al*, 2013, p. 156) compõe as atribuições dos profissionais da educação nesta região.

Na região Norte, os índices de desempenho das escolas são os piores do Brasil, segundo o IDEB. Em 2011, os percentuais de professores com nível superior

atuando na Educação Básica do Norte e do Nordeste foram os mais baixos do Brasil. Quando se observa os diferentes Estados da região Norte, a situação mais grave é a do Pará.

O índice de abandono no Estado do Pará é quase o dobro do índice do Brasil. A média nacional da taxa de distorção entre idade e série em 2010, no Ensino Médio era de 34,5%, porém, na região Norte era de 50%. Baixa qualificação dos professores, instalações precárias, transporte inadequado e falta de material pedagógico relacionado à cultura local vêm sendo apontados como alguns dos fatores responsáveis por diminuir o interesse dos estudantes nas aulas (BENTO *et al*, 2013, p. 160).

A subversão deste quadro constitui um desafio enfrentado cotidianamente por educadores da região. A promoção desta subversão implica, inclusive, interrogar sobre as representações que circulam em relação ao cenário educacional com o qual os educadores se deparam na região Norte. Em seu estudo, Sonia Penin (2011), ao confrontar dados concretos e representações, assinala que foi possível perseguir a natureza e a gênese do processo educativo que se desenvolve no cotidiano escolar e identificar pistas para sua transformação.

Conhecer as representações dos sujeitos que vivem uma determinada situação nos possibilita ainda compreender as manipulações do cotidiano programado nesta situação. É no cotidiano que as representações imperam e é através delas que identificamos o papel estipulado para cada coisa. Nossa crença básica é de que o cotidiano, apesar de programado, é também nascedouro de mudanças sociais. Todavia, acreditamos que o poder do cotidiano na orientação de transformações sociais depende da conquista da sua situação de cotidianidade ou programação pelos sujeitos que o vivenciam e, sobretudo, da vontade desses sujeitos em transformá-lo (PENIN, 2011, p. 120).

Vários autores entendem a representação como elemento regulador da vida coletiva e que permite o exercício do poder como Francisco Falcon, Émile Durkheim, Marcel Mauss, Max Weber, Michel de Certeau, Pierre Bourdieu e Roger Chartier. Chartier (2002) defende que os indivíduos elaborem expectativas em relação ao outro baseados na diferenciação social e concorda com Michel de Certeau ao afirmar que a construção das representações sociais, embora leve em consideração a razão, é urdida por grupos com interesses próprios (CHARTIER, 2002).

O estudo de Sonia Penin (2011) demonstra que práticas do cotidiano escolar encontradas nas escolas por ela pesquisadas se tornaram normas institucionais alguns anos depois. Entendendo o cotidiano escolar como o espaço em que a materialização das relações e das correlações de força acontece (PLACCO; ALMEIDA, 2009), podemos afirmar que “a vida cotidiana não é apenas o lugar de

repetição e de reprodução de uma ‘estrutura social’ abstrata que, além de explicar toda a realidade, a determina” (OLIVEIRA; ALVES, 2008, p. 53):

É nessa perspectiva que se situa a importância do estudo do cotidiano escolar. O dia-a-dia da escola é o momento de concretização de uma série de pressupostos subjacentes à prática pedagógica, ao mesmo tempo em que é o momento e o lugar da experiência de socialização, que envolve todos os atores escolares. (PLACCO; ALMEIDA, 2009, p. 14).

Durante a atuação neste cotidiano, Michel de Certeau assevera que os indivíduos se reapropriam daquilo que é imposto e reaprendem a reutilizá-lo em novos contextos: isto o autor chama de “reinvenção do cotidiano”. A compreensão desta se aproxima da discussão anteriormente tecida no tocante às “táticas”, que se associam às maneiras inventadas pelo indivíduo para confrontar as imposições; e as “estratégias”, que se referem às maneiras de manipulação e de dominação dos grandes sistemas. O autor esclarece que as pessoas comuns podem elaborar táticas que podem subverter as estratégias produzidas nos grandes sistemas culturais.

Para a compreensão do cotidiano torna-se indispensável partir dos aspectos singulares e diversos das situações reais da vida cotidiana. Essa análise requer procedimentos de pesquisa que considerem os elementos históricos, culturais e sociais, para nos apropriarmos “das histórias e operações heterogêneas que compõem os ‘*patchworks*’ do cotidiano” (CERTEAU, 1994, p. 46). Portanto, as práticas cotidianas, enquanto repetições, esquemas e estruturas, são definidas por determinados modos ou regras estabelecidas do estar na sociedade e pelo cotidiano marcado por elas:

uma ‘historicidade’ social na qual os sistemas de representações ou os procedimentos de fabricação não aparecem mais só como quadros normativos, mas como instrumentos manipuláveis por usuários (CERTEAU, 1994, p. 82).

Sendo assim, existem “maneiras de fazer” e “maneiras de utilizar” que vão além da mera repetição de uma ordem social preestabelecida, uma vida cotidiana com atos e com usos práticos, de objetos, de regras e de linguagens historicamente constituídos e reconstituídos, ou seja, os “usos e táticas dos praticantes” podem modificar as regras e as relações por meio da criatividade e da pluralidade de inserções na estrutura social. As “invenções cotidianas” nos dão possibilidades de alterar propostas curriculares, “redesenham a relação professor-aluno e enredam valores, saberes e possibilidades de intervenção, experiência e criação, potencializando aprendizagens

de conteúdo, de comportamentos e de valores, para além do previsto e do suposto oficialmente” (OLIVEIRA; ALVES, 2008, p. 54-55).

As maneiras de fazer ou, como também trata Michel de Certeau, as “artes de fazer” dos praticantes — aqueles que vivem as práticas e as táticas cotidianas — desenvolvem-se como formas alternativas de lidar com as regras e com os produtos estabelecidos, e nada mais são do que a “arte de utilizar aqueles que lhe são impostos” (CERTEAU, 1994, p. 94).

O conhecimento do cotidiano escolar é necessário por duas razões. Primeiro, porque sendo conhecido é possível conquistá-lo e planejar ações que permitam transformá-lo, assim como lutar por mudanças institucionais no sentido desejado. [...] Segundo, porque o cotidiano, sendo conhecido, pode fornecer informações a gestões institucionais democráticas que queiram tomar medidas adequadas para facilitar o trabalho ao nível cotidiano das escolas e melhorar a qualidade de ensino aí realizado (PENIN, 2011, p. 161).

As sociabilidades adolescentes compõem este cotidiano escolar. Ao nos referirmos às singularidades deste cenário, reiteramos o conceito de juventude elaborado por Juarez Dayrell (2003), por concordarmos que ele contempla a diversidade das questões apresentadas nesta fase do desenvolvimento humano, visto que

constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. [...]o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem nas camadas populares. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes (DAYRELL, 2003, p. 42).

De acordo com Juarez Dayrell e Paulo Carrano (2014), essa fase é marcada pelos sinais de que o sujeito demonstra “ter necessidade de menos proteção por parte da família e começa a assumir responsabilidades, a buscar a independência e a dar provas de autossuficiência, dentre outros sinais corporais, psicológicos e de autonomização cultural” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 12). Para os referidos autores, a juventude é marcada por um “vir a ser”, uma construção constante de significados e de significações que evidenciam as culturas juvenis. Assim, obtemos uma diversidade de formas do “ser jovem”, na pluralidade das juventudes. Juarez Dayrell afirma que, devido aos modos de vida cotidianos e específicos, deparamo-nos com diferentes culturas juvenis (DAYRELL, 2003).

Neste contexto, assumimos a perspectiva de *juventudes* brasileiras e amazônicas. Por *juventudes amazônicas* (ARAÚJO; ALVES, 2017) entendemos as diferentes maneiras de ser jovem na região, pela condição de classe, de localização (urbano, ribeirinho, quilombola etc.), de etnia ou de sociabilidade, mas principalmente devido à “[...] realidade de uma região periférica de um país de capitalismo periférico” (ARAÚJO; ALVES, 2017, p. 158).

Sendo assim, a maneira como os estudantes desenvolvem suas sociabilidades adolescentes na escola também não é única. A literatura especializada (COELHO; COELHO, 2013; COELHO; SILVA, 2015; COELHO; SILVA, 2019; COELHO; RODRIGUES, 2017) evidencia que são conformadas com base em discriminação *racial* e em preconceito, que geram hierarquias entre os estudantes e contribuem para dificuldades no desempenho escolar, sem que os profissionais do estabelecimento de ensino consigam perceber ou intervir. Mormente, a escola prescinde do conhecimento sobre o estudante em suas necessidades atuais e prioriza a formação para o futuro. Juarez Dayrell (2003) tece crítica a esse encaminhamento:

Essa concepção está muito presente na escola: em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro (DAYRELL, 2003, p. 41).

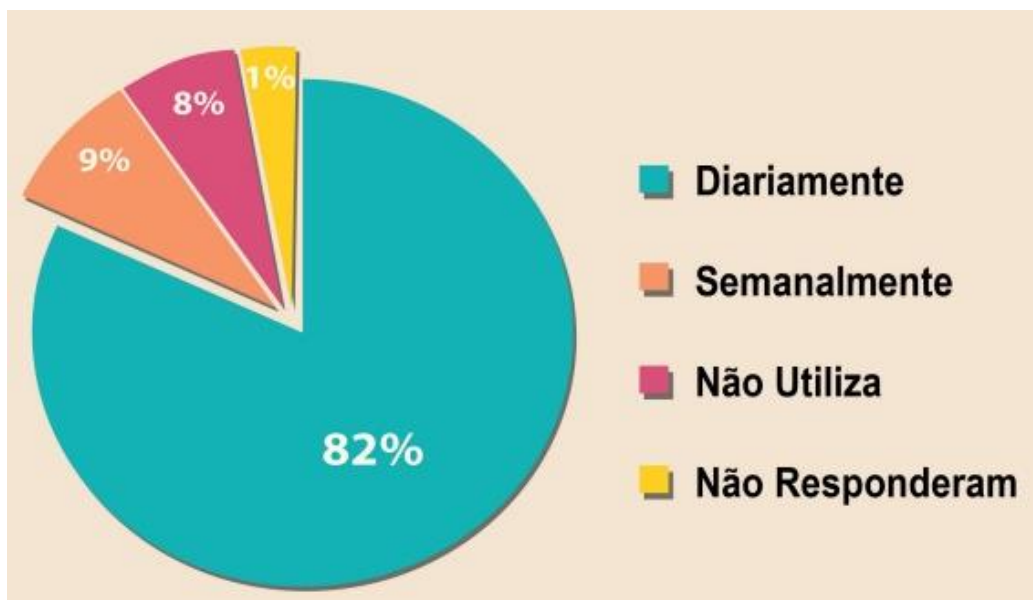
Considerando duas dimensões presentes na escola, primeiro, as contribuições na constituição da identidade dos estudantes (por meio da intervenção) na construção de condutas, de costumes, de valores e de percepção do mundo; segundo, o fato de tais contribuições consistirem em uma atribuição da Educação Básica, impõe-se a atenção, pelos profissionais da escola, em relação às interações estabelecidas pelos jovens nas redes sociais. O conhecimento do *modus operandi* destas representa um avanço nos encaminhamentos das ações desses profissionais no que concerne às hierarquizações definidas nas sociabilidades dos estudantes. Para entender os estudantes, demanda-se o conhecimento dos grupos nos quais estes se organizam, pois os grupos assumem um estatuto de norteadores dos comportamentos na escola e fora dela:

os grupos pautam, em grande medida, os comportamentos, as ações e as relações de sociabilidade estabelecidas entre os discentes presencial e virtualmente. As relações de sociabilidades ainda são marcadas pela necessidade de pertencimento a um grupo que define posições sobre o que se veste, o que se ouve, manifestações comportamentais e até mesmo nos

processos de transgressão social mais amplos (COELHO; SILVA, 2019, p. 236).

Em contraponto, a escola, muitas vezes, não percebe tais singularidades e por isso nem toma conhecimento das sociabilidades existentes entre os estudantes. Corroboram esta experiência os relatos das coordenações entrevistadas: *ainda não percebi esses grupos* (Entrevista de Ararandeuá), bem como as reiteraões da literatura especializada. Lia Machado Fiuza Fialho e Francisca Genifer Andrade de Sousa (2019) dissertam que a escola, assim como a família, não trata do uso da *Internet* com os jovens ou, quando o fazem, a abordagem do assunto ocorre de maneira bastante limitada. As práticas pedagógicas desconsideram essa dimensão significativa da vida dos estudantes, abrindo mão, deste modo, de conhecê-los melhor e de elaborar intervenções mais eficazes. Durante a pesquisa que realizamos nas escolas, os estudantes responderam sobre seu acesso à *Internet*, e as respostas evidenciam o quanto a rede mundial de computadores faz parte do cotidiano dos jovens, conforme demonstra o Gráfico 4.

Gráfico 4 — Acesso à *Internet* pelos estudantes das escolas pesquisadas (%), Belém, 2018.



FONTE: Elaborado pelas autoras com base em resultado de pesquisa de Campo — abril a novembro de 2018.

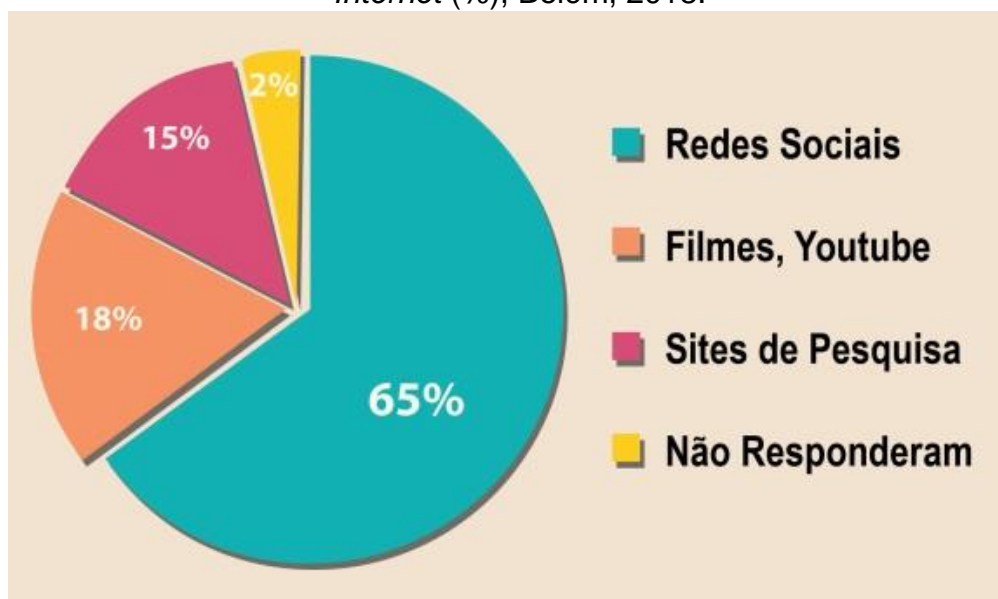
Diante dos dados acima, que evidenciam os acessos diários à *Internet* pela maioria do estudantes, ignorar esta dimensão da vida dos jovens pode acarretar desconhecimento de suas vivências, de suas percepções do mundo, de seus gostos

e de suas sociabilidades, visto que os esse grupo evidencia que grande parte do seu tempo é dedicado ao acesso à *Internet* e, na maioria, ao uso das redes sociais.

O tempo exagerado de uso das redes sociais enseja relevância para as novas formas de sociabilidades juvenis, interferindo na interação interpessoal e formação de identidades mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação (FIALHO; SOUSA, 2019, p. 226).

As relações de sociabilidades, como expressão dos jovens, acontecem, atualmente, tanto presencial quanto virtualmente. Pesquisa realizada por Wilma Coelho e Carlos Silva (2019) indica um percentual de aproximadamente 80% dos jovens e adolescentes entrevistados na escola acessando a rede mundial de computadores, e 60% do tempo destinado ao uso das redes sociais. Esses dados impõem à defesa de que formação inicial de professores busque “qualificar os futuros docentes quanto ao domínio dessas tecnologias para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e para a inserção da escola na sociedade tecnológica.” (LEITE *et al*, 2018, p. 729). Ao tratarmos das sociabilidades estabelecidas por meios virtuais, cabe trazer os dados fornecidos pelos estudantes da nossa pesquisa para percebermos o quanto as redes sociais são acessadas por estes, conforme atesta o Gráfico 5.

Gráfico 5 — O que os estudantes das escolas pesquisadas mais acessam na *Internet* (%), Belém, 2018.



FONTE: Elaborado pelas autoras com base em resultado de pesquisa de Campo — abril a novembro de 2018.

Verifica-se, com frequência, a presença das redes sociais como estratégia para estabelecimento das sociabilidades entre os estudantes nas pesquisas contemporâneas. Não obstante, vale ressaltar que também podemos perceber a “concretização de *status* e prestígio” (COELHO; SILVA, 2019, p. 235) nas redes sociais e a definição do lugar que um estudante, ou “um grupo de estudantes ocupará no ambiente virtual e, por conseguinte, na escola. Isto se traduz na concretização de hierarquia na qual as relações frequentemente se presentificam no espaço escolar” (*Idem*).

Mesmo diante desse comportamento dos estudantes no que tange ao acesso à *Internet*, ou seja, às vivências nos ambientes virtuais serem significativas e ocuparem bastante tempo destes, durante as entrevistas das coordenadoras não surgiu a preocupação em conhecer tal comportamento, nem a compreensão da repercussão destas interações na escola e nas sociabilidades dos estudantes.

Para o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), as questões vinculadas às relações étnico-raciais na escola representam um dos principais obstáculos que os jovens brasileiros precisam enfrentar para garantir seu direito à educação. Dentre os excluídos da escola, a maioria é negra, chamando atenção para a discriminação *racial*⁴² sofrida, a qual dificulta além do acesso à educação, também a continuidade da vida escolar. No Brasil, a média de anos de estudo da população negra é de 6,7 anos, ante a média de 8,4 da população branca (UNICEF, 2012). Tais indicadores possibilitam afirmar que o acesso à educação e à permanência na escola acontecem de formas distintas para brancos e negros, e que o racismo⁴³ e a discriminação representam uma variável considerável no rendimento escolar dos estudantes. Ao serem perguntados sobre terem percebido situações de racismo e de discriminação na escola, a maioria dos estudantes responde afirmativamente, conforme verificamos no Gráfico 6.

⁴² Antônio Sérgio Afonso Guimarães (2004) comprova que a discriminação *racial* no Brasil é baseada no “preconceito de cor”, ou seja, “aqueles que apresentam graus variados de mestiçagem podem usufruir, de acordo com seu grau de brancura (tanto cromática quanto cultural, dado que ‘branco’ é um símbolo de ‘europeidade’), alguns dos privilégios reservados aos brancos.” (GUIMARÃES, 2005, p. 26). Vale ressaltar que esta noção se apresenta por meio de “micromecanismos de discriminação (no âmbito da escola, do livro didático, da sala de aula, da mídia, da propaganda, dos locais de trabalho, dos locais de consumo e do mercado de trabalho etc.)” (GUIMARÃES, 2004, p. 28).

⁴³ Segundo Antônio Sérgio Afonso Guimarães (2004) o racismo baseia-se na “ideia de que as desigualdades entre os seres humanos estão fundadas na diferença biológica, na natureza e na constituição mesmas do ser humano.” (GUIMARÃES, 2004, p. 10-11).

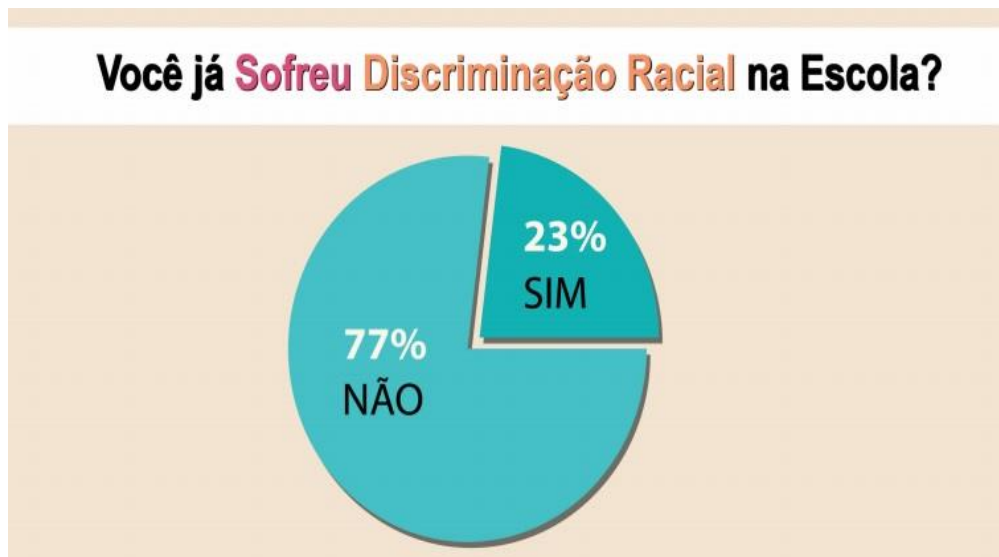
Gráfico 6 — Situações de discriminação étnico-racial na escola, percebidas pelos estudantes das escolas pesquisadas (%), Belém, 2018.



FONTE: Elaborado pelas autoras com base em resultado de pesquisa de Campo — abril a novembro de 2018.

Sendo assim, 64% dos jovens já presenciou alguma situação de discriminação na escola, reiterando o perfil da escola como o lugar em que as hierarquias são estabelecidas. No entanto, ao questionarmos quais desses jovens foram vítimas de tais situações, temos o resultado evidenciado no Gráfico 7.

Gráfico 7 — Estudantes que sofreram discriminação étnico-racial nas escolas pesquisadas (%), Belém, 2018.



FONTE: Elaborado pelas autoras com base em resultados de pesquisa de Campo — abril a novembro de 2018.

Percebemos, no Gráfico 7, que embora a maioria dos estudantes se declare negra e relate situações de discriminação étnico-racial, a significativa maioria revela não ter passado por tais situações. A mensagem carrega a indicação de que tais situações acontecem com os outros, e que as atitudes são consideradas pelos estudantes como “brincadeiras”, a saber, os apelidos pejorativos que fazem referências às suas características étnico-raciais. Os estudantes “ao serem discriminados, nem sempre reconhecem as atitudes agressivas como discriminatórias, considerando-as brincadeiras de mau gosto” (SILVA *et al*, 2018, p. 124).

A discriminação *racial*, como um elemento que fundamenta a criação de hierarquias nas relações de sociabilidades entre os estudantes, evidencia também a necessidade de identificação presentes entre eles, como afirma Setton (2011):

crece simultaneamente a força dos grupos juvenis e a sociabilidade entre eles, ambas envolvidas com a cultura das mídias. Todo um novo universo de regras, normas, valores e marcadores hierárquicos passam a comandar e permear as relações internas entre os grupos juvenis. Todos sabem como se comportar, como se vestir, o quê escutar ou assistir, sob pena de se sentirem marginalizados da cultura jovem. A cultura culta, muitas vezes derivada da família e/ou da escola, e/ou mesmo a tradição popular podem ser vistas como coisa de burguês, de *nerd*, intelectual ou pobre. O importante é estar sintonizado com o grupo (SETTON, 2011, p. 76).

Sendo assim, professores e escola perdem lugar de referência, e a família, a função de socializadora, fortalecendo-se o poder das mídias e dos grupos de pares (SETTON, 2011). Juarez Dayrell (2007) alude a essa necessidade de identificação como cultura juvenil:

O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Longe dos olhares dos pais, educadores ou patrões, mas sempre os tendo como referência, os jovens constituem culturas juvenis que lhes dão uma identidade como jovens. Estas culturas, como expressões simbólicas da sua condição, manifestam-se na diversidade em que esta se constitui, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e seu visual uma das suas marcas distintivas. Jovens ostentam os seus corpos e, neles, as roupas, as tatuagens, os *piercings*, os brincos, dizendo da adesão a um determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizar um *status* social almejado. Ganha relevância também a ostentação dos aparelhos eletrônicos, principalmente o MP3 e o celular, cujo impacto no cotidiano juvenil precisa ser mais pesquisado (DAYRELL, 2007, p. 1110).

Castells (2003, p. 07) defende que “uma rede é um conjunto de nós interconectados. A formação de redes é uma prática humana muito antiga, mas as redes ganharam vida nova em nosso tempo transformando-se em redes de informação energizadas pela Internet”. Sendo assim, as redes sociais representam a flexibilidade do mundo moderno nas interações sociais e nas sociabilidades, mas a escola ainda caminha a passos lentos e não consegue acompanhar os estudantes, para os quais “há ambientes para conversar, pesquisar, jogar, ouvir música, ou seja, para entreter-se, informar-se ou relacionar-se” (FIALHO; SOUSA, 2019, p. 214)

As hierarquizações também estão presentes na formação de grupos. Os estudantes se organizam de acordo com seus interesses e suas expressões verbais e estéticas, fato que independente do conhecimento destes por parte dos profissionais escolares (COELHO; SILVA, 2019). No que diz respeito a essa organização, Wilma Coelho e Carlos Silva (2019) tipificam 12 (doze) grupos, de acordo com a definição feita pelos próprios estudantes: *filhinhos de papai, fofoqueiros, funkeiros, gamers, otakus, indisciplinados, malacos, nerds, estudiosos, patricinhas, populares e sertanejos*.

Dentre estes, os padrões de comportamento e os estéticos estabelecidos pelos adolescentes servem como critério para definição dos grupos, e a cor da pele desponta como um elemento de relevância nas hierarquias simbolicamente definidas. Este lugar definido entre os adolescentes está projetado nas relações virtuais, portanto, existe uma ligação entre o prestígio e a cor (COELHO; SILVA, 2019). Wilma de Nazaré Baía Coelho e Anderson Patrick Rodrigues ratificam “a urgência de conhecer nossos estudantes adolescentes, suas formas de sociabilidade e suas familiaridades com a Escola Básica para, de posse de tal conhecimento, traçarmos as melhores estratégias de nossa atuação docente” (COELHO; RODRIGUES, 2017, p. 531). Estes acúmulos oferecem contributo significativo na atuação dos docentes:

Ao se reconhecer alguns aspectos que dizem respeito ao papel do professor, bem como a sua função social, também se evidencia a necessidade do profissional docente possuir uma variedade de conhecimentos, saberes e habilidades de diferentes naturezas para assumir a tarefa educativa diante da abrangência e complexidade da educação, não se limitando a, mas perpassando o domínio dos conhecimentos pedagógicos e dos conteúdos específicos da área de atuação e formação. (LEITE *et al*, 2018, p. 724).

As sociabilidades estabelecidas entre os adolescentes do século XXI acontecem também, ou primordialmente, pelas redes sociais. Os estudos em que estes sejam evidenciados como protagonistas ainda são poucos (FIALHO; SOUSA,

2019), logo, a compreensão desses grupos e como desenvolvem suas relações na atualidade precisa ser construída, pois “é clara a interferência das tecnologias da comunicação na formação das juventudes atuais, dessa forma, pesquisar como acontece tal interação e participação dos jovens nesse espaço virtual torna-se importante” (*Idem*, p. 209).

A tecnologia tem desencadeado muitas mudanças nas relações humanas, pois a comunicação e os comportamentos mudaram, assim, percebemos que a juventude mudou (CASTELLS, 2003): seus mecanismos de sociabilidades são novos, até mesmo a linguagem é nova, mediante o uso de símbolos e de palavras que ganham outro significado (FIALHO; SOUSA, 2019).

Obviamente, adolescentes e jovens descobrem o espaço virtual como campo fértil, com novas formas do social, que passam a fazer parte da vida cotidiana dos indivíduos. Eles desenvolveram novas formas de ver a si mesmos e o mundo, influenciando as práticas, as ideias e as maneiras de lidar com o mundo (SOUSA, 2015, p. 56).

As redes sociais são, para os jovens atualmente, além de uma maneira diferente de se relacionar, o ambiente de aprendizado, de expressão, de troca de experiências, de lazer, de encontros, de descobertas. (FIALHO; SOUSA, 2019). Portanto, a *Internet* e as relações virtuais são, para os jovens, “ferramentas [que] servem de meios de comunicação e expressão de suas singularidades, contribuem para a formação de referenciais relacionados ao trato com os outros e consigo mesmo” (SOUSA, 2015, p. 15).

Carlos Ângelo de Meneses Sousa (2015) defende que os jovens adquirem novas formas de ser, de aprender e de interpretar as situações por meio das redes sociais e associam as experiências *on-line* com a sua sociabilidade, visto que criam novos modos de enxergar a si próprios e de construir suas identidades, apropriam-se da cultura e das novas tecnologias que passam a fazer parte da sua vida cotidiana.

A vivência das relações virtuais proporciona a sensação de liberdade, pois as “redes sociais são espaços nos quais há, para os jovens, a noção de pertencimento, de intimidade e de reafirmação dos seus modos de vida e expressões” (FIALHO; SOUSA, 2019, p. 216). Sendo assim, as possibilidades acessadas ao conectar-se à *Internet* são diversas, sendo necessário à escola apropriar-se de tais questões, já que, como exposto anteriormente, as instituições escolares caminham a passos lentos,

enquanto os estudantes conectam-se ao mundo, transformam-se, relacionam-se acompanhando a velocidade da *Internet*.

E, neste ritmo de transformações em que novidades em poucos dias tornam-se algo ultrapassado — como músicas, roupas, lugares — passam a ser interessantes e desinteressantes em espaço de tempo que nem mesmo é possível que todos conheçam, os estudantes relacionam-se, produzem hierarquias e constroem seus interesses e suas identidades. Mesmo as coordenadoras pedagógicas demonstrando certa interação com o mundo virtual — todas as entrevistadas admitem ter acesso diário à *Internet* —, não percebemos, destas, o conhecimento sobre os modos por meio dos quais os estudantes interagem nas redes sociais.

As coordenadoras declaram que acessam a *Internet* de 20 (vinte) minutos a 2 (duas) horas por dia, o que se diferencia, pelo menos, previamente, da realidade dos estudantes, pois estes passam grande parte do dia conectados. No entanto, durante as entrevistas, as coordenadoras, em vários momentos, consultavam as redes sociais, principalmente, para entrar em contato com os demais funcionários da escola e para encaminhar situações como liberação de turmas e informações sobre os professores, evidenciando, desta maneira, o quanto a contemporaneidade tem sido marcada pelos meios virtuais para comunicação e demais relações.

Levando em consideração que o acesso à *Internet* e às redes sociais fazem parte do nosso cotidiano, em maior e em menor quantidade, a compreensão das sociabilidades dos estudantes nesses espaços virtuais ao ser considerada pelos planejamentos e pelos projetos educacionais representa maior possibilidade de o trabalho pedagógico alcançar seu público de maneiras mais significativa e consistente. Sendo assim, o conhecimento sobre estes novos estudantes e sobre suas vivências, relacionado ao cenário da Educação Básica brasileira, compõe o arcabouço adequado para o trabalho na escola e para o desenvolvimento de ações estruturantes que os envolvam, como veremos na seção seguinte.

3 COORDENAÇÕES PEDAGÓGICAS E SUA PERCEPÇÃO SOBRE A ESCOLA

Nesta seção, verificamos como a temática das relações étnico-raciais é desenvolvida na escola e como repercute nas intervenções e nas atividades cotidianas das coordenações pedagógicas. Discutimos, também, como esses profissionais se relacionam com os estudantes, bem como evidenciaremos as contribuições e as fragilidades das formações inicial e continuada desses agentes da educação.

3.1 O trabalho pedagógico das coordenações e o atendimento aos estudantes

A intervenção das coordenações pedagógicas nas escolas perpassa toda a dinâmica destes espaços. Discutir o olhar que esses profissionais constroem sobre seu trabalho e sobre aqueles a quem direcionam suas ações cotidianas pode contribuir para uma prática pedagógica reflexiva⁴⁴. Neste cenário, trataremos do papel das coordenações pedagógicas ao desenvolver o trabalho diante das demandas sobre diversidade e sobre sociabilidades adolescentes, considerando o seu cotidiano. As três escolas nas quais fora realizada a pesquisa integram a rede pública de ensino, vinculam-se à Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC) e estão localizadas em bairros da periferia da cidade de Belém: Guamá e Telégrafo.

O bairro do Guamá possui 94.610 (noventa e quatro mil, seiscentos e dez) habitantes, figurando entre os bairros da cidade de Belém como o mais populoso, conforme dados do IBGE (2010). De acordo com informações dos órgãos governamentais e dos meios de comunicação midiáticos, esse bairro apresenta altos índices de violência, com frequentes notícias de assaltos e de outros crimes, situações que conferem a identificação como o bairro mais violento da cidade, acentuada pelo número de homicídios (principalmente se comparado aos demais da região metropolitana). Estão localizados no bairro o segundo maior hospital de pronto-

⁴⁴ Ao nos referirmos à uma prática pedagógica reflexiva estamos considerando o profissional que elabora sua intervenção “baseada na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores [...] atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa” (ALARCÃO, 2007, p 41). Tais intervenções contribuem para a construção de uma escola reflexiva caracterizada por ser uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (ALARCÃO, 2011, p.83).

socorro do Estado e a Universidade Federal do Pará (UFPA); movimentos de arte folclórica; atividades religiosas e culturais; contudo, também encontramos o abandono dos espaços públicos de lazer, como praças, e a comercialização de drogas ilícitas (COSTA; CARDOSO, 2019).

O espaço que atualmente pertence ao bairro do Telégrafo anteriormente integrava o bairro do Umarizal — que foi elitizado e passou por um processo de verticalização, integrando-se ao centro da cidade. Mudanças na configuração do bairro concorreram para que os moradores mais pobres fossem deslocados para as áreas mais afastadas, as quais apresentavam terreno em condições pouco favoráveis, com diversas áreas alagadas. O bairro abriga a Universidade do Estado do Pará (UEPA), a Fundação Curro Velho (onde são desenvolvidas várias atividades culturais e de formação artística), mas também, assim como o bairro do Guamá, carece de serviços de saneamento e de segurança⁴⁵, mesmo possuindo quase 43.000 (quarenta e três mil) habitantes existentes hoje na região, segundo o IBGE (2010).

Os dados utilizados neste estudo foram obtidos por meio de gravação das entrevistas realizadas com questionários semiestruturados, aplicados a 04 (quatro) coordenações pedagógicas, de 03 (três) escolas públicas estaduais, da periferia de Belém-PA, no período de abril a novembro do ano de 2018. A estes profissionais — 03 (três) do gênero feminino e 01 (um) do gênero masculino — referir-nos-emos como: Ararandeua, Caeté, Tapajós e Guamá. Ressaltamos que adotaremos designativos no feminino, em face do maior quantitativo de profissionais estar representado por esse gênero.

As 04 (quatro) profissionais que ocupam as coordenações pedagógicas abordadas nesta pesquisa possuem formação em Pedagogia, todas cursadas na cidade de Belém, em diferentes instituições: 02 (duas) na Universidade Federal do Pará (UFPA), com cursos concluídos em 1998 e em 2006; 01 (uma) na Universidade do Estado do Pará (UEPA), com conclusão em 2004; e 01 (uma) na Universidade Vale do Aracaú (UVA), concluída em 2006 — sendo que uma das profissionais está cursando a graduação de licenciatura em História.

As coordenações pedagógicas entrevistadas atuam na Educação Básica ocupando o cargo por períodos distintos: Tapajós, há 22 (vinte e dois) anos; Ararandeua, 10 (dez) anos; Guamá, 10 (dez) anos; Caeté, 6 (seis) anos. Dentre as

⁴⁵ Disponível em: <https://www.oliberal.com/belem/tel%C3%A9grafo-bairro-de-contrastes-e-das-ruas-que-falam-1.46239>. Acesso em: 30 mar. 2019.

entrevistadas, apenas Guamá não possui experiência na docência durante sua carreira profissional. Todas as coordenações possuem pós-graduação *latu sensu* em cursos diferenciados: Metodologia de Ensino; Informática e Educação; Currículo e Avaliação da Educação Básica.

Conforme proposição de Bardin (2016), estabelecemos categorias de análise do material coletado, constituídas em: *Trabalho Pedagógico com os estudantes*; *Ação Pedagógica no trabalho com diversidade, diferença, sociabilidades e relações sociais dos estudantes*; *Formação Inicial recebida*; *Base teórica em relação ao trabalho realizado*; *Dificuldades da ação pedagógica cotidiana*. Inicialmente, trataremos das duas primeiras categorias.

Na categoria *Trabalho Pedagógico com os estudantes*, evidenciaremos quais as ações direcionadas ao atendimento dos estudantes, qual o acompanhamento das atividades docentes e qual o possível planejamento pedagógico das ações cotidianas. Quanto à *Ação pedagógica no trabalho com diversidade, diferença, sociabilidades e relações sociais dos estudantes*, discutiremos como acontece o trabalho pedagógico dessas profissionais para o trato pedagógico das relações étnico-raciais, assim como suas concepções sobre racismo e sobre discriminação na escola.

O cotidiano de trabalho das coordenações pedagógicas exige-lhes várias “maneiras de fazer”, como nos aponta Michel de Certeau (1994), pois os instrumentos ou as atividades são manipuláveis. Desse modo, diante da dinâmica das diversas situações que surgem em seu cotidiano, as profissionais podem interferir no sistema de representações como um dos agentes que compõem a rede de relações que integram o cotidiano escolar. Ao tratarmos da escola pública, as dificuldades estruturais demandam que as coordenações busquem estratégias para dar conta de suas atribuições, entre elas a formação do quadro docente que muitas vezes se concretiza quando “*a escola tem parceria, né, com a universidade e alguns órgãos público*” (Entrevista de Tapajós). São maneiras que as coordenadoras buscam para sanar as dificuldades encontradas, ou seja, as demandas do cotidiano são pensadas, e, diante de suas retenções e de suas dificuldades estruturais, como limitação orçamentária, buscam possibilidades de intervenção.

Cotidianamente, a coordenação pedagógica acompanha o decurso educativo na escola assim como o processo formativo dos professores, por isso “o CP se corresponsabiliza, junto com o professor, pela qualidade da aprendizagem dos alunos” (ALMEIDA; PLACCO, 2015, p. 70). Por meio da formação, a coordenação pedagógica

pode criar estratégias formativas e desenvolver ações que possam articular, de maneira consubstanciada, teoria e prática. Vale ressaltar que aludimos à formação continuada de professores para enfrentar os desafios e as dificuldades da sala de aula, com capacidade para fomentar ações que promovam a integração entre saberes⁴⁶ e prática pedagógica, portanto, não no sentido ontogenético.

Nas escolas, as coordenadoras relatam articular-se com outras instituições na busca de formação. *A gente traz inclusive alguns convidados da Universidade pra conversar com os professores, pra dar algumas orientações, mesmo de formação e tudo mais* (Entrevista de Ararandeuá); assim, as coordenações demonstram ciência de sua responsabilidade com a escola e com seus agentes, muitas vezes disponibilizando tempo, além de sua carga-horária: *...trabalho de manhã, mas como eu não tenho tempo, às vezes na minha casa eu procuro me reunir com as minhas colegas de trabalho. Como eu tenho uma disponibilidade à tarde, eu me disponibilizo* (Entrevista de Caeté).

Todas essas estratégias auxiliam as coordenações a planejar e a desenvolver sua intervenção pedagógica, de maneira que as coordenadoras reconhecem a importância da formação e do suporte teórico para uma intervenção qualificada; não obstante, também afirmam que a urgência em solucionar as situações imediatas são suas principais demandas, isto é, as atividades com resoluções a curto prazo são priorizadas, e as de longo prazo, muitas vezes, são vistas pelas coordenadoras como inviáveis ou impraticáveis.

No entanto, reiteramos que as intervenções direcionadas aos “estudantes, aos familiares e aos docentes com ações específicas e pontuais” (COELHO; SILVA, 2017, p. 94), para tratar das questões inerentes à diversidade, representam um entrave para mudanças estruturais no que tange ao racismo e à discriminação. Quando as ações acontecem à luz de situações específicas, de maneira individualizada, mesmo quando são recorrentes ou quando exigem um trabalho pedagógico que envolva toda a comunidade escolar, os encaminhamentos adotados consistem em criar táticas para a resolução imediata de um conflito ou de uma situação incômoda.

Logo, a ação das coordenações pedagógicas no trabalho com a diversidade e com a diferença acontece de maneiras pontual e focalizada, sem gerar uma reflexão

⁴⁶ Maurice Tardif (2002) conceitua *saberes docentes* como “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2002, p. 54). O autor defende que existem quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os disciplinares; os curriculares; e os experienciais (TARDIF, 2002).

mais aprofundada que envolva os demais agentes escolares. O devido enfrentamento ao racismo e à discriminação demanda o conhecimento da literatura especializada e das legislações já tratadas neste estudo. A ausência desse arcabouço suscita que as intervenções ocorram de forma frágil, no sentido de *a gente conversou um pouquinho sobre o racismo* (Entrevista de Ararandeuá). Sendo assim, Ararandeuá, neste último trecho de fala, revela-nos a falta de aprofundamento e de trabalho para mudança estrutural da situação.

As coordenadoras buscam dar uma resposta aos professores — que, mormente, encaminham para a coordenação os conflitos originados por situações de racismo e de discriminação ocorridas na sala de aula — além de, em outros momentos, precisarem atender as expectativas dos estudantes, os quais buscam a coordenação por esperarem que esta conduza as situações incômodas pelas quais passaram ou viram outros estudantes passarem. Nesse cenário, a busca pelo aprofundamento teórico sobre as situações cotidianas compõe as necessidades deste trabalho pedagógico, apesar de tais estudos não acontecerem com frequência, de acordo com as entrevistadas. A coordenadora Guamá faz referência ao quanto este profissional é visto como uma referência para as diversas questões cotidianas, pois mesmo *quando não é com eles (os estudantes), é com um amigo próximo, eles falam pra gente: “olha tá acontecendo tal situação com o aluno”, que precisa conversar...*

A obrigatoriedade determinada pelas legislações para diversidade, como a Lei N.º 10.639/03, conforma objeto de estudo de Wilma Coelho, Raquel Santos, Rosângela Silva e Simone Souza (2014), as quais dissertam que, após 10 anos da promulgação da referida legislação, esta ainda (à época do estudo das autoras e após 15 anos da aprovação, época da escuta com as profissionais desta dissertação) permanece desconhecida na escola, e, quando há o conhecimento, sua proposição não se efetiva no trabalho em sala de aula. Na presente dissertação, realizada quinze anos após a atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, reitera-se o que atestam as autoras, pois as coordenações entrevistadas relatam: *...confesso que essa parte, não [...]. Da atualização toda, não. O que que a gente faz? Tenta, quando acontecem algumas situações, nós procuramos buscar* (Entrevista de Caeté).

Wilma Coelho e Carlos Silva (2017) argumentam que as coordenações pedagógicas desconhecem ou conhecem superficialmente tais legislações, o que é possível reiterar por meio de falas como *...sobre a questão de citar as leis, assim, não me recordo, só me recordo a questão da sua funcionalidade que muitas delas não dão direito à*

fiança, é crime. Crime. Vai para a cadeia. (Entrevista de Guamá). Isto evidenciou que a coordenação demonstra raso conhecimento sobre as legislações com base educacional, confundindo-as com Lei N.º 7.716/1989⁴⁷. Mesmo assim, afirmam, no tocante à discussão sobre diversidade, que *trabalha bastante essa questão aqui na escola, e o nosso regimento interno... A gente evita fazer isso, mas se o aluno insistir com a prática de racismo, homofobia, a gente encaminha para o Juizado* (Entrevista de Tapajós).

Neste cenário, Guamá relata o desenvolvimento de ações focalizando a temática, por meio da proposta de um cronograma de conversas realizadas nas turmas, pelas coordenações e pela direção da escola, além de aula inaugural em que são tratadas tais questões com o intuito de promover o respeito mútuo. A despeito do expediente adotado, percebemos que a punição, não raras vezes, consiste no principal recurso acionado para o combate às situações de conflito.

Guamá e Tapajós, que trabalham na mesma escola, relatam a recorrência e a valorização das ações punitivas às quais recorrem em situações de conflito entre os estudantes; e narram suas formações do início do ano letivo no qual promoveram *palestras com o primeiro ano e segundo ano, onde a delegada citava as leis e as penalidades possíveis pro jovem ou pra família. Então a gente tenta trabalhar pros nossos alunos que existem leis que vigoram, que tem a função de penalizar os infratores que fazem tal coisa* (Entrevista de Guamá).

Ressaltamos que a atividade à qual as coordenações se referem, direcionada por uma delegada, conferiu ênfase para a dimensão legal ou penal. Ainda, as coordenações lançam a dúvida sobre o fato de os estudantes seguirem as regras da escola:

[se] respeitavam pelo medo do que a gente podia fazer caso se praticasse a discriminação? Sabendo que a gente não vai deixar barato, aí essa dúvida, entendeu? Por que a gente fica na dúvida se eles respeitam aqui por eles terem um bom senso que a gente trabalha, né, as palestras, a gente entra nas salas, todo tempo a gente tá trabalhando, ou por que eles tem medo por que quando apronta a gente não deixa em branco, ou é as duas coisas? (Entrevista de Guamá).

Ao relatarem uma situação em que uma estudante usou as redes sociais para xingar outra, atribuindo-lhe vários apelidos racistas e preconceituosos, as coordenações expõem-nos a conversa encaminhada com o genitor da aluna agressora:

⁴⁷ Esta lei define os crimes resultantes de preconceito de *raça* ou de cor; prevê o crime de racismo como um crime contra a coletividade e não contra uma pessoa ou grupo específico, além de caracterizá-lo como inafiançável e imprescritível, com pena atribuída entre um a três anos e multa.

“É uma questão de bom senso, ou o senhor procura uma outra escola ou a sua filha só vai retornar se o conselheiro tutelar disser que a sua filha retorna aqui pra escola, por que a outra aluna está sendo vítima e está infringindo esse direito do artigo do ECA, entendeu?”, aí, ainda falei pros pais: “E vou encaminhar pro juizado. Se for encaminhar pro juizado o senhor pode até ser condenado a pagar o cuidado psicológico da menina. O senhor quer isso pra sua vida?”. Aí a aluna... aí a gente orientou a aluna... a responsável da aluna a registrar um B.O. (...), aí a aluna registrou um B.O. na delegacia especializada, e ficou um caso acompanhado pela delegacia, e a própria delegada recomendou que ela pedisse transferência. A aluna que agrediu a outra em rede social, e foi transferida. Então a gente procura fazer as ações e procura trabalhar... e a outra é a questão de palestras, eu já trabalhei a questão de... Eu fiz uma palestra pro segundo ano a questão da prática de bullying e ficou responsável uma delegada.

Ao compreendermos a escola como um espaço do diálogo e da aprendizagem, em que se espera dos adultos — professores, direção e coordenação — intervenções mais educativas do que punitivas, reconhecemos a importância do conhecimento das leis pelos estudantes, na medida em que a legislação se constitui instrumento para balizar as atitudes, no entanto, não conciliamos a imagem da escola à criminalização das ações dos estudantes. Nesse aspecto, reside a necessidade de investir no planejamento de estratégias para prevenção e para engajamento dos estudantes no que tange à temática da Erer.

Sobre a relação com os estudantes, algumas fragilidades são evidenciadas entre as coordenações entrevistadas, pois foram descritas por elas algumas maneiras de desenvolver as intervenções pedagógicas, demarcadas por aconselhamentos individuais, por rodas de conversa com os estudantes ou por momentos de orientação com as turmas em sala de aula. As coordenações alegam, no tocante às ações, que *a gente conversa e geralmente a gente vai na sala também e fala, né, com eles... conversa sobre a questão com eles também* (Entrevista de Caeté). As intervenções ocorrem ao passo que os conflitos se apresentam, *por que na verdade como a gente não tem muito tempo, né!? A gente tem uma conversa de uma hora, uma hora e meia com o aluno* (Entrevista de Ararandeuá).

As coordenações explanam suas dificuldades em realizar, concomitantemente, o acompanhamento dos estudantes envolvidos em alguma situação que lhes é encaminhada e, ao mesmo tempo, em conduzir o cotidiano da escola, o planejamento de atividades e o desenvolvimento de intervenções consubstanciadas, embora ressaltem a importância de atentarem-se aos discentes:

nós não conseguimos acompanhar, porque tem o menino que faz o bullying com a menina, aí já vem pra coordenação e a gente tem que tentar conduzir e eu não sou uma coordenadora que fala assim: “Ah! Amanhã compareça com seu responsável.

Só com o responsável!” Eu tenho que sentar com esse aluno, tenho que saber porque que ele fez esse bullying? Chamou de gordo, chamou de quatro olho, chamou de preto, entende!?” (Entrevista de Ararandeuá).

Portanto, a estas profissionais são atribuídas diversas demandas oriundas dos professores, das famílias, da direção e dos estudantes:

As CP, a despeito das diversas ações cotidianas, objetivam o rendimento escolar dos discentes, o apaziguamento e a conciliação das relações de conflito, pois, ao fim e ao cabo, rotineiramente, “apagam fogo”. As situações são demandadas intensamente, limitando severamente o tempo destinado ao trabalho e ao aprofundamento da temática sobre diversidade e desigualdade na escola (COELHO; SILVA, 2017, p. 94).

Percebemos que no relato anterior, Ararandeuá menciona uma situação de racismo em que o estudante usa xingamentos para se referir aos cabelos de pessoas negras, direcionando-os à uma colega, o que caracteriza uma ação racista. A coordenação trata tal episódio como *bullying*, demonstrando que essa distinção ainda não lhes está clara. Wilma de Nazaré Baía Coelho e Maria do Socorro Padinha (2013) concluem existir um descompasso entre o domínio teórico-conceitual dos marcos legais para diversidade e a prática pedagógica das coordenações no cotidiano escolar.

Esse descompasso nos remete à relevância do planejamento das ações deste quadro profissional (PIMENTA, 2011) para que seu cotidiano se constitua de mais do que “apagar incêndio” (ALMEIDA; PLACCO, 2009). O relato das experiências voltadas para o trato da diversidade e que considerem essa demanda indicam a necessidade de que as coordenações percebam caminhos para superar tais limitações, pois verificamos novamente ações pontuais nas intervenções:

não temos um trabalho voltado para essa temática, mas quando acontece essa situação, “ah! Tá falando do meu cabelo ou da minha cor”, nós chamamos o aluno na sala, na nossa sala da coordenação, conversamos com eles, falamos um pouco sobre essas questões, sobre essas diferenças, fazemos com que ele reflita, geralmente, a gente conversa, coloca todo o nosso posicionamento, escuta e pede para que eles reflitam e no outro dia retornem conosco, quando eles retornam, eles já retornam com uma outra visão, depois que eles nos escutaram, falaram, ouviram um ao outro, pediram desculpas (Entrevista de Caeté).

O estudo do cotidiano nos esclarece como os indivíduos podem reagir criativamente e modificar a realidade, já que esta é criada por meio das interações humanas (OLIVEIRA; ALVES, 2008). Por intermédio dessas interações do cotidiano, modificadas ao longo da história humana, pode-se compreender os sistemas maiores. Anthony Giddens (2005) ressalta as transformações ocorridas nas interações

humanas atualmente ocasionadas pela Globalização. No caso dos estudantes, a informatização das relações foi alterada no que diz respeito à “frequência e a natureza dos contatos”, pois passam a ser realizados direta ou indiretamente com diferentes pessoas de diversos países ou culturas (GIDDENS, 2005).

De maneira relativa à percepção que as profissionais das coordenações pedagógicas apresentam sobre as sociabilidades dos estudantes e levando-se em consideração as formulações de Wilma Coelho e Mauro Coelho (2013) sobre esta temática — sobre a qual os autores afirmam que, entre os estudantes, vários grupos são formados, seja por gosto musical seja por comportamento —, as entrevistadas demonstram desconhecimento no que tange a essas formas de organização, ou divisão, entre os estudantes, por parte das coordenadoras pedagógicas. Estas desconhecem as formações de grupos; a maneira como os estudantes se organizam; e as hierarquias estabelecidas entre tais grupos, assim como suas características:

ainda não percebi esses grupos. A gente percebe, por exemplo, claro, por conta da idade... a gente consegue perceber eles no intervalo se separarem por turma mesmo, quem é do nono ano fica com quem é do nono ano, sétimo ano com sétimo ano, ensino médio com ensino médio (Entrevista de Ararandeuá).

As coordenadoras acreditam em que *geralmente, eles estão juntos, mas pela questão das turmas (Entrevista de Caeté)*, pois *não há essa questão de separação, né, por série (...) ou por sexo. Não. Eles são bem entrosados (Entrevista de Tapajós)*. Outras declarações corroboram essa percepção:

em relação, assim, à organização deles, é bem variado. Não tem um padrão de comportamento, entendeu? Em termos de socialização, é muito raro a gente encontrar uma rivalidade entre o primeiro com segundo, o segundo com o terceiro, e quando acontece, eles brigam por uma bobagem, por exemplo, uma cadeira que pegou da sala da outra, então não é um motivo, assim, que possa dizer, um motivo prolongado de rivalidade: é um motivo momentâneo, que aconteceu naquele momento, então não tem um motivo histórico (Entrevista de Guamá).

Para Juarez Dayrell (2005), a decisão que cada indivíduo toma sobre com quem interagirá, ou não, constitui-se um direito. *Livre escolha* pode ser entendida como um dos principais fatores que propiciam e impulsionam interações dessa natureza. É optando por quem vai interagir que o estudante estabelecerá algum tipo de aproximação do outro e construirá, ou não, um vínculo de amizade. Diante do exposto, podemos depreender que, por intermédio da eleição dos colegas no interior da instituição de ensino, os estudantes escolhem quem são os candidatos possíveis para compor seu grupo.

Carlos Rodrigues Brandão (2005) nos chama a atenção para a complexidade existente em torno do ambiente escolar. Segundo ele, este se constitui como um espaço múltiplo, onde sempre existiram vínculos e oposições importantes, porém esquecidas por não serem tão evidentes aos “olhos pedagógicos”. Essas relações podem ser muitas vezes percebidas nos constantes acordos e conflitos, características comuns nas interações entre os jovens.

Para a escola e seus profissionais, o problema situa-se na juventude, no seu pretensão individualismo de caráter hedonista e irresponsável, dentre outros adjetivos, que estaria gerando um desinteresse pela educação escolar. Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. Parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe (DAYRELL, 2007, p. 1106).

E, diante dessa dinâmica escolar, em que são estabelecidas hierarquias e diferentes valores são atribuídos aos diversos grupos de estudantes, a discriminação *racial* está presente em suas experiências concretas, tanto presenciais quanto virtuais (COELHO; SILVA, 2019). Perguntamos aos estudantes quais suas percepções sobre a maneira como a escola trata as situações de *bullying*, de racismo e de discriminação, e suas respostas constam no Gráfico 8.

Gráfico 8 — Percepções dos estudantes sobre como a escola pesquisada age diante de situações de *bullying*, de racismo e de discriminação (%), Belém, 2018.



FONTE: Elaborado pelas autoras com base em resultados de pesquisa de Campo — abril a novembro de 2018.

Portanto, apenas 28% dos estudantes avaliam que a escola age bem diante das situações citadas. Por “agir bem”, os estudantes referem-se a intervir pedagogicamente com os envolvidos e, como “punição e rigor”, eles classificam ações como advertência, suspensão, expulsão e transferência. No entanto, o percentual significativo de 24% entende que a escola não age bem, ou não age, ou seja, praticamente $\frac{1}{4}$ (um quarto) dos estudantes não confia na escola para solucionar tais conflitos. Ao somarmos esses índices aos 29% que não têm conhecimento das ações da escola neste sentido, deparamo-nos com um quadro bastante problemático, pois a maioria dos estudantes declara não confiar nas ações da escola ou não as conhecer, fato que, dessa maneira, incorre na reprodução das desigualdades sociais. Mesmo assim, vale ressaltar como os estudantes descrevem seus vínculos com os funcionários, com a direção e com as coordenações pedagógicas no Gráfico 9:

Gráfico 9 — Como é a relação com os funcionários, com as direções e com as coordenações pedagógicas na avaliação dos estudantes das escolas pesquisadas (%), Belém, 2018.



FONTE: Elaborado pelas autoras com base em resultados de pesquisa de Campo — abril a novembro de 2018.

Sendo assim, mesmo com os impasses, percebemos, no gráfico supra apresentado, que os estudantes demonstram a existência de uma relação sem conflitos com os funcionários da escola, incluindo as coordenações pedagógicas. Isto é ratificado pelas coordenações, as quais alegam que, por meio das vivências do cotidiano, do desenvolvimento das atividades e da busca de conciliação de diversos

momentos de tensão, *cria[-se] esse elo tão agradável* (Entrevista de Tapajós) com os estudantes.

Sobre o vínculo que os estudantes estabelecem com a escola, Guamá afirma ser forte, pois *tanto prova que quando eles concluem muitas vezes, eles ainda retornam aqui, né, nos visitando e outros até estagiando, né, então há esse elo de amizade* (Entrevista de Guamá). No entanto, ignoram os conflitos inerentes às relações humanas e as relações de poder existentes entre os jovens, na maioria geradas pelas hierarquias estabelecidas:

Em termos de socialização, é muito raro a gente encontrar uma rivalidade entre o primeiro com segundo, o segundo com o terceiro, e quando acontece, eles brigam por uma bobagem, por exemplo, uma cadeira que pegou da sala da outra, então não é um motivo, assim, que possa dizer um motivo prolongado de rivalidade, é um motivo momentâneo que aconteceu naquele momento, então não tem um motivo histórico. (Entrevista de Guamá)

Sendo assim, a compreensão de que os estudantes se conformam à divisão feita pela escola e de que a definição das turmas determina a formação dos grupos demonstra o desconhecimento, por parte da escola, dos reais motivos pelos quais os jovens se agrupam, como consideram Wilma Coelho e Anderson Rodrigues (2017). Em contraponto, essa falta de conhecimento sobre os estudantes não é considerada uma dificuldade no trabalho das coordenações pedagógicas. Quando instadas em relação às barreiras enfrentadas, elas referem-se, principalmente, à relação com os docentes:

porque eles vão para a sala e, às vezes dez, quinze minutos depois, e às vezes eles saem quinze minutos antes, e às vezes eles faltam, então é um problema muito grande que a gente enfrenta com relação a isso, não são todos os professores (Entrevista de Ararandeuá).

Por consistir em uma das atribuições das coordenações pedagógicas, o acompanhamento dos docentes pode transformar-se em uma estratégia para coesão entre o que é proposto pela escola em seu Projeto Político Pedagógico e a prática pedagógica, no entanto, havendo o descompasso entre essas dimensões do cotidiano escolar, entre outras questões, surgem adversidades:

se a gente for ver no calendário escolar, a gente não tem nem aula suficiente, e a gente vê no ponto dos professores, e no dia a dia, quem está lá fora, vê qual é o professor que entra, se tu fores lá fora vai ver algumas fora de sala, sem professores na sala de aula, às vezes o professor está até na escola, mas a gente não consegue (Entrevista de Caeté).

O acompanhamento pedagógico aos docentes reitera o que literatura sobre formação de professores (MELLO, 2000; CAIMI, 2006; MASSETO, 2012; MARQUES; SOUZA, 2017; COELHO; COELHO, 2018) já nos alerta quanto à discrepância de valor e de investimento conferida entre os conhecimentos específicos dos diferentes saberes de referência e os conhecimentos pedagógicos:

tem momentos que a gente tem dificuldade, com... digamos assim... com alguns professores... digamos, pela forma, pela formação que ele teve, acredito eu, que é difícil, às vezes mostrar para eles uma outra ótica de se trabalhar, uma metodologia diferente na sala de aula. Têm professores que é aquilo e pronto e acabado... daquela forma como ele aprendeu, tem que ser assim, e aí, para chegar o novo a ele torna-se meio difícil (Entrevista de Tapajós).

A dimensão teórico-metodológica do trabalho dos docentes e seu desenvolvimento em sala de aula compõem o escopo das atribuições das coordenações pedagógicas, e a avaliação, segundo estas, apresentava uma peculiaridade no uso:

como prestação de contas, não avaliava o aluno. A avaliação era uma espécie de controle social do aluno, “ou tu me obedece ou tu te ferra”, era mais ou menos isso, e essa mentalidade de avaliação como controle social, foi se perdendo, e agora o professor avalia para avaliar o aluno, então aquele professor que exibia seu mapa de nota, se glorificando que, de trinta e cinco alunos, os trinta e cinco tirarem nota vermelha, esse professor, ele não é mais apreciado pela escola e esse professor é chamado para conversar (Entrevista de Guamá).

As relações interpessoais entre os agentes escolares também se apresentam como demanda às coordenações. No que se refere a estas, reportam: *dificuldade que eu tenho é o professor que não respeita o aluno, ele pensa que pode falar o que bem quiser para o aluno, ofender moralmente, diminuir, acha que vai ficar barato, esse é o principal problema e eu tenho muitos problemas com esse tipo de professores (Entrevista de Guamá).*

As atribuições que compõem o trabalho pedagógico das coordenações no cotidiano escolar permeiam todas as ações desenvolvidas na escola, pois esse profissional lida com todas as dimensões do estabelecimento de ensino.

O trabalho da coordenação pedagógica, no âmbito escolar, centra-se em atividades de planejamento das ações cotidianas docentes, discentes e familiares. A prática pedagógica da coordenação se sustenta no currículo formal e na legislação vigente, no sentido de mediar, “revelar/desvelar” os significados dos documentos curriculares para os agentes escolares, com o propósito de crítica e de adequação à dinâmica escolar com vistas ao compromisso de um ensino-aprendizagem de qualidade, nas instâncias em que a escola se vincula (COELHO; SILVA, 2017, p. 88).

Os estudantes, seus processos de ensino-aprendizagem e suas sociabilidades; os professores e a necessidade de formação continuada; os familiares e a necessidade de integração à dinâmica escolar; a direção e as pendências burocráticas, administrativas e pedagógicas e os demais funcionários da escola; e o encaminhamento das ações cotidianas de manutenção e de organização constituem algumas demandas do cotidiano e do “consumo supostamente passivo dos produtos recebidos” (CERTEAU, 1994, p. 31), logo, a coordenação, enquanto praticante, lida com todas essas dimensões do dia a dia escolar. Reafirmamos, diante de tais atribuições, a necessidade de conhecer todos esses agentes, além de adquirir suporte teórico necessário para a elaboração de estratégias e de maneiras de fazer que subvertam as relações de desigualdade na escola.

3.2 As coordenações pedagógicas, suas formações e o seu lugar na escola

Para a análise do material coletado nas entrevistas, elaboramos outras três categorias: *Formação Inicial*; *Base teórica para o trabalho realizado*; e *Dificuldades da ação pedagógica*. Com relação à *Formação Inicial*, buscamos, pautando-nos nas falas das coordenações, identificar as contribuições e as fragilidades dessa formação para o exercício da profissão. A categoria *Base teórica em relação ao trabalho realizado* alude ao aporte teórico utilizado pelas coordenações pedagógicas para o enfrentamento dos reveses que surgem no cotidiano da escola. A categoria *Dificuldades da ação pedagógica cotidiana* aborda os principais entraves para o desenvolvimento de atividades realizadas ou planejadas pelas coordenações pedagógicas.

Ao mencionarmos a formação inicial da amostra de profissionais entrevistadas, registra-se que 02 (duas) efetivaram sua formação em universidade pública federal, 01 (uma) em universidade pública estadual e 01 (uma) em universidade privada. Considerando o quanto essa formação contribui para o seu desempenho profissional e para a preparação para o cotidiano do ambiente escolar, a coordenadora Ararandeuá considera:

eu consegui aprender. Eu fiz o curso. Tudo que eu poderia aprender, mas eu acho que 70% a Universidade teve capacidade de me dar suporte para eu usar no meu trabalho, ok! Desses 70%, eu aplico 50%. E esses 30% que a Universidade não foi capaz de me dar suporte, base, mesmo que fosse teórico, porque o momento prático que é esse aqui, que é para esses estudantes... mas eu não consegui na minha prática

na Universidade, encontrar essa escola, por exemplo, real, que eu trabalho (Entrevista de Ararandeua).

As coordenadoras evidenciam que, ao adentrar o ambiente escolar, percebem o que lhes faltou na formação e reforçam que aprendem no cotidiano da escola a lidar com as demandas que surgem, tendo em vista que não se sentem preparadas para a escola real:

Bem... A gente sabe que seja universidade, seja faculdade, a gente nunca sai pronto para tudo, a gente na realidade vem com uma bagagem de teorias, mas que, no decorrer da nossa caminhada, enquanto profissional realmente, atuantes, a gente aprende muita coisa na prática. [...] é na vida, na prática, nas escolas, principalmente, eu comparo assim a rede pública é que a gente passa a ampliar nossos conhecimentos dentro do ramo da educação, eu vejo assim, para mim ajudou bastante, sim, que a gente tem que ter uma base, tem que ter um preparo, para poder entrar neste ambiente, mas o que vem ali, para enriquecer minha prática, é o dia a dia dentro de uma escola (Entrevista Tapajós).

O depoimento, amparado pela experiência no ambiente escolar, indica a necessidade de que a formação inicial se amplie para além da racionalidade técnica. Tal demanda desponta-se principalmente quando o profissional chega à escola real.

As coordenadoras pedagógicas evidenciam as fragilidades da formação inicial, principalmente no atinente à dimensão prática da profissão (COELHO; PADINHA, 2013), conforme ressaltado por Guamá, que, mesmo se referindo à sua graduação de maneira positiva, demonstra lacunas no direcionamento do planejamento de ações estruturalmente estabelecidas na escola e apresenta como o momento mais significativo em sua formação aquele no qual realizou contato com essa escola real: *Eu, particularmente, gostei muito da minha formação, eu tive muitos professores fora de série, principalmente os professores dos estágios (Entrevista de Guamá).*

Entre as inflexões relacionadas a formação inicial, as coordenadoras pedagógicas frisam ainda:

o que que está faltando, para a universidade é formar mais na totalidade esse profissional que vai para a sociedade. Está faltando mais a prática. Eu senti falta muito da prática no meu curso(sic). Eu tive professores até bem interessados em nos levar. Eu fiz estágio no NPI, eu vim aqui para essa escola [...] aqui a noite, mas para mim a prática, ela faltou muito, quando cheguei nessa escola pela primeira vez. (Entrevista de Ararandeua).

A esse respeito, Flávia Caimi (2013), em sua reflexão, ao analisar a formação inicial nos cursos de licenciatura em História, ressalta que a formação inicial precisa

oportunizar não só a prática em situação real de trabalho como se faz nos estágios supervisionados, mas especialmente garantir estratégias de reflexão, de produção de conhecimentos de natureza pedagógica e de

tomada de consciência sobre as condições da docência. A prática, desacompanhada de uma criteriosa observação e análise de si mesma à luz de quadros teóricos e de valores educativos internalizados, possui um efeito formativo bastante limitado. (CAIMI, 2013, p. 106).

Embora as coordenações reconheçam a base teórica da formação inicial como satisfatória, em vários momentos, quando são questionadas sobre o aporte teórico utilizado para realizar suas ações, demonstram dificuldades em identificá-lo, ou mesmo relatam que suas ações partem do conhecimento do cotidiano. Nesse aspecto, retomamos a ideia da “boa vontade” tratada por Wilma Coelho e Maria do Socorro Padinha (2013):

Na hora que a gente lida com eles [os estudantes], a gente ainda tenta conversar com um tempo maior, mas a gente não consegue buscar, nem de continuar o trabalho. Na verdade, o trabalho, ele vem mais no sentido de sensibilizar esses alunos, essa referência não... Quando tu vais ver na minha resposta ali, quanto tempo tu tens para o estudo por dia, tu vais ver que eu coloquei uma hora, mas essa hora é no sentido de... Eu não paro para ir buscar referência teórica, é mais no sentido de como é que eu vou trabalhar aqui na escola para a semana. É mais no sentido de organização (Entrevista de Tapajós).

Analisando-se o conhecimento específico sobre a formação para a Erer, as coordenações admitem que

a gente conhece a lei dez mil, agora com sinceridade, a gente não consegue desenvolver com fluidez na escola. Infelizmente a gente ainda vem tratando a questão dessa lei, que não é nova, já tem mais de dez anos, né!? E eu não conhecia até três anos atrás, eu não conhecia essa lei, e a gente não consegue desenvolver devido a dinâmica da escola (Entrevista de Ararandeuá).

Posto que tenha conhecimento sobre a existência da legislação e de suas obrigatoriedades, a coordenadora assume não realizar o trabalho da temática. O contexto vivenciado pela entrevistada não se distancia da realidade presenciada na literatura especializada:

os percursos formativos para a escola ideal e o parco conhecimento das relações contextuais de desigualdades, afetando estruturalmente as práticas pedagógicas e o enfrentamento assertivo para o trabalho com os “sentidos de diversidade e desigualdade” (COELHO; SILVA, 2017, p. 99).

Durante as entrevistas, uma das coordenadoras, ao denunciar a falta de aporte teórico para seu fazer profissional, informou recorrer aos seus referenciais religiosos para orientar a intervenção, principalmente com os estudantes:

eu procuro, além das leituras, [...] e eu acho muito importante a questão da religião, acho que religião para o ser humano, enquanto ser social, é muito importante, e ajuda, e... Eu procuro, digamos assim... Pedir muita orientação, sabe? De Deus, por que eu acho assim, que tem coisa na nossa vida que só ele pode nos ajudar a superar,

enfrentar, a encarar [...] a gente procura sempre ajudar, da melhor maneira possível, a gente sabe que as teorias existem, há momentos na vida que dá para a gente buscar nas teorias, orientações, mas há momentos na nossa vida que até as teorias não conseguem, suprir aquela necessidade, aquele problema ser superado e a gente busca em Deus realmente a superação daquela situação. (Entrevista de Tapajós).

Isto evidencia algumas características da intervenção pautadas em ações nas quais o “trabalho pedagógico tem sido substituído pelas ações conhecidas no âmbito familiar e vivências pessoais das profissionais — nada próximo a uma intenção teórico-conceitual que dimensione suas ações de forma consubstanciada na escola” (COELHO; PADINHA, 2013, p. 238). Todavia, embora apresentem pouco aprofundamento sobre as legislações, Guamá ressalta o trabalho de um grupo específico de professores que se propõem a desenvolver o tema em seus conteúdos e em seus planejamentos:

Os professores de História. Nós temos uma equipe até consideravelmente boa de História, que eles fazem — que a gente pede — planejamento anual, e nesse planejamento anual são poucos os professores que entregam, e História é um deles, e os professores de História, eles tem no seu planejamento — e isso eles deixam bem claro — momento dessa obrigatoriedade, e para eles não é um problema, a obrigatoriedade, por que eles gostam de trabalhar essa questão da cultura afro-brasileira, então eles trabalham, eles deixam claro isso no planejamento, e efetivo na sala de aula, e também a escola, ela procura trabalhar os temas geradores. (Entrevista de Guamá).

Com relação ao acompanhamento do trabalho dos professores, algumas estratégias são descritas pelas coordenações pedagógicas:

Com os professores, a gente ajuda no trabalho deles, é... acompanhando, por que tem o planejamento, onde a gente vai passar a acompanhar o trabalho do professor. Quando tem alguma dúvida, digamos assim, no seu trabalho, querem fazer algo diferente, utilizar uma metodologia diferente, a gente vai, assessora esse professor e orienta como ele pode fazer. A gente busca a organizar horário, horário de prova, calendário, jornada pedagógica, tudo que é voltado para a parte pedagógica da escola, a gente tem que estar voltado, à frente, montando, organizando (Entrevista de Tapajós).

Em que pese o relato de iniciativas pontuais, oriundas de um grupo de professores na escola, podemos assinalar, após os depoimentos das coordenações, com relação aos professores, que

os cursos de formação de professores, no Brasil, são, reconhecidamente, cursos em que o exercício prático é diminuto, assim como formulações para o enfrentamento de problemas concretos do cotidiano escolar. Só recentemente, a legislação impôs um percentual de cerca de trinta por cento da carga-horária mínima dos cursos de licenciatura voltado para a prática continuada, ao longo da formação. Os objetivos são claros: familiarizar o licenciando com o ambiente escolar e induzir a reflexão sobre a prática docente (COELHO; COELHO, 2012, p. 152).

Neste caso, a coordenação pedagógica demonstra que o acompanhamento dos docentes também encaminha-se em conformidade com demandas apresentadas, ou seja, não são formuladas discussões nas quais se antecipe a superação de possíveis intempéries, embora também evidencie realizar o direcionamento das atividades pedagógicas, administrativas e políticas (ALVES; GARCIA, 2010). Outra possibilidade que nos foi apresentada consistia em

fazer os roteiros de estudo, foi a estratégia que a gente teve para saber como esses professores estão, até que ponto eles estão indo no conteúdo, e aí a gente fala de currículo mesmo, para saber até onde eles foram no conteúdo que foi planejado, porque até ano passado a gente não tinha nem [fez gesto, com as mãos, simulando que esta expressão estava entre aspas] esse controle (Entrevista de Ararandeuá).

Concebemos que a coordenação elabora estratégias, mesmo que desprovida de base teórica, para o acompanhamento pedagógico dos professores com relação ao cumprimento dos conteúdos, todavia demonstra dificuldade em dar conta de outras questões, como a relação professor-aluno ou a relevância dos conteúdos necessários à formação dos estudantes. Entretanto, ainda assim, essas profissionais se reconhecem como definidoras das políticas educacionais na escola (COELHO; PADINHA, 2013; COELHO; SILVA, 2017): *Por que na verdade, nós é que organizamos as atividades no decorrer do ano letivo. Então tudo vai de acordo com a nossa decisão, nossa organização, claro que a gente organiza, monta, mostra para eles, vê se há o aval, por que aqui a gente trabalha (Entrevista de Tapajós).* Esse trecho da entrevista justifica nosso argumento do lugar que as coordenações pedagógicas ocupam na escola, dado que demonstra tanto a importância do trabalho coletivo quanto o poder de liderança que a coordenação pedagógica pode exercer; portanto, define o andamento das ações e o ritmo do cotidiano escolar.

No entanto, quando são questionadas sobre qual o aporte teórico é utilizado para fundamentar essas ações, ou seja, para alcançar os objetivos sobre situações de conflito entre os estudantes, a coordenadora Caeté, por exemplo, confirma-nos não utilizar nenhum texto nem aporte teórico, mas sim o conhecimento do dia a dia, as suas convicções pessoais, “se reporta a ações gerais de traquejo social, regras de boa convivência, enfim, um incentivo à política da boa vizinhança na escola. Tais compreensões não diferem do senso comum.” (COELHO; PADINHA, 2013).

No que compete ao papel das coordenações pedagógicas no acompanhamento do trabalho docente, a ausência de base teórica para o

desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem fragiliza as possíveis orientações para superação de dificuldades da sala de aula. Outros obstáculos denunciados pelas coordenações pedagógicas estão interligados à Secretaria Estadual de Educação: *Eu acho que o mais difícil que a gente enfrenta na escola pública é principalmente a questão da infraestrutura [...]. Os alunos estão questionando agora a questão da climatização, porque foi climatizada a escola, mas não tem manutenção* (Entrevista de Caeté).

As demandas encaminhadas pela Secretaria — a qual, de acordo com a coordenação, desconsidera o planejamento da escola —; as dificuldades enfrentadas pelo estabelecimento de ensino ao elaborar “maneiras de fazer” seu cotidiano; aliados à falta de condições estruturais evidenciadas por Gean Noronha, Ronaldo Araújo e Ana Costa (2017) constituem-se um entrave para o desenvolvimento da educação no que consiste ao fazer das coordenações pedagógicas, visto que “as situações são demandadas intensamente, limitando severamente o tempo destinado ao trabalho e ao aprofundamento da temática sobre diversidade e desigualdade na escola” (COELHO; SILVA, 2017, p. 94).

A intervenção pedagógica requer indiscutivelmente os conhecimentos relativos à temática da diversidade e da desigualdade na escola. Ao abordarmos o racismo no Brasil, durante as entrevistas, unanimemente as coordenações reconhecem a existência e o impacto negativo disto na sociedade: *Eu percebo assim, o racismo ainda muito forte, e a gente percebe isso, o racismo muito forte, nas redes sociais, que eles extravasam mesmo, sem medo nenhum de ser processado* (Entrevista de Guamá); *concebem, também, que o racismo está presente em todas as dimensões da vida social, pois realmente a gente percebe claramente que o racismo é grande, apesar de a gente tá no século XXI, mas ainda é bem presente, ainda no nosso país e a gente percebe não só, como o colega colocou, no face na mídia, na tv, nas novelas, enfim...* (Entrevista de Tapajós).

No entanto, ao se referirem ao racismo na escola, as coordenadoras tendem a minimizar o problema ou admitem ser possível que elas não tenham percebido:

A escola é um pedaço micro da sociedade, né!? Nesse sentido como nós vivemos, nós convivemos com o racismo, e o racismo existe no Brasil, apenas tá disfarçado de uma certa... que é chamado de democracia racial, mas que a gente... na realidade essa democracia racial é uma falsa democracia racial, e ela também, assim como tá na sociedade, ela também tá dentro da escola, e a gente tem inúmeros casos de racismo dentro da escola, hoje talvez menos observados, às vezes talvez a gente nem perceba, mas eu já vivi momentos de racismo turbulentos aqui dentro (Entrevista de Ararandeuá).

Caeté nos responde trazendo elementos do cotidiano, para confirmar — ainda que procure relativizar — a presença do racismo na escola, e as intervenções encaminhadas:

Existe sim. Nós temos aí as mídias sociais, que querendo, ou não, nós estamos inseridos no processo da mídia [...] mas eu não percebo que existe, assim, algo que possa ser muito notado aqui na escola, tá? É... Aconteceu, sim, acontecem algumas situações, pequenas, mas que a gente procura logo chamá-los, conversar, tentar colocá-los de frente, escutá-los, pra gente desmistificar aquela situação e dizer que somos todos iguais [...] quando acontece essa situação, “Ah! Tá falando do meu cabelo ou da minha cor”, nós chamamos o aluno na sala, na nossa sala de coordenação, conversamos com eles, falamos um pouco sobre essas questões, sobre essas diferenças, fazemos com que ele reflita, geralmente, a gente conversa, coloca todo o nosso posicionamento, escuta e pede pra que eles reflitam e no outro dia retornem conosco, quando eles retornam, eles já retornam com uma outra visão, depois que eles nos escutaram, falaram, ouviram um ao outro, pediram desculpa, e a gente conversa e geralmente a gente vai na sala também e fala, né, com eles, conversa sobre essa questão com eles também (Entrevista de Caeté).

Por meio do supra apresentado, percebemos que, mesmo quando as situações são percebidas pela escola, a intervenção acontece de maneira pontual e é vista pelas coordenadoras de forma desarticulada do racismo estrutural presente na sociedade, pois são notadas como “situações pequenas” quando acontecem no cotidiano da escola.

Considerando que escola e a sociedade possuem uma relação interdependente, em que as representações incorporadas socialmente são, em certa medida, reproduzidas neste espaço, muitas vezes, gerando relações preconceituosas (COELHO; SILVA, 2015), ratificamos a impossibilidade de desvincular os preconceitos e a discriminação presentes na sociedade das situações existentes na escola. Nesse contexto, o trabalho das coordenações pedagógicas representa a possibilidade de, a partir do lugar que ocupam e por meio de uma intervenção consubstanciada, promover uma educação antirracista e de combate às desigualdades.

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, aprofundar-se no mundo dos estudantes de hoje.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lugar que as coordenações pedagógicas ocupam nas escolas perpassa todas as dimensões da dinâmica desse estabelecimento de ensino, e as demandas a elas encaminhadas requerem intervenções no sentido da mediação (ALMEIDA; PLACCO, 2015) sobre os diferentes agentes escolares e entre os agentes e os conhecimentos necessários para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Essas demandas, advém da ação das coordenadoras como responsáveis por exercer papéis administrativo e pedagógico (ALVES; GARCIA, 2010), visto que organizam das dimensões mais simples (uniforme, merenda, recreio, limpeza etc.) às mais complexas (Projeto Político Pedagógico, critérios de avaliação etc.) do cotidiano escolar, portanto cumprem uma função política na medida em que contribuem para a democratização e para a organização da escola (PIMENTA, 2017).

Sendo assim, de acordo com a literatura especializada e diante de todas essas atribuições delegadas às coordenações pedagógicas, reiteramos que, ao exercer tais funções, o lugar que as coordenadoras ocupam na escola é de definidoras de políticas internas educacionais (COELHO; PADINHA, 2013; COELHO; SILVA, 2017), pois o direcionamento dado por elas ao cotidiano escolar determina o que será tratado entre os agentes dessa instituição.

Para tanto, o respeito à diferença e o reconhecimento da diversidade são fundamentais, além de seu compromisso previsto pelas legislações que promovem o trabalho da Educação das Relações Étnico-raciais na Escola/Erer na escola, a qual, como espaço de formação, apresenta muitas possibilidades de contribuir para a superação do racismo e da discriminação na sociedade. No entanto, considerando tais normativas, evidencia-se que as intervenções desenvolvidas por estes profissionais ainda precisam superar o caráter pontual.

Posto que as coordenações reconheçam os males do racismo na sociedade, suas ações na escola são movidas pelas necessidades urgentes, ou seja, ao surgir algum conflito, o trabalho de aconselhamento é individualizado. Essa fragilidade no fazer pedagógico das profissionais que atuam nas coordenações apresenta relação com a ausência da discussão na sua formação inicial e também com a falta de formação continuada e com o desconhecimento de aporte teórico estruturante para suas ações, as quais se caracterizam por uma sucessão de imprevistos devido a dificuldades para realizar o planejamento das atividades a curto, a médio e a longo

prazos. Tais dificuldades impelem retornarmos à questão do aporte teórico, pois tal investimento acarretaria a possibilidade de visualizar e de antecipar os possíveis “incêndios” diários, além de propiciar elaboração de ações para evitá-los.

Foi possível perceber que as coordenações pedagógicas, embora relatem boa convivência com os estudantes, desconhecem as situações que os levam aos conflitos. Suas intervenções caracterizam-se pelo aligeiramento do contato que se estabelece, na maioria das vezes, sem envolver toda a comunidade escolar para uma mudança estrutural nas relações estabelecidas, e talvez desse aspecto decorra a percepção de 53% dos estudantes de que, diante de situações de *bullying*, de discriminação e de racismo, a escola não age bem, não age (24%), ou eles não sabem (29%) como a escola age.

Vale ressaltar que as ações desenvolvidas na escola que apresentam maiores possibilidades de êxito são aquelas que envolvem toda a comunidade escolar, portanto, embora as coordenadoras pedagógicas exerçam função estratégica no planejamento e na articulação das ações pedagógicas, o auxílio e o envolvimento dos demais profissionais da escola estabelece fundamental importância para a execução e para o êxito dessas ações no âmbito escolar. Assim, surge a necessidade de investimento em outra dimensão das atividades das coordenações: a formação continuada dos professores, vista a discrepância existente entre a formação inicial e as necessidades da escola real, principalmente no tange à Erer e aos conhecimentos específicos quanto ao público, bem como quanto às características, às necessidades e ao interesse dos estudantes.

Conhecer as sociabilidades estabelecidas entre os estudantes, isto é, reconhecer que os mesmos se separam e organizam-se em grupos, implica o reconhecimento de que esta é uma característica dessa fase da vida, para então conhecer quais os grupos específicos dos estudantes da escola em que se atua. Tais encaminhamentos constituem-se imprescindíveis para aproximação entre os atores escolares e direcionamento das ações. Porém, as coordenadoras demonstram desconhecer tais agrupamentos, o que reitera a literatura especializada.

Importa considerar a relevância da coordenadora pedagógica para a escola, percebendo que todas as dimensões de desenvolvimento do cotidiano escolar perpassam sua intervenção: a direção, os professores, os funcionários e os estudantes; e que, consonantes às suas decisões, encaminham-se as demais ações pedagógicas. Concluímos que as coordenadoras pedagógicas exercem um poder

estratégico na escola, que é reconhecido pelos demais agentes ao seguirem os encaminhamentos repassados por essas profissionais; no entanto, percebemos, por meio dos depoimentos das coordenadoras, que estas, embora se reconheçam necessárias para o andamento das atividades, não apresentam clareza sobre quanto o êxito de desempenho profissional impacta positiva ou negativamente o cotidiano escolar, bem como sobre as possibilidades que seu trabalho apresenta no trato para a Erer na escola e para a construção de uma sociedade mais justa.

Em suma, as coordenadoras pedagógicas ocupam o lugar de definidoras do cotidiano escolar por meio de suas intervenções, haja vista que configuram um novo perfil de profissional que foi ressignificado historicamente e que busca atender as demandas contemporâneas, pois as escolas não são as mesmas e os estudantes também não. Outrossim, devemos considerar que a trabalho com a Erer na escola, por parte deste profissional, ainda acontece de maneiras desarticulada e focalizada, o que reflete as fragilidades da formação inicial e a falta de reconhecimento da necessidade de inteirar-se sobre as relações estabelecidas entre os estudantes no cotidiano escolar, o que, infelizmente, não configura uma preocupação das coordenadoras.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. *Juventude, juventudes: o que une e o que separa*. Brasília: UNESCO, 2006.

AGUIAR, Márcia Ângela da S., *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação & Sociedade*, Campinas- SP, v. 27, N.º 96, Número especial, p. 819-842, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796>. Acesso em: 20 mai. 2019.

ALARCÃO, Isabel. *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. 5 ed. São Paulo: Ed. Cortez. 2007.

ALARCÃO, Isabel. *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, Coleção Cidine, 2011.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O Papel do coordenador pedagógico. *Revista Educação*, São Paulo, v. 12, N.º 142, p. 7-11, fev. 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/o-papel-do-coordenadorpedagogico>. Acesso em: 07 dez. 2019.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. 6 ed. São Paulo, Ed. Loyola, 2012.

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, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). *O fazer e pensar dos Supervisores e Orientadores Educacionais*. 12 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

ALVES, Nilda. *Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

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.

ANDRÉ, Marli Eliza Damásio Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 18 ed. Campinas/SP: Papirus, 2012.

ARAÚJO, Janaina Cacia Cavalcante. *Coordenação pedagógica em instituições públicas de educação infantil de São Paulo: formação e profissão*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2018.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. ALVES, João Paulo da Conceição. Abordagens sobre a condição de classe das juventudes da Amazônia. *Revista Interdisciplinar Margens*. v. 11, N.º 17, dez. 2017, p. 155-172. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/5448>. Acesso em: 01 mai. 2019.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Disposição da aula: os sujeitos entre a tecnia e a polis. In: VEIGA, Ilma Passos. (Org.) *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papyrus, 2008, p. 45-72.

ARRUDA, Elenise Pinto de. *Coordenação pedagógica: contradições e possibilidades para a construção da gestão democrática na escola*. 2015. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Oeste do Pará. 2015.

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.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 3 ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENTO, Maria Aparecida da Silva; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar; FERNANDES, Daniela Martins Ferreira. A educação na região Norte: apontamentos iniciais. *Amazonica*, v. 5, N.º 1, 2013, p. 140-175. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/1302>. Acesso em: 12 set. 2019.

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Turma de trás. IN: MORAIS. Régis de (Org): *Sala de Aula: que espaço é esse?* 15 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005, p. 105-122.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* 51 ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei N.º 4024, de 20 de dezembro 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 3 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei N.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 3 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei N.º 5.692, de 11 de agosto 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2.º graus, e dá outras providências.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 3 mar. 2016.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. *Lei N.º 8.069, de 13 de julho de 1990.* Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 3 mar. 2016.

BRASIL. *Lei Federal N.º 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003.* Altera a Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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”, e dá outras providências. Brasília — DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 3 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. *Resolução CNE/CP 01, de 17 de junho 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. 2004b. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 21 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria N.º 931, de 21 de março de 2005.* Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica — SAEB. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf. Acesso em: 4 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP N.º 01, de 15 de maio de 2006.* Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 4 mar. 2018.

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. *Emenda Constitucional N.º 59*, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § ao art. 76 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 30 nov. 2019.

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. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

BRASIL. *Indicadores da Qualidade na Educação*. Ação Educativa, UNICEF, PNUD, INEP, SEB/MEC (coordenadores). 4 ed. ampliada. São Paulo: Ação Educativa, 2013b.

BRASIL. *Lei N.º 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 5 mar. 2018.

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. Ministério da Educação. *Resolução N.º 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 jan. 2020.

BRITO, Ana Paula Souza. *Orientador/a pedagógico/a: o que você faz na escola? uma análise dos diferentes estilos e do gênero de atividade*. 2018. 202 p. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2018.

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

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo [online]*. Niterói, v.11, N. °21, p. 17- 32, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042006000200003>. Acesso em: 29 nov. 2019.

CAIMI, Flávia Eloisa. Professores iniciantes ensinando História: dilemas de aula e desafios da formação. *Revista História Hoje*, Rio de Janeiro, v. 2, N.º 3, p. 87-107, 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/66>. Acesso em: 9 dez. de 2020.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. A invisibilidade da juventude na vida escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, N.º 02, jul./dez. p. 325-343, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9647/8875>. Acesso em: 10 dez. 2019.

CANÁRIO, Rui. *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora, 2005.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, Marcos Cezar. KUHLMANN Júnior, Moisés. (Org.). *Os intelectuais na história da infância*. Cortez, 2002. p. 373-408.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, N.º 28, jan./abr., p. 77-95, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a07n28.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

CASTELLS, Manuel. *A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges, Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. *Perspectiva*, São Paulo, v. 23, N.º 1, p. 5-18, jan./ jun., 2009. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf. Acesso em: 22 ago. 2019.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. 3 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. *A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio*. Porto: Livpsic, 2009.

CHARTIER, Roger. “Por uma sociologia histórica das práticas culturais”. Tradução de Maria Manuela Galhardo. In: *A história cultural: entre práticas e representações*. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002.

CHUPIL, Priscila. *A gestão da coordenação pedagógica frente à práxis docente nas escolas particulares da educação infantil ao 5º ano*. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2015.

CIRÍACO, Marise Leão. *A formação dos coordenadores pedagógicos da SEMED-Maceió: 2012-2013*. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2015.

CODATO, Adriano. Estado Novo no Brasil: um estudo da dinâmica das elites políticas regionais em contexto autoritário. *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 58, N.º 2, p. 305 a 330, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/dados/v58n2/0011-5258-dados-58-2-0305.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

COELHO, Giuliana Sampaio de Vasconcelos. *A coordenação pedagógica e a docência na escola de ensino fundamental: entrelugares da atuação e da formação profissional*. 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Vale do Sapucaí. 2016.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores*. Pará, 1970-1989. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

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.º 38, jan.-abr., 2013, p. 229-250. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1935/193526311014.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2018.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. As licenciaturas em história e a lei 10.639/03 — percursos de formação para o trato com a diferença? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-39, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e192224.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2020

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.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Por linhas tortas — a educação para a diversidade e a questão étnico-racial em escolas da região Norte: entre virtudes e vícios. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)* — ABPN, v. 4, p. 137-155, 2012. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/257>. Acesso em: 10 set. 2019.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. O improviso em sala de aula: a prática docente em perspectiva. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía;

COELHO, Mauro Cezar. (Org.). *Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade*. Belo Horizonte: Mazza, 2010, p. 104-124.

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; SOARES, Nicelma Josenila Brito. *Núcleo Gera dez anos: entre a universidade e a escola básica*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-raciais).

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Preconceito, discriminação e sociabilidade na escola. *Educere Et Educare. Revista de Educação*, v. 10, N.º 20, 2015, p. 687-705. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/12606>. Acesso em: 03 jul. 2019.

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.º 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; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Sociabilidade e discriminação entre grupos de adolescentes-juvenis no Ensino Médio. *Educação Unisinos*. v. 23, N.º 2, abr.-jun., 2019, p. 225-241. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.232.02>. Acesso em: 03 jul. 2019.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila Costa de. Dez anos da lei N.º 10.639/2003 e a formação de professores e relações e relações raciais em artigos (2003/2013): um tema em discussão. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 16, N.º 39, p. 19-42, abr.-jun. 2020. Disponibilidade em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6358>>. Acesso em: 01 abr. 2020.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; RODRIGUES, Anderson Patrick. Sociabilidades Adolescentes na Escola Básica: Estado da Arte 2004 a 2013. *Revista Educação*, v. 42, N.º 3, p. 521-534, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/26670>. Acesso em: 01 mar. 2018.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. A implementação das leis N.º 10.639/2003 e N.º 11.645/2008 e o impacto na formação de professores. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v.21, N.º 3, set.-dez. 2016, p. 573-606. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19871>. Acesso em: 10 dez. 2019.

COSTA, Edimar Marcelo Coelho; CARDOSO, Luis Fernando Cardoso e. Representação social da violência na periferia de Belém: a reconstrução de um novo olhar. *Novos Cadernos NAEA*, v. 22, N.º 1, jan./abr., p. 159-182, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/4154>. Acesso em: 27 dez. 2019.

CORRÊA, Shirley de Souza. *O assistente técnico-pedagógico: atribuições legais e prática profissional*. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013.

CORRÊA, Barbara do Prado Gimenez. *O cotidiano do coordenador pedagógico na visão da complexidade: práticas de formação continuada no cenário da educação infantil*. 2016. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, N.º 80, set. p. 168-200, 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 abr. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, N.º 134, p. 293-303, mai./ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2018.

DAVID, Gleibiane Silva. *A prática da coordenação pedagógica dos centros de Educação de Jovens e Adultos de Primavera do Leste e de Rondonópolis*. 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil, 2016.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*. N.º 23, set.-dez., p. 40-52, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2019.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. *O Rap e Funk na Socialização da Juventude*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, N.º 100 — Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>. Acesso em: 27 set. 2019.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo. Introdução: por que ler este livro? uma abertura ao diálogo. In: DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org). *Juventude e ensino médio*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 43-52.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; JESUS, Rodrigo Edinilson de. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. *Educação e Sociedade*: Campinas, v. 37, N.º 135, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00407.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

DIAS, Lucimar Rosa; CATANANTE, Bartolina Ramalho; SILVA Maysa Ferreira da; SOLIDADE, Wilker; ANDRADE, Josiane; ARICA, Thalita. Implementação da lei 10.639/2003. In: SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; RÉGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de. (Org.). *Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte*. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018. p. 147-208.

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

DOURADO, Luiz Fernandes. OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos do Cedes*, Campinas, v. 29, N.º 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 abr. 2018.

FEITOSA, Ana Regina Azevedo. *A coordenadora pedagógica na educação infantil: o desafio de ser professora formadora no cotidiano da instituição educativa*. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Acre. 2018.

FERES JÚNIOR, João Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativa. In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Org.). *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto Ferreira; FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. A inspeção escolar como forma de controle no estado novo: uma contribuição às origens da gestão da educação. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 4, 2006, Goiânia. *Anais [...]*. Goiânia: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. Disponível em: A inspeção escolar como forma de controle no estado novo: uma contribuição às origens da gestão da educação. Acesso em: 22 dez. 2019.

FIALHO, Lia Machado Fiuza e SOUSA, Francisca Genifer Andrade de. Juventudes e redes sociais: interações e orientações educacionais. *Revista Exitus*. Santarém/PA, v. 9, N.º 1, jan. — mar. 2019, p. 202 — 231. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/721>. Acesso em: 25 ago. 2019.

FONSECA, K. C. C. *O papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores dos anos finais do ensino fundamental para uso das TDIC*. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2018.

FREITAS, Elisabete Pereira de. *A formação do coordenador pedagógico de EJA/educação profissional de São Bernardo do Campo: análise a partir dos referencias elaborados de 2010 a 2014*. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2016.

FREITAS, Silvana Alves. *Formação inicial de pedagogos(as) para a concepção e gestão do currículo*. 2016. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2016.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. 8 ed., São Paulo: Ática, 2010.

GARCIA, Gislene. *Coordenador pedagógico: dilemas na busca por uma formação de si e dos outros*. 2016. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Passo Fundo. 2016.

GARCIA, V. G. *Coordenação pedagógica: um estudo em representações sociais*. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação — Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2018.

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

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. Tradução de Sandra Regina Netz. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 2005

GIUSTA, Agnela da Silva. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, N.º 01, p. 17-36, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n1/a03v29n1.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.

GONÇALVES, Simone Moura. *O coordenador pedagógico e seu processo formativo: perspectivas e limites de trabalho*. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. 2016.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, N.º 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>. Aceso em: 01 mar. 2018.

GOMES, Nilma Lino. *Juventude, práticas culturais e negritude: o desafio de viver múltiplas identidades*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu. Anais. Rio de Janeiro: ANPED, 2004.

GOMES, Nilma Lino. (Org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei N.º 10.639/03*. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

GREGÓRIO, Marcia Gomes. *A organização do trabalho e a constituição da identidade do supervisor educacional do sistema municipal de ensino de campinas*. 2017. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas. 2017.

GRIBEL, Deborah Senid. *Coordenação Pedagógica: entre o desejado e o vivido*. 2013. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. 2013.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. 2.ª ed. São Paulo: Editora 3, 2005.

GUIMARAES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Revista da Antropologia*, São Paulo, v. 47, N.º 1, p. 9-43, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012004000100001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 nov. 2019.

HERCULANO, Silvia Cristina. *Adentrando os espaços de aprendizagem da coordenação pedagógica: um estudo na perspectiva da psicogenética walloniana*. 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2018*. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2016/default_sintese.shtml. Acesso em: 30 abr. 2019.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. Belo Horizonte: *Educação em Revista*, N.º 34, 2018, p. 1-18. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e167901.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.

KAUFMANN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LEITE, Eliana Alves Pereira; RIBEIRO, Emerson da Silva; LEITE, Kécio Gonçalves; ULIANA, Marcia Rosa. Formação de profissionais da educação: alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 39, N.º 144, jul./set., p. 721 — 737, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v39n144/1678-4626-es-es0101-73302018183273.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In COSTA, Marisa (Org.) *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 23-52.

LIBÂNEO, José Carlos. *O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para ricos, escola do acolhimento social para os pobres*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, N.º 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000100002&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 26 ago. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. 6 ed. Goiânia: Alternativa, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo. (Org). *Didática, escola e política: nenhum direito a menos*. Goiânia: Gráfica UFG, 2018.

LIMA, Edson Barreto. *A coordenação pedagógica da EJA dos municípios de Barrocas, Conceição do Coité e Serrinha: discutindo os fundamentos da formação continuada*. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia. 2017.

LINS, Juliana Beltrão. *O Coordenador Pedagógico e a Construção da sua Identidade Profissional*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2016.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. 13 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MACEDO, Sandra Regina Brito de. *A contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores pedagógicos da educação infantil de São Bernardo do Campo*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MARCELINO, Sandra Regina de Souza. Escola, racismo e desempenho escolar: o rompimento da profecia autorrealizadora do fracasso a partir do relato de três jovens negros. *Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura*, v. 5, N.º 2, p. 104-117, 2018. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/REPECULT/issue/view/106/teste%20559>. Acesso em: 30 nov. 2019.

MARQUES, Ricardo Ribeiro Rocha; SOUZA, Marina Batista Chaves Azevedo de. Faço o que digo? A relação entre o Projeto Político Pedagógico e a prática Docente. *Revista Foco*, v.10, N.º 2, jan./jul. 2017. Disponível em: <http://www.revistafocoadm.org/index.php/foco/article/view/425/240>. Acesso em: 02 jan. 2020.

MASETTO, Marcos Tarcisio. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2012.

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

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, N.º 1, p. 98-110, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2020.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Política de avaliação da educação brasileira: limites e perspectivas. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 10, N.º 19, p. 77-90, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/50214/30869>. Acesso em: 15 mai. 2018.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Cultura política e ditadura: um debate teórico e historiográfico. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, N.º 23, p. 109 - 137, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310232018109>. Acesso em: 12 set. 2019.

MOYA, Thais Santos; SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e raça no Brasil contemporâneo: um debate sobre a redefinição simbólica da nação. *Revista Sociedade e Cultura* (Impresso), v. 12, p. 235-249, 2009.

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

NOBRE, Luciana Regina. *A atuação do coordenador pedagógico nas escolas de ensino médio em tempo integral no programa escola do novo tempo*. 2018. 120 fls. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal de Rondônia. 2018

NOGUEIRA, Simone do Nascimento. *Coordenador pedagógico: uma identidade em construção*. 2013. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Católica de Santos, Santos, 2013.

NORONHA, Gean; ARAÚJO, Ronaldo; COSTA, Ana. O ensino médio no estado do Pará: os indicadores de oferta nas regiões de integração do Marajó e metropolitana de Belém no ano de 2014. *Revista Interdisciplinar*, v. 11, N.º 17, dez., p. 209-223, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/viewFile/5444/4537>. Acesso em: 05 fev. 2019.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. ALVES, Nilda. (Org.) *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos da escola* — sobre redes de saberes. 3 ed. Petrópolis: DP et Alli, 2008.

OLIVEIRA, Juana da Costa. *A coordenação pedagógica e os desafios das práticas educativas nas escolas públicas do município de Santo Antônio do Leste — MT*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso. 2017.

OLIVEIRA, Matildes Aparecida Trettel de. *Coordenação pedagógica na escola: uma função para pedagogos?* 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2015.

OSHIRO, Katyuscia. *Escola de tempo integral e os meandros da coordenação pedagógica no município de Campo Grande — MS*. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2017.

PAIXÃO, Marcelo. *A dialética do bom aluno: relações raciais e o sistema educacional brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

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

PEREIRA, Jorgiana Ricardo. *A coordenação pedagógica na educação infantil: o trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das professoras de uma creche municipal*. 2014. 274f. — Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014.

PEREIRA, Karina Stefanin. *Querer ser, ser e deixar de ser coordenador pedagógico: um estudo sobre a rotatividade na função na rede municipal de ensino de Jundiáí*. 2018. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) —

Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. *O pedagogo na escola pública*. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2017.

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, p. 17-20.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

PIRES, Edi Silva. *Coordenador pedagógico: o alcance da sua ação e aspectos de seu fortalecimento e legitimidade no contexto escolar*. 2014. 204 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

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.

POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres. A nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre, Artmed, 2003.

PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins. *Supervisão da prática pedagógica: percursos formativos em parceria e diálogo com os profissionais da educação*. 2014. 296 p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2014.

REIS, Natália do Carmo. *As relações étnico-raciais na formação inicial de pedagogos*. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de São Paulo. 2017.

ROCHA, Soraia da Silva. *Atuação dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de São Paulo: implicações políticas e sofrimento no trabalho*. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. 2014.

ROGERIO, Rosa M. de F. *Possibilidades e limites para uma coordenação compartilhada do trabalho pedagógico no CEU*. 2015. Tese (Doutorado em Educação). USP, 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, N.º 63, p. 19-23, nov. 1987. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1264>. Acesso em: 19 dez. 2020.

RUDNICK, Marilda da Silva. *A coordenação pedagógica e a práxis educativa na escola*. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Angel Ignacio Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SALES, Juliana Azevedo Campos. *Relações de gênero no exercício da coordenação pedagógica*. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SANTOS, Jocélio Teles dos; QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Vestibular com Cotas: análise em uma instituição pública federal. *Revista da USP*. São Paulo, N.º 68, dez./jan./fev. 2005-2006, p. 58-75. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/usp_artigo_2005_JTdosSantos_DMQueiroz.pdf. Acesso em: 02 set. 2019.

SANTOS, J. P. A. *Coordenador Pedagógico: desafios, dilemas e possibilidades*. 2016, 116f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) — Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

SANTOS, Luízyana Magda Coêlho dos. *O Coordenador Pedagógico da Educação Infantil na perspectiva de seus professores*. 2017. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação (Psicologia da Educação), 2017.

SATYRO, Natália; SOARES, Sergei. *A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005*. Brasília: IPEA, 2007.

SAVIANI, Demerval. A filosofia da educação e o problema da inovação. In: GARCIA, Walter Esteves (Coord.). *Inovação educacional no Brasil*. São Paulo: Cortez /Autores Associados, 1989.

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, p. 13-37.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, N.º 30, jan./abr., p. 17-33, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71525769002.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2019.

SEIXAS, Livia Maria Oliveira Silva de. *A organização do meio social educativo da atividade de coordenação pedagógica na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural*. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2017.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Sociabilidade juvenil, mídias e outras formas de controle social. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia. (Org.) *Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. Belo Horizonte: Ed. PUC, 2011, p. 67-80.

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, Edson; SILVA, Maria da Penha da (Org.). *A temática indígena em sala de aula: reflexões para o ensino a partir da lei 11.645/2008*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SANTOS, Nilsa Maria Conceição dos; ALCARAZ, Rita de Cássia Moser; VELOSO, Roberta Regina Chaves. Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares. In: SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; RÉGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de. (Org.). *Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte*. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018, p. 105-146.

SILVA, Bethânia Bitencourt Costa e. *A orientação pedagógica nas escolas públicas em Queimados (RJ): implicações e ações da gestão democrática*. Rio de Janeiro, 2019.

SISS, Ahyas. Multiculturalismo, educação brasileira e formação de professores: verdade ou ilusão? In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 28, 2005. Caxambu, *Anais...*Rio de Janeiro, 2005.

SISS, Ahyas. Ações afirmativas, educação superior e NEABS: interseções históricas. *Cadernos do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, v.7, N.º 2, p. 181 — 190, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/synthesis/article/view/19667>. Acesso em: 17 jan. 2019.

SOARES, Sergei (Org.) *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. Rio de Janeiro: IPEA, 2005.

SOARES, Nicelma Josenila Brito. *Relações Sociais na Escola: representações de alunos negros sobre as relações que estabelecem no espaço escolar*. 2010. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

SOUSA, Carlos Angelo de Meneses de (Org.) *Juventudes e Tecnologias: sociabilidades e aprendizagens*. Brasília: Líber Livro, 2015.

SOUZA, Jessé (Org.) *A invisibilidade da desigualdade brasileira*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, C. de S. M. *O ser 'faz-tudo': a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico*. 2014. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina. 2014.

TEIXEIRA, Eliane de Araújo. *Contribuições da psicologia histórico-cultural para a coordenação pedagógica da educação integral politécnica*. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

TELLES, Edward. *Racismo à Brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Tradução Nadjeda Rodrigues Marques, Camila Olsen. Rio de Janeiro: Relume Dumará — Fundação Ford, 2003.

TENÓRIO, Robinson; MACHEDO, Cristiane Brito; LOPES, Uaçai de Magalhães (Org.). *Indicadores de educação básica: avaliação para uma gestão sustentável*. Salvador: EDUFBA, 2010

UNICEF. *Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa — Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes*. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília: UNICEF, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cadernos do Cedes*, Campinas, v. 23, N.º 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361>. Acesso em: 15 nov. 2018.

VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. In GONÇALVES, Petronilha Beatriz e Silva; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 81-98.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Educação básica: política e gestão da escola*. Brasília: Liber livro, 2015.

VENAS, R. F. *Imaginar o passado, recordar o futuro: as transformações na função de coordenador pedagógico na Rede Estadual da Bahia*. 2013. 147 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador: Biblioteca Anísio Teixeira — FACED, 2013.

VYGOTSKY Lev S. *Formação social da mente*. Tradução José Cipolla Neto Luis Silveira Menna Barreto. São Paulo: Martins Fontes, 7 ed., 2007.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, N.º 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. *Avaliação em larga escala: questões polêmicas*. Brasília: Liber Livro, 2012.

ZANETTE, Jaime Eduardo. *Coordenação pedagógica na educação infantil e as (im)possibilidades de uma rede (in)formativa sobre gênero e sexualidade*. Porto Alegre, 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE HISTÓRIA
CIDADE UNIVERSITÁRIA PROF. JOSÉ DA SILVEIRA NETTO, RUA AUGUSTO
CORRÊA, 01
CEP: 66075-900 BELÉM-PA-BRASIL
UFPA — (91) 3201-8190
Belém, ___/___/___

Projeto: “Para além das salas de aula: sociabilidades adolescentes, relações étnico-raciais e ação pedagógica e, por meio do qual, o projeto: “O lugar das coordenações pedagógicas na Educação Básica e relações raciais: um estudo em escolas paraenses”

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

COORDENADORES/AS PEDAGÓGICOS/AS

1. Em que nível sua formação inicial o auxilia no trabalho na gestão da escola?
2. Descreva os autores estudados na formação que auxiliam o futuro coordenador entender os contextos escolares.
3. Dentre as disciplinas estudadas como se conforma a formação para o trabalho com a coordenação pedagógica;
4. Durante sua formação, você foi preparado(a) para trabalhar a diversidade e igualdade em suas aulas? Se sim, como?
5. Descreva e analise seu conhecimento em relação a lei N 10.639/2003;
6. Descreva e sobre seu conhecimento em relação Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.
7. Descreva e analise sobre seu conhecimento em relação novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, aprovadas em 9 de junho de 2015, em curso de discussão;
8. Descreva e analise sobre sua baliza teórica para a realização de seu trabalho como coordenador(A);
9. Descreva e analise procedimentos pedagógicos que são utilizados pelos professores nos seus trabalhos aqui na escola;

10. Descreva e analise procedimentos pedagógicos e metodológicos que são utilizados pelos professores nos seus trabalhos aqui na escola;
11. Fale um pouco do projeto político-pedagógico dessa escola e as bases legais que o constituem
12. Existem muitos problemas relacionados a discriminação? de que natureza?
13. Na escola o/a senhor/a já percebeu algum tipo de tratamento com ações discriminatórias seja por parte dos alunos e de professores ou alunos entre alunos. O/a senhor/a já percebeu alguma ação discriminatória em âmbito escolar?
14. Quando ocorre esse tipo de situação, como a escola tem procedido?
15. Dentre as situações vivenciadas pelo/a senhor/a qual a de maior dificuldade dentro do seu trabalho?
16. Na sua função como gestor/a, destaque aquela de maior dificuldade na relação profissional com o corpo docente? Como costuma ser encaminhado?
17. Em relação à dificuldade profissional, existe alguma que mereça destaque em relação aos estudantes? Como costuma ser encaminhado?
18. Como os alunos estabelecem relações de sociabilidades?
19. Existem grupos na escola e sala como se constituem?
20. Você consegue identificar problemas de relacionamento entre estudantes? se sim, por quais motivos?
21. As redes sociais interferem no seu trabalho de alguma forma? alterou o cenário educacional de alguma maneira?
22. Como a família se posiciona nas ações pedagógicas engendradas pela escola?

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
 FACULDADE DE HISTÓRIA
 CIDADE UNIVERSITÁRIA PROF. JOSÉ DA SILVEIRA NETTO, RUA AUGUSTO CORRÊA, 01
 CEP: 66075-900 BELÉM-PA-BRASIL
 UFPA — (91) 3201-8190

Belém, ___/___/___

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O protocolo da entrevista⁴⁸ será apresentado antes da realização da mesma. As entrevistas serão gravadas em áudio por meio de um gravador portátil analógico e/ou por outros meios compatíveis com a disponibilidade dos/as entrevistados/as. Posteriormente, as entrevistas serão transcritas, editadas e analisadas pelas pesquisadoras Wilma Coelho, Sinara Dias e equipe. Todo o material com o conteúdo das entrevistas ficará sob a responsabilidade da coordenadora da pesquisa. Os dados coletados poderão ser utilizados na íntegra ou em parte para fins de estudos científicos, publicações de artigos, livros, seminários e outros eventos acadêmicos, — **preservando o total anonimato da escola e dos (as) entrevistados (as).** Todos os estudos e/ou publicações podem ter o alcance de divulgação, de veiculação, de distribuição e/ou de venda, no Brasil e/ou no exterior, em mídia impressa e/ou digital/eletrônica, podendo ser disponibilizados (as) por meio da rede mundial de computadores (*Internet*).

Ao assinar o presente documento, o(a) participante cede e transfere neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo à pesquisadora a totalidade dos seus direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento oral prestado neste dia, para estes fins.

A qualquer momento, o(a) entrevistado(a) poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa do(a) entrevistado(a) não lhe acarretará qualquer prejuízo, tanto por parte da pesquisadora, quanto por parte de terceiros, neste caso, resguardado o direito do pesquisador de manter os dados coletados na entrevista e transformados em informações, nos materiais já publicados, pelo mesmo, até a data da solicitação de retirada do consentimento. A solicitação de retirada do consentimento deverá ser entregue, à pesquisadora, por escrito e devidamente assinada pelo (a) entrevistado (a) ou seu/a responsável.

Colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos. Agradecemos sua participação.

⁴⁸ Pesquisa financiada pelo CNPQ — “**Para além das salas de aula: sociabilidades adolescentes, relações étnico-raciais e ação pedagógica**”, a partir do qual o projeto de pesquisa “**O lugar das coordenações pedagógicas na Educação Básica e relações raciais: um estudo em escolas paraenses**”, se vincula.

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS PATRIMONIAIS

Eu, _____ RG _____,
 CPF _____, pelo presente instrumento, aceito que
 _____ (nível de ensino: _____) participe como voluntário/a (a) desta
 pesquisa. Declaro que recebi as informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos e
 participação nesta investigação, sem ser coagido(a) a responder eventuais questões.

Autorizo a pesquisadora e equipe a utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado
 ou integral, inclusive cedendo seus direitos a terceiros, **com o devido anonimato**. Os dados coletados
 poderão ser utilizados na íntegra ou em parte para fins de estudos científicos, publicações de artigos,
 livros, seminários e outros eventos acadêmicos, sob a orientação da professora doutora Wilma de Nazaré
 Baía Coelho.

Declaro estar ciente de que as publicações referidas acima serão objeto de divulgação, de
 veiculação, de distribuição e/ou de venda, no Brasil e/ou no exterior, em mídia impressa e/ou
 digital/eletrônica, podendo ser disponibilizadas por meio da rede mundial de computadores (*Internet*).
 Declaro expressamente que as opiniões emitidas na entrevista, são de minha exclusiva responsabilidade
 e que a publicação da mesma não viola direitos de terceiros. Autorizo a revisão gramatical e ortográfica
 do texto, desde que não acarrete alteração do conteúdo e das opiniões ali contidas.

Declaro também que estou informado(a) de que, a qualquer momento, posso esclarecer dúvidas
 que tiver em relação à entrevista, assim como ter a liberdade de deixar de participar do estudo, sem que
 isso traga qualquer prejuízo para mim. Declaro que recebi uma cópia do presente **Termo de
 Consentimento Livre e Esclarecido**.

Por ser a expressão da verdade, dato e assino o presente termo de cessão e de autorização.

Belém, ___/___/___

 Assinatura do(a) participante voluntário(a) — CPF ou RG
e-mail: _____

 Assinatura da pesquisadora