

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO DOCENTE: diálogos com pedagogas(os) de escolas públicas de Manaus

Marinês Viana de Souza¹, Wilma de Nazaré Baía Coelho².

RESUMO

Este artigo apresenta um recorte da pesquisa que articulou a tríade seguinte: Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), formação docente e coordenação pedagógica. O objetivo teve o propósito de analisar a perspectiva das coordenações pedagógicas de escolas públicas de Ensino Fundamental (Anos Finais) em Manaus, sobre a formação continuada de docentes na área da ERER. Predominantemente, as análises foram fundamentadas em Nóvoa (2019), Libâneo (2013), Placco, Almeida e Souza (2011), Coelho et al. (2022), e nas formulações metodológicas de Bardin (2016). A empiria revelou não haver formação para docentes na área da ERER centrada nas escolas das(os) participantes. Majoritariamente, foram pontuadas dificuldades relacionadas à falta de tempo para realizar formação; ao pouco apoio das redes de ensino para que realizem essa ação; à fragilidade na formação dessas(es) agentes nessa temática; e aos processos de resistências e tensionamentos às propostas relacionadas à diversidade na escola. Concluímos ser basilar o investimento em formação continuada para as(os) pedagogas(os) com foco nos princípios da educação antirracista, e também em sua atribuição formadora, para que possam realizar processos de formação continuada para docentes de forma sistematizada e qualificada.

Palavras-chave: Educação para as relações étnico-raciais; Formação continuada; Coordenação pedagógica.

¹ Universidade Federal do Amazonas, marinessouza@ufam.edu.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6651-6646>

² Universidade Federal do Pará, wilmacoelho@yahoo.com.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8679-809X>

**EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS AND TEACHER
TRAINING: dialogues with educators from public schools in Manaus**

ABSTRACT

This article presents an excerpt from the research that articulated the following triad: Education for Ethnic-Racial Relations (ERER), teacher training and pedagogical coordination. The objective was to analyze the perspective of the pedagogical coordination of public elementary schools (Final Years) in Manaus, on the continuing education of educator in the ERER. Predominantly, the analysis were based on Nóvoa (2019), Libâneo (2013), Placco, Almeida e Souza (2011), Coelho et al. (2022), and in the methodological formulations of Bardin (2016). The empirical evidence revealed that there is no training for educators in ERER centered in the schools of the participants. Mostly, difficulties related to lack of time to carry out training were pointed out; the lack of support from educational networks to carry out this action; the fragility in the formation of these agents in this theme; and processes of resistance and tensioning to proposals related to diversity at school. We conclude that investment in continuing education for educators is essential, focusing on the principles of anti-racist education, and on their educational attribution, so that they can carry out continuing education processes for teachers in a systematic and qualified manner.

Keywords: Education for ethnic-racial relations; Continuing training; Pedagogical coordination.

INTRODUÇÃO

Em janeiro de 2025, a Lei n.º 10.639/2003 completou 22 anos de sua publicação, e nesse mesmo ano, a Lei n.º 11.645/2008 e a Resolução CNE/CP n.º 01/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) completaram 17 e 21 anos, respectivamente. Nesse decurso temporal, houve muitos embates políticos, estudos e pesquisas produzidas na área, bem como o fomento à produção de materiais, revisão de livros didáticos e iniciativas de formação para professoras(es) foram realizadas pelas redes de ensino, universidades e coletivos organizados. No campo das produções científicas, especialmente a partir das publicações desses marcos normativos, destacamos as pesquisas do tipo “estado da arte”, por fornecerem um panorama compilado das produções relacionadas à temática da ERER, por meio de mapeamentos, sistematizações e análises dessas produções em períodos específicos, o que nos permite observar o seu crescimento, bem como suas tendências temáticas e abordagens teórico-metodológicas.

A pesquisa intitulada Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte, coordenada por Silva, Regis e Miranda (2018), mapeou as produções científicas sobre a ERER, no período de 2003 a 2014. Foram selecionadas para análise 122 teses, 476 dissertações e 494 artigos, organizados em categorias temáticas que tiveram tratamento analítico de pesquisadores e pesquisadoras especialistas. O resultado do estudo demonstrou crescimento nas produções científicas, evidenciando diferentes campos investigativos articulados à área.

Estudos correlatos também foram realizados sobre a produção acadêmica brasileira em teses, dissertações e artigos. Em sua interface com a categoria “formação de professoras(es)”, destacamos as pesquisas de Coelho (2018), Coelho e Oliveira Júnior (2020) e Coelho e Brito (2020). Na última, as pesquisadoras mapearam as produções publicadas no intervalo de 2003 a 2013, que compreendeu o período de 10 anos da publicação da Lei n.º10.639/2003, modificada pela Lei n.º11.645/2008. Os resultados desses mapeamentos convergiram para o reconhecimento da centralidade da formação docente (inicial e continuada) como estratégia para impulsionar a implementação das normativas antirracistas.

Nessa mesma linha de levantamento de produções científicas, mas com um recorte temporal longitudinal, incluindo tanto produções nacionais quanto internacionais, identificamos a pesquisa de Rodrigues, Barbosa e Ribeiro (2022) com amostra de 2.916 artigos publicados no período de 1957 a 2019, extraídos da base de dados Web of Science. Dentre outros aspectos, as autoras identificaram o impacto dessas produções em outros estudos, apontando os 50 artigos mais citados nos últimos 20 anos, situando as temáticas mais recorrentes no campo “[...] da formação de professores para o desenvolvimento da EREER e a temática que discute a interferência das diferenças raciais e como elas afetam o desempenho dos negros no contexto educacional” (Rodrigues; Barbosa; Ribeiro, 2022, p. 18). Em relação às produções brasileiras, essa pesquisa apontou que o Brasil apareceu em quarto lugar em maior número de publicações relacionadas à EREER no período pesquisado (134), destacando também baixa ocorrência de processos de internacionalização dessas produções (2,5%), que foi um dos indicadores observados.

As publicações das legislações antirracistas também impulsionaram os sistemas de ensino a publicarem suas próprias regulamentações. No Amazonas, em 2010 e 2011, houve publicações de normativas oriundas dos sistemas estadual e municipal/Manaus para implementar as leis e diretrizes, com orientações em consonância com as de âmbito nacional (Souza, 2016). Contudo, é importante mencionar o contexto político vivido no Brasil nos últimos anos, especialmente após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016, e das ações de retrocessos no campo das políticas públicas conquistadas nas últimas décadas, em função de concepções ideológicas de parcela da sociedade e de políticos que negam a diversidade como valor humano e curricular. No bojo desses movimentos, houve a propositura de alguns vereadores de Manaus, que em 2021 aprovaram um Decreto Legislativo³, que sustou os efeitos da Resolução n.º 091/2020 do Conselho Municipal de Educação, que estabeleceu orientações para garantir a inclusão da Educação para as Relações Étnico-Raciais, diversidade sexual e gênero, bem como diversidade religiosa, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus.

³ Decreto Legislativo n.º 527/2021 da CMM, de 31/05/2021. Sugerimos a leitura da dissertação Racismo estrutural e a Lei 10.639/03: um estudo de caso sobre a Resolução 054/2021 do Conselho Municipal de Educação de Manaus (Silva, 2022).

Tais investidas de controle do currículo escolar têm força e influência política para cercear o livre debate acerca das diversidades nas escolas públicas de Manaus. A base dessas formulações está alicerçada, em grande medida, em paradigmas ideológicos neoconservadores, em pensamentos religiosos que não consideram outras formas de ser e estar no mundo, bem como de grupos que pretendem manter a hegemonia de seus privilégios de cor, gênero, sexualidade, classe ou credo, por meio de iniciativas para controlar o currículo escolar. Diante do que foi dito, após 20 anos da publicação da Lei n.º 10.639/2003, a luta continua presente para garantir a sua implementação nas escolas. Mas, importante dizer, agora em um panorama político mais promissor, que ganhou fôlego com as novas proposituras no cenário nacional, reflexos do resultado das eleições presidenciais de 2022, no Brasil, consolidado com a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 1º de janeiro de 2023. Nesse novo contexto político, destacamos a criação de dois ministérios estratégicos para impulsionar pautas específicas da população negra e indígena: o Ministério da Igualdade Racial e o Ministério dos Povos Indígenas, tendo como ministras Anielle Franco (mulher negra) e Sônia Guajajara (mulher indígena), respectivamente. Na estrutura do Ministério da Educação, foi recriada a então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), extinta no governo Bolsonaro, agora denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão. Dentre suas diretorias consta a de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para Relações Étnico-Raciais.

O atual panorama político-institucional brasileiro tem possibilitado novas proposituras, como a recente Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq), com a “finalidade de implementar ações e programas educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais na educação brasileira e à promoção da política educacional para a população quilombola” (Brasil, 2024). Nesse processo, dar visibilidade às produções científicas e às conquistas no campo da legislação antirracista no Brasil nos últimos anos confere a dimensão de onde partimos, de onde estamos e o que precisamos (re)construir para avançar.

No contexto das reflexões levantadas, desenvolvemos este estudo⁴ que articulou a tríade seguinte: Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), formação docente e coordenação pedagógica⁵. O objetivo geral se ocupou de analisar a perspectiva de 10 (dez) pedagogas(os), que atuam no Ensino Fundamental (Anos Finais) em Manaus, sobre formação continuada centrada na escola na área da ERER. Para os propósitos deste artigo, elegemos o seu recorte de análise em dois pontos: 1) verificar a ocorrência e a abordagem de ações formativas na escola para professoras(es) na área da ERER; 2) conhecer possibilidades e dificuldades na proposição dessas ações por parte das(os) pedagogas(os). O desenho metodológico se deu em perspectiva qualitativa, sendo a entrevista semiestruturada o instrumento definido para a coleta de informações. O tratamento analítico foi orientado pela técnica da Análise de Conteúdo, com apoio em Laurence Bardin (2016), seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Predominantemente, serviram de fundamentos para as análises nas áreas da formação de professoras(es) e da coordenação pedagógica os estudos de Nóvoa (2019), Libâneo (2013) e Placco, Almeida e Souza (2011). No que tange às especificidades da formação na área da educação para as relações étnico-raciais, destacamos os estudos de Coelho (2018), Coelho e Soares (2016), Coelho e Brito (2020), Coelho e Oliveira Jr. (2020). Na interface relações étnico-raciais e coordenação pedagógica, fundamentamo-nos nas pesquisas de Catanante e Dias (2017), Coelho e Padinha (2013), Coelho e Silva (2017), Coelho et al. (2022).

Argumentamos que a formação continuada centrada na escola, mediada pela coordenação pedagógica a partir das diretrizes da ERER, contribui para os avanços na implementação da Lei n.º 10.639/2003, para a institucionalização de práticas pedagógicas comprometidas com o enfrentamento do racismo, do preconceito e da discriminação nos espaços escolares, e para o fortalecimento da identidade profissional das(os) pedagogas(os) no que se refere às funções formadora, articuladora e transformadora ((Placco; Almeida; Souza, 2011).

⁴ Oriundo de estágio pós-doutoral, realizado pela primeira autora, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Universidade Federal do Pará (UFPA), sob a supervisão da Prof^a. Dr^a. Wilma de Nazaré Baía Coelho.

⁵ O termo "coordenação pedagógica" se refere à função de articular, mediar, organizar e coordenar os processos pedagógicos no contexto das escolas. Essa função é exercida por profissionais que recebem diferentes denominações de cargos no Brasil, de acordo com as normas de cada sistema de ensino. No caso específico das redes públicas do Amazonas (SEMED/Manaus e SEDUC/AM), a denominação adotada é "Pedagoga(o)", razão pela qual adotaremos este termo quando nos referirmos às(aos) participantes deste estudo.

NOSSAS(OS) INTERLOCUTORAS(ES) E A DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Dialogamos com 07 (sete) pedagogas e 03 (três) pedagogos que atuam no Ensino Fundamental (Anos Finais) em escolas públicas de Manaus, sendo 05 (cinco) da Semed/Manaus e 05(cinco) da Seduc/AM. O perfil foi traçado em duas dimensões: pelos marcadores de gênero, idade e cor/raça; e pelos aspectos da formação (inicial e continuada) e atuação profissional. Nessa ordem, observou-se que 07 (sete) indicaram ser do gênero feminino e 03 (três) do masculino, com idades variadas entre 28 e 40 anos (06); entre 41 a 60 anos (03); e uma participante acima de 60 anos. No quesito cor/raça, 08 (oito) se autodeclararam pardas(os); uma como negra e uma como branca, evidenciando uma amostra majoritariamente feminina, de pessoas negras e em faixas geracionais diversificadas.

No que tange à dimensão formativa, possuem graduação em Licenciatura em Pedagogia, com diferentes anos de formação, sendo 37 anos (01); 12 e 18 anos (02); e 05 a 10 anos (07). Considerando o tempo de atuação no cargo de pedagoga(o), o grupo possui um perfil heterogêneo, com experiências variando de 35 anos de atuação (01); de 01 a 03 anos (02); de 05 a 07 anos (05); e de 10 a 15 anos (02). Observou-se que 09 (nove) participantes têm especialização em diferentes áreas da educação e 04 (quatro) possuem mestrado na mesma área.

Em relação aos estudos específicos na área da EREER, tanto na formação inicial quanto na continuada, os resultados indicaram haver fragilidade. Na formação inicial, os dados revelaram que 02 (dois) tiveram esses estudos; 04 (quatro) tiveram poucos estudos; 03 (três) não tiveram; e uma não lembrava. Em relação à formação continuada nessa área, observou-se que 05 (cinco) não participaram desses processos, e 05 (cinco) responderam que sim, dentre os quais para duas pedagogas foram viabilizados por iniciativa própria e para 03 (três) foram promovidos pelas redes de ensino. A empiria revelou poucas ações de formação continuada nessa área, oferecidas pelas redes de ensino para as pedagogas e pedagogos deste estudo, destoando do aludido nas estratégias contidas no Plano Nacional de Implementação das DCNERER, que “[...]recomenda que os sistemas e as instituições de ensino orientem os coordenadores pedagógicos para aplicação desse Plano no âmbito escolar” (Brasil, 2009, p. 44).

Essa realidade indica que mudanças institucionais mais estruturais não ocorrem *pari passu* das políticas instituídas, e que normativas não são, por si, exclusivas para promover mudanças, embora sejam imprescindíveis. Há que considerar a existência da cultura do racismo estrutural (Almeida, 2022) e de projetos e ações curriculares monoculturais e eurocêntricas, que têm influenciado, historicamente, as práticas pedagógicas, representando obstáculos à efetividade de ações no campo da diversidade. Por ser um espaço de convivência humana, a escola abriga a diversidade social e cultural presente na sociedade, mas é também um lugar onde se reproduz o racismo e são estabelecidas relações interpessoais positivas, bem como negativas, que atravessam o percurso das crianças e adolescentes, sendo fatores que interferem em suas trajetórias, podendo determinar sucesso ou fracasso escolar (Coelho; Silva, 2017). Esse aspecto reafirma a necessidade de investimento na formação de professoras(es) centrada na escola, articulada a outros fatores igualmente relevantes, como a construção de currículos que expressem compromisso com a luta antirracista.

Davis et al. (2013), em estudo com foco nos Anos Finais do Ensino Fundamental, apontam que fatores, como a distorção idade-série, ocasionam tanto a conclusão dessa etapa além do tempo previsto, como também impactam no percentual de abandono escolar. Na mesma linha, estudo sobre o fracasso escolar nessa etapa de ensino, de Louzano (2013), evidencia que as oportunidades educacionais evoluem de forma diferenciada entre estudantes de grupos raciais distintos, sendo elevadas as taxas de abandono escolar e distorção idade-série da população negra. Considerando os índices educacionais de 2011, a autora demonstrou que houve diminuição nas taxas de abandono e repetência, mas avaliou que ainda não estava no patamar esperado. Nessa direção, observamos que a distorção idade-série, a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2021⁶, também evidenciam que os Anos Finais do Ensino Fundamental continuam apresentando índices elevados de permanência no mesmo ano além do tempo estimado. Embora também se observe diminuição em relação aos

⁶ Nos Anos Finais do Ensino Fundamental foram observadas as seguintes taxas de distorção nas redes públicas do Brasil: 6º ano (20,1%); 7º ano (25%); 8º ano (25,6%); 9º ano (24,3%). No estado do Amazonas os índices correspondentes são: 6º ano (25,1%); 7º ano (29,2%); 8º ano (29,6%); 9º ano (27,6%). (Brasil, 2022a; 2022b).

anos anteriores, os dados indicam que há atraso no mínimo de dois anos ao previsto para o término dessa etapa (Brasil, 2022a; 2022b).

Reis e Nogueira (2021), no estudo *Transição para o Ensino Fundamental II: o que dizem as pesquisas brasileiras*, identificaram 30 produções acadêmicas que discorrem sobre fatores que interferem no desempenho de estudantes na transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental, especificando tanto fatores escolares quanto sociais, e concluem que “[...] eles afetam cada educando com maior ou menor intensidade, não sendo possível inferir um padrão de situação escolar vivenciado” (Reis; Nogueira, 2021, p. 1). Portanto, mesmo que esses fatores possam se manifestar indistintamente, as autoras destacaram que não há padrão homogeneizante, por serem percebidos por alunas e alunos de formas diferenciadas. Isso sugere que no campo das relações estabelecidas, em uma análise interseccional pelo marcador cor/raça, essa fase escolar se torna, ainda, mais desafiadora para estudantes que sofrem os efeitos do racismo presente nas instituições escolares.

Nesse contexto, situamos as pesquisas sobre sociabilidades adolescentes e juvenis na escola, de Coelho e Coelho (2013; 2014), Coelho e Silva (2015; 2019), Rodrigues e Coelho (2017), Coelho, Brito e Santos (2021), Coelho, Brito e Silva (2022), Coelho et al. (2022), que evidenciam resultados de estudos diversificados, mas que se articulam em torno do conceito de sociabilidades. Os trabalhos dessas pesquisadoras e pesquisadores pontuam as relações raciais na escola e problematizam como a existência do racismo, do preconceito e da discriminação racial estão na base da construção de hierarquias nas sociabilidades adolescentes e juvenis, podendo influenciar negativamente no desempenho escolar de grupos subalternizados nesse espaço.

As questões apresentadas corroboraram para o estabelecimento do recorte do estudo focar nos Anos Finais do Ensino Fundamental, centralizando na função articuladora, formadora e transformadora que as coordenações pedagógicas exercem na organização do trabalho escolar (Placco; Almeida; Souza, 2011). Diante disso, destacamos o papel central das(os) pedagogas(os) no acompanhamento e orientação dos processos pedagógicos, razão pela qual pontuamos neste estudo a ação formativa dessas(es) agentes para implementação da

ERER, sem desconsiderar o contexto maior de articulação e parceria com outras(os) profissionais e demais instâncias (redes de ensino e universidades) para essa empreitada. Sobre tais aspectos, vamos nos ater na próxima seção.

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA NA ÁREA DA ERER: POSSIBILIDADES E DIFICULDADES DE PEDAGOGAS(OS) EM MANAUS

A formação continuada de docentes centrada na escola representa estratégia importante por possibilitar que sejam estabelecidas pautas formativas que dialoguem com as necessidades específicas de cada realidade escolar. Em conformidade com Almeida (2014, p. 4), essa modalidade formativa não deve ser confundida com “formação sentada na escola”, visto que não se restringe ao entendimento literal que considera apenas os processos formativos in loco, mas de compreender a concepção basilar que subjaz à sua propositura, por estar alicerçada ao contexto no qual as(os) profissionais realizam o seu trabalho e a partir de suas realidades imediatas. Assim, embora o aspecto da localidade esteja implicado em sua compreensão, ela também é perpassada pelo sentido conceitual que o termo possui.

Fusari (2014), por sua vez, chama a atenção para posturas polarizadas em relação ao locus ideal de formação e para os riscos de se abandonar um modelo totalmente exógeno, centrado apenas na saída da(o) docente de seu local de trabalho para receber formação, para superdimensionar somente a que é realizada nos próprios espaços escolares. Esse autor defende que a formação ocorra em processos que articulem ações “fora e dentro da escola” (Fusari, 2014, p. 11).

No contexto desses estudos, Libâneo (2013) vê vantagens na formação realizada na escola em duas dimensões, que se conectam e retroalimentam – a individual e a institucional. Para o autor, a escola é ao mesmo tempo uma organização de trabalho com cultura própria e lugar de aprendizagem profissional. Nesse sentido, há uma relação formativa recíproca nessas duas dimensões, “de modo que se pode dizer que os profissionais e usuários da escola aprendem com a organização e as próprias organizações aprendem, mudando junto com seus profissionais” (Libâneo, 2013, p. 35). Portanto, com o entendimento não exclusivista da escola como único locus de formação continuada para professoras(es), argumentamos que os

processos formativos realizados em seus espaços, mediados pela ação das coordenações pedagógicas, podem contribuir para a promoção de trabalhos mais colaborativos e contextualizados, assim como para impulsionar práticas comprometidas com os princípios da educação antirracista com base nas demandas vivenciadas e problematizadas no cotidiano escolar.

Considerando as premissas do pensamento de Libâneo (2013) sobre como as organizações se educam pela ação humana, e, ao mudarem, educam os próprios sujeitos, entende-se que é no “chão da escola” que se devam empreender esforços coletivos para o enfrentamento do racismo, da discriminação e dos preconceitos manifestos em práticas excludentes. É fundamental, portanto, que na escola essas questões sejam problematizadas e materializadas em ações formativas que fomentem intervenções pedagógicas consubstanciadas para combater o racismo (Coelho et al., 2022).

Esse aspecto também já foi pontuado por Coelho e Padinha (2013, p. 231) e, ao analisarem os avanços nos estudos na área da EREER, concluíram que “[...] ainda são poucos os que investigam o lugar da escola e de seus agentes escolares no atendimento às diferenças e à diversidade cultural.” E, de modo similar, Catanante e Dias (2017, p. 108), ao discorrerem sobre a ação formativa de coordenadoras e coordenadores, destacaram que, quando ocorre na escola, “[...] pode favorecer discussões a partir de suas práticas, tendo como referência o seu local de trabalho e a troca de experiência entre os(as) colegas [...]”. Por conseguinte, recomendam que busquem teorias para sustentar as ações de formação nessa área temática. Além desse aspecto, Coelho e Brito (2020, p. 34) acrescentam que, para os estudos teóricos ganharem materialidade nas práticas escolares, o estabelecimento de parcerias institucionais com universidades, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e Secretarias de Educação se apresenta como estratégia viabilizadora.

Pensar a articulação da universidade com a Educação Básica é um debate necessário, especialmente nos cursos de formação de professoras(es), onde essa aproximação precisa se estreitar no sentido do que Nóvoa (2019) sugere para promover uma institucionalidade que articule o que denomina triângulo de formação: universidades (Ensino Superior),

professores/as (profissão) e as escolas (redes). O autor defende o rompimento com os discursos que promovem oposição entre a universidade e a escola. Para isso, propõe sua centralidade nos aspectos da profissionalidade.

Para escapar a essa oposição inútil e improdutivo, precisamos encontrar um terceiro termo, a profissão, e perceber que é nele que está o potencial formador, desde que haja uma relação fecunda entre os três vértices do triângulo. É neste entrelaçamento que ganha força uma formação profissional, no sentido mais amplo do termo, a formação para uma profissão. (Nóvoa, 2019, p. 7)

A articulação institucional evocada por Nóvoa(2019), em consonância com Coelho e Brito (2020), situa a(o) docente no centro das ações, tanto no contexto das escolas quanto das redes de ensino e das universidades. A formação continuada na escola se torna potencializada quando há parcerias com outras instituições e quando há investimentos desde a formação inicial, com currículos nas licenciaturas que promovam esse diálogo, reflexões e articulação teórico-prática.

Do ponto de vista das normativas na área da EREER, o papel das coordenações pedagógicas foi apontado como mobilizador de ações que favorecem sua implementação nas escolas. Sendo assim, no Art. 3º, § 2º da Resolução CNE/CP n.º 01/2004, se recomenda às coordenações pedagógicas a promoção e “[...] o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares” (Brasil, 2004). À vista disso, essas(es) profissionais ocupam lugar estratégico de articulação e mobilização de processos para viabilizar a formação na temática proposta.

Diante do que foi dito, e com a finalidade de conhecer se há iniciativas de formação continuada para docentes na área da EREER nas escolas públicas de Manaus onde os participantes atuam, estabelecemos neste estudo dois objetivos direcionados a esse foco: 1) verificar a ocorrência e a abordagem de ações formativas na área da EREER nas escolas de

atuação das(os) participantes; 2) conhecer suas possibilidades e dificuldades na proposição de ações formativas centradas na escola na mesma área.

Quanto à ocorrência de formação continuada realizada na escola na área da EREER, nossas(os) interlocutoras(es) informaram que tal ação não ocorre com essa temática de forma sistematizada. Também comentaram que algumas iniciativas foram realizadas nas redes de ensino, direcionadas mais para docentes das áreas de História, Geografia e Ensino Religioso. Um pedagogo informou ter realizado uma ação pontual na escola com foco na temática da migração, em função de atenderem a alunos migrantes. Outra pedagoga comentou sobre uma orientação individual que deu para uma professora, visando subsidiar a elaboração de um projeto de pesquisa, no contexto do Programa Ciência na Escola (PCE)⁷. Contudo, por se tratar de projeto de iniciativa de uma professora, viabilizado por adesão por meio de edital público específico, não representa ação instituída pela escola, embora aconteça em seu espaço e seja relevante.

Constatamos que a ausência de formação continuada centrada na escola não tem inviabilizado a realização de algumas atividades pedagógicas para estudantes com a temática da diversidade. No que se refere a essas ações, 07 (sete) participantes informaram que são realizadas em datas comemorativas, eventos escolares ou projeto isolado por adesão de docentes, como o descrito no âmbito do PCE. Nesse contexto, uma pedagoga comentou sobre uma atividade anual realizada em sua escola, em que aproveita a ocasião para passar algumas orientações relacionadas ao tema a ser trabalhado, visando organizar o evento “com os professores que estejam engajados”, e para quem tenha dúvidas, explica “o que significa aquilo, porque é importante [...]” (Entrevista 01/pedagoga, 07/10/2022). Embora reconheçam não se tratar de formação sistematizada, as(os) mesmas(os) consideram que essas ações levam a processos de reflexão das(os) docentes que se envolvem.

⁷ Fomentado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam), “consiste em apoiar, com recursos financeiros e bolsas, sob formas de cotas institucionais, estudantes de ensino fundamental e médio integrados no desenvolvimento de projetos de pesquisas de escolas públicas.” Fonte: <http://www.fapeam.am.gov.br/programas/page/5/>. Acesso em: 10 dez. 2024.

A despeito do valor dessas práticas, consideramos que o seu caráter mais pontual, geralmente circunscritas aos momentos de efemérides e por adesão de docentes, precisa avançar para haver processos formativos institucionalizados e com o envolvimento mais coletivo. Isso reforça a necessária inclusão dessas pautas nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas, e com estratégias evidenciadas nos planos de ação dos mesmos. Corroborando esse entendimento, Coelho et al. (2022), ao analisar as ações pedagógicas realizadas por docentes e coordenações pedagógicas de escolas públicas da rede estadual de Belém/PA no campo da EREER, pontuaram que os processos formativos contribuem para que haja planejamento prévio das intervenções a serem realizadas no trato com a diversidade, a fim de superar as ações imediatas e pontuais, consideradas “um entrave para mudanças estruturais no que concerne ao racismo e à discriminação” (Coelho et al., 2022, p. 156). Destacam, ainda, que, por meio de ações formativas planejadas, as coordenações pedagógicas podem viabilizar estratégias que articulem teoria e prática.

A ação formadora advinda das(os) pedagogas(os) para garantir esses processos de reflexão e ação nas escolas necessita da promoção de condições objetivas. Isso se diz em função das dificuldades apresentadas por tais profissionais, que reconhecem a importância da formação continuada na escola sob sua coordenação, mas também destacaram as dificuldades que têm impedido que isso ocorra, conforme mencionado por uma pedagoga: “Eu já tinha uma visão do meu papel, eu sabia que eu teria que atuar como formadora, como colaboradora dos professores, e tudo mais, só que na prática isso é muito difícil mesmo [...]” (Entrevista 09/pedagoga, 06/10/2022).

Embora haja esse reconhecimento, os dados também indicaram que a atribuição formativa é ofuscada em face de outras demandas que surgem no cotidiano das escolas. Essa constatação encontra paralelo com os resultados da pesquisa nacional, coordenada por Placco, Almeida e Souza (2011), intitulada O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. Em uma das conclusões desse estudo, as autoras indicaram que a maioria “[...] não desenvolve seu trabalho na coordenação tendo como princípio a formação de professores, ainda que a considerem de suas atribuições” (Placco; Almeida; Souza, 2011, p. 267).

Em nosso estudo, foram apresentadas algumas dificuldades pelas(os) pedagogas(os) de Manaus que participaram dessa pesquisa para não realizarem a formação na área da EREER, que se concentraram basicamente em torno de quatro pontos: 1) falta de tempo; 2) pouco apoio das Secretarias de Educação; 3) fragilidade na formação das(os) pedagogas(os) na área da EREER; 4) resistências e tensionamentos.

As dificuldades atribuídas à falta de tempo também deixaram em evidência as questões relacionadas às Secretarias de Educação, no que tange ao excesso de demandas encaminhadas para as(os) pedagogas(os), além do tempo nem sempre compatível para executá-las. Alguns comentários destacaram esse aspecto: “[...] são tantas demandas que a gente acaba não fazendo bem nenhuma delas, acaba não sendo muito produtivo, porque são muitas demandas o tempo inteiro [...]” (Entrevista 02/pedagogo, 17/10/2022). Outros relatos, nessa mesma direção, foram observados: “[...] pra lhe falar a verdade, eu não consigo fazer isso por conta do fator tempo, demandas de trabalho que o pedagogo tem na escola” (Entrevista 01/pedagoga, 07/10/2022); “[...] a gente tem um tempo muito reduzido para você atender questões de formação continuada como um todo” (Entrevista 05/pedagogo, 28/10/2022).

Ao discorrer sobre a estrutura da escola, Paro (2016) indica a gestão do tempo como um dos aspectos que merece atenção, haja vista que se configura uma dimensão central quando se fala em organização do trabalho escolar⁸. Tão importante quanto a necessidade de os profissionais disporem de tempo para a realização de suas demandas, é que este seja proporcional ao que se quer empreender. Nessa direção, Paro (2016, p. 182) enfatiza “[...] que a boa gestão do tempo com vistas a uma educação escolar de qualidade exige, antes de mais nada, que haja tempo, em quantidade suficiente, para ser gerido”.

Por sua vez, a dimensão temporal do trabalho da(o) pedagoga(o) está diretamente relacionada à da(o) docente, especialmente quando se pautam os processos de formação

⁸ Paro (2016) destaca três aspectos interdependentes, que merecem atenção quando se discute o trabalho nas escolas: assistência pedagógica para educadoras(es), condições objetivas de trabalho e a gestão do tempo.

continuada em serviço. Assim, existem, ao menos, dois aspectos que estão imbricados ao sentido atribuído à falta de tempo. O primeiro se refere ao excesso de demandas a serem executadas e sua relação ao tempo disposto; o segundo, à diversificação na organização do tempo de trabalho das(os) docentes, que, a depender do formato como se configura, pode não favorecer processos formativos mais coletivos. Portanto, para fazer a boa gestão do tempo, há necessidade de condições objetivas de trabalho (Paro, 2016), o que se constitui aspecto central para que se garantam processos formativos na escola, articulada às outras dimensões presentes no trabalho da(o) pedagoga(o).

Propomos, ainda, ampliar esse foco de compreensão para situar essa problemática em um contexto maior, que não se esgota nas demandas cotidianas do trabalho, na consequente falta de tempo para resolvê-las nem nas diferentes formas de organização do tempo de trabalho docente. Além dessas, destacamos que a própria configuração dos processos formativos, quando se limitam às iniciativas das redes de ensino, tende a não potencializar a formação continuada centrada na escola e coordenada pela(o) pedagoga(o). Essa questão também foi ponto de observação na pesquisa nacional, coordenada por Placco, Almeida e Souza (2011). Ao analisar a realidade de trabalho de coordenações pedagógicas das cinco regiões brasileiras, observaram que as propostas de formação continuada para docentes, em geral, vêm das Secretarias de Educação. A realidade manauara, pontuada pelas(os) participantes de nosso estudo, não difere disso.

Trata-se, portanto, de uma cultura institucional de redes de ensino, que não têm potencializado o papel formador da(o) pedagoga(o). Para promover mudanças nessa estrutura, há necessidade de problematizar essa questão, investir em formação para essa(e) profissional e dar condições de trabalho para que desenvolva ações formativas na escola. É importante também que a(o) mesma(o) se reconheça nesse papel, para subverter a lógica do trabalho pedagógico centrado geralmente em questões burocráticas.

Isso se alinha a outro fator apontado no campo das dificuldades, que se refere à fragilidade na formação das(os) pedagogas(os) com foco na EREER e no eixo de sua atribuição formativa. A partir dos resultados da empiria, inferimos que há frágil apoio institucional das redes de ensino para potencializar a ação formadora dessas(es) profissionais em Manaus, centralizando esses processos em seus espaços formativos próprios⁹ e protagonizados por atores que neles atuam. Importante dizer que consideramos que esses núcleos de formação instituídos nas estruturas das redes de ensino exercem uma função importante, sobretudo por possibilitar o encontro de docentes de diferentes escolas, que em si já promove o intercâmbio de conhecimentos e trocas de experiências. Entretanto, o que se argumenta é que a formação continuada não fique centralizada apenas nesses espaços, mas que também seja potencializada a atribuição formativa das(os) pedagogas(os) para agirem em parceria com as(os) profissionais das redes de ensino, protagonizando ações em rede colaborativa, sem desconsiderar os processos centrados na escola.

Esse aspecto surgiu como indagação de um pedagogo, no sentido de questionar se as Redes estão inclinadas a fazer isso. É uma questão que merece problematizações mais amplas e coletivas dessas(es) agentes junto às redes de ensino, com a finalidade de provocar o debate e fomentar mudanças. Trata-se de um ponto relevante, visto que a valorização do trabalho da(o) pedagoga(o) na escola implica no reconhecimento de suas atribuições na mediação dos processos pedagógicos. O contrário disso pode levar a sentimento de frustração, conforme pontuou uma pedagoga da seguinte forma: “[...] uma das minhas maiores frustrações dentro da minha profissão é que eu fiz concurso, entrei para a área imaginando que eu ia trabalhar com um viés, e acabou sendo outro” (Entrevista 08/pedagoga, 04/10/2022).

⁹ Na estrutura da Semed/Manaus, destacamos a Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) e, na Seduc/AM, o Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta (Cepan).

Na literatura especializada na área da coordenação pedagógica é central a premissa que compreende o trabalho dessa(e) profissional atrelado aos processos de ensino e aprendizagem na escola. Para tal, empreender ações formativas junto a professoras e professores corresponde à função basilar, embora não exclusiva, visando garantir a aprendizagem de crianças e adolescentes no Ensino Fundamental. Nessa direção, Gouveia e Placco (2014, p. 18) consideram que essa(e) profissional, ao promover a formação continuada de sua equipe, assume “o papel de um articulador de aprendizagens”, como também “se corresponsabiliza, junto com o professor, pela qualidade da aprendizagem dos alunos.”

Por outro lado, não se pode supor apenas pelo fato de a(o) pedagoga(o) ter como uma de suas atribuições a formação de sua equipe, que não necessite ser formada(o) para poder atuar nessa dimensão, e que não precise de condições institucionais para desempenhar esse trabalho. Sobre tal aspecto, um participante comentou: “[...] poderia ter uma formação para nós, pedagogos, de como atuar nessas áreas, de como administrar a formação, de como a gente organizar o nosso trabalho pra possibilitar uma formação continuada na escola, entendeu?” (Entrevista 02/pedagogo, 17/10/2022).

Sobre o trabalho da coordenação pedagógica com a ERER, Catanante e Dias (2017, p. 107) indicam que, ao mesmo tempo que formam, também precisam de formação, e apontam para uma via de mão dupla nessa relação, pois essa(e) profissional “[...] ocupará ora o papel de ‘ensinante’ ora o de ‘aprendiz’, porque estará lidando com ‘matéria’ para a qual ele(a) mesmo(a) pode não ter tido nenhuma orientação inicial de como o fazer”. O contrário disso é esperar ações no campo do voluntarismo, do improvisado, e em determinadas situações também pautadas no senso comum, quando desconsideradas as necessidades formativas da(o) própria(o) formadora(o).

Das Secretarias de Educação, espera-se que promovam a formação continuada para as(os) pedagogas(os), o que concorre para a consolidação das estratégias contidas no Plano Nacional de Implementação das DCNERER, que “[...] recomenda que os sistemas e as instituições de ensino orientem os coordenadores pedagógicos para aplicação desse Plano no âmbito escolar” (Brasil, 2009, p. 44). Portanto, não se deve esperar que a formação da(o) pedagoga(o) na área da ERER ocorra somente por iniciativa própria, pois, embora seja importante como processo no campo da autoformação, não significa desobrigar as redes de ensino em sua oferta.

Por outro lado, é importante dizer que, ao se considerar que a formação continuada seja uma estratégia central para a consolidação de propostas pedagógicas antirracistas, não se está afirmando que por si irá promover mudanças, haja vista que outros fatores interferem nesse processo. Entretanto, sem elas, torna-se mais difícil de acontecerem mudanças estruturais. Isso se diz por ter emergido nos resultados que um pedagogo e uma pedagoga possuem estudos na área da ERER, mesmo assim não há processos de formação sistematizados em suas escolas. Articulado a esse aspecto, Coelho et al. (2022) também pontuaram que, mesmo quando há conhecimento nessa área pelas(os) agentes escolares, não se tem a garantia de que se efetive nas práticas pedagógicas.

No cenário dessas reflexões, uma pedagoga assim comentou: “Então, o que eu posso dizer é que não depende só da formação, eu vejo que precisa ter, também, uma consciência, uma sensibilização por parte do educador.” (Entrevista 01/pedagoga, 07/10/2022). Esse aspecto pode ser articulado aos fatores que se relacionam aos processos de resistências e tensionamentos no interior das instituições. Foi pontuado pelas(os) participantes que existem resistências, tanto de docentes quanto de estudantes e suas famílias, em relação ao trabalho com a temática da diversidade e da ERER em suas escolas, que se situam no campo ideológico, alimentados por crenças pessoais, preconceituosas e de cunho religioso em determinadas situações. Infelizmente, todas têm figurado como obstáculo para a promoção da implementação das Leis n.º 10.639/03, n.º 11.645/08 e das DCNERER. As ações, no plano político mais amplo, para cercear as discussões sobre a diversidade e a ERER, conforme

mencionado no contexto manauara, reproduzem-se nas escolas, ao ponto de essa temática não ser pauta de discussão na realidade de trabalho da maioria das(os) participantes.

Essa não é uma pauta, isso seria o último, o que houver, talvez fosse onde entraria essa discussão. [...] É uma comunidade, nesse sentido, difícil por questões religiosas e ideológicas, e os professores também refletem. (Entrevista 07/pedagoga, 13/10/2022)

[...] nessas temáticas, nós ainda não trabalhamos ainda, porque tem receios também, muitos professores têm essa questão da religiosidade, muitas vezes nem todos concordam com a mesma, sobre essa questão de trabalhar as questões étnico-raciais. (Entrevista 03/pedagogo, 29/10/2022)

Portanto, analisando os quatro principais pontos levantados pelas(os) pedagogas(os) entrevistadas(os) nota-se que a realização de processos formativos centrados na escola na área da ERER é dificultada pela falta de tempo e pelo excesso de demandas de trabalho, articulados às cobranças das redes de ensino pelo cumprimento de metas em prazos nem sempre proporcionais. Tudo isso representa dificuldade ocasionada pela lógica da organização do trabalho escolar, que foca mais nas ações individuais que em processos coletivos. Desse modo, muitas demandas acabam sendo realizadas apenas pela(o) pedagoga(o).

No que tange às atribuições formativas, embora haja o reconhecimento de que seja atribuição das(os) pedagogas(os), infere-se que as redes públicas de ensino em Manaus não as(os) veem assim, haja vista que as ações que lhes são demandadas nem sempre potencializam essa dimensão do seu trabalho. Não se evidenciou neste estudo a ocorrência de processos de formação para essas(es) profissionais, ofertados pelas redes de ensino, com foco em sua atribuição formativa, notadamente na área da ERER. Tal aspecto foi aventado pela maioria das(os) pedagogas(os) como necessário. Por outro lado, também não emergiu como dificuldade “ausência de conhecimento” das normativas vigentes, visto que todas(os) informaram conhecê-las. Somado a isso, observou-se que há processos de resistências e tensionamentos, internos e externos às escolas das(os) participantes, alimentados por

posturas ideológicas neoconservadoras em relação ao contexto dos estudos e práticas com a temática da diversidade e da ERER, que têm sido grandes cerceadores de práticas alinhadas aos princípios da educação antirracista nas escolas públicas na cidade de Manaus onde atuam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo estabeleceu como objetivo geral analisar a perspectiva de 10 (dez) pedagogas(os) que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental em relação às ações formativas centradas na escola na área das relações étnico-raciais. O recorte para a produção deste artigo se ocupou dos seguintes pontos: 1) ocorrência e abordagem de ações formativas para docentes na área da ERER; 2) e possibilidades e dificuldades das(os) pedagogas(os) na proposição de ações formativas centradas na escola na área dessa temática.

Em relação à ocorrência e à abordagem de ações formativas na escola, foi observado que não há processos formativos sistematizados in loco na realidade das(os) 10 participantes. Embora considerem que essa é uma atribuição da coordenação pedagógica, observou-se ausência desses processos.

Os dados também convergem para a fragilidade na formação inicial e continuada dessas(es) agentes na área da ERER e, não menos importante, indicam ausência de formação com foco em suas atribuições formativas, para potencializar ações para o enfrentamento do racismo, do preconceito e da discriminação recorrentes em suas escolas. Portanto, os resultados da empiria revelam que a função formadora da(o) pedagoga(o) se mostrou ofuscada em face de outras funções, nem sempre do campo pedagógico, e burocráticas em grande medida. Concluímos, portanto, que não se configura como prática sistemática no desempenho profissional das(os) interlocutoras(es) deste estudo atuar na formação continuada na escola, independentemente da temática a ser trabalhada.

Os resultados relacionados às possibilidades e dificuldades em empreender ações formativas na escola na área da ERER evidenciaram mais dificuldades que possibilidades. As dificuldades foram relacionadas à falta de tempo para realizar formação, em decorrência do

excesso de trabalho oriundo das problemáticas internas na dinâmica escolar, somada aos que são demandados pelas redes de ensino, com prazos nem sempre proporcionais para suas realizações. Também atribuem a processos de resistências e tensionamentos (internos e externos) em relação às propostas temáticas na área da diversidade, oriundas de concepções ideológicas de parte de docentes, estudantes e familiares. Observou-se, ainda, que é preciso pensar o campo das possibilidades de ação relacionadas a certo imprevisto da(o) pedagoga(o), ao se considerar o cenário mais desafiador do que promotor de ações planejadas, o que leva esta(e) profissional a uma atitude de ir agindo nas “brechas” na perspectiva do fazer “o que dá pra realizar” nas urgências cotidianas.

Por sua vez, não foi observado direcionamento das redes de ensino para viabilizar que esses processos sejam protagonizados pelas(os) pedagogas(os), o que revela fragilidade no que concerne ao apoio institucional para viabilizar a formação continuada centrada na escola. Foram pontuadas, como únicas possibilidades de ação nessa área, iniciativas de orientações focalizadas, ou para subsidiar a realização de projetos ou eventos em datas comemorativas. Essas poucas e pontuais ações, em que pese seu caráter não institucionalizado enquanto política interna, em grande parte, são processos individuais de profissionais, que rompendo a lógica da precarização do seu trabalho, movem-se pelo compromisso ético-político para garantir alguma ação na escola. Essa, talvez, seja sua principal potência, embora não a ideal, visto ser importante que também busquem alternativas para romper com essa lógica, por meio de parcerias institucionais e planejamento antecipado de ações, para subverter tais processos limitadores de sua ação formativa de forma autônoma (Coelho et al., 2022).

Dussel (2000, p. 562) definiu essas iniciativas como subversões, como alternativas para agir nas “fissuras do poder dominante” e viabilizar “possibilidades de movimento”. Portanto, diante das demandas que sobrecarregam o seu trabalho, muitas de ordem meramente tarefas, sem o apoio institucional devido, as(os) pedagogas(os) exercem a coordenação pedagógica agindo nas urgências cotidianas e acabam comprometendo o investimento em ações formativas que sejam mais planejadas, sistematizadas, institucionalizadas em seus PPPs e traduzidas em planos de ação.

Vislumbra-se, no contexto dos 22 anos da publicação da Lei n.º 10.639/2003, que se aprofundem as reflexões para fomentar proposituras de ações articuladas (universidades, movimentos sociais, secretarias de educação, escolas e seus agentes), para promover avanços em sua implementação nas escolas manauaras. A luta pela superação dos processos opressores como o racismo, estruturalmente presente na sociedade brasileira (Almeida, 2022), é tarefa que se quer coletiva, e o papel das coordenações pedagógicas na articulação e promoção das políticas públicas no âmbito nas escolas é fundamental (Coelho; Silva, 2017), embora não o único. No contexto manauara, face às iniciativas de retrocessos no âmbito das políticas públicas no campo das diversidades e da EREER, reiteramos que resistir aos retrocessos para avançar, continua sendo preciso.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Formação centrada na escola: das intenções às ações**. In: ALMEIDA, L.R; PLACCO, M.N.S (Orgs.). O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola. [livro eletrônico]. São Paulo: Ed. Loyola. 2014.

ALMEIDA, Sílvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaia, 2022 (feminismos plurais).

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2022a. Disponível em: https://resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico do estado do Amazonas: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2022b. Disponível em: https://resumo_tecnico_do_estado_do_amazonas_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.

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”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.

BRASIL. **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. MEC/SECAD/SEPPPIR, Brasília, 2009. Disponível em:
http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº. 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004.

BRASIL. Lei Federal n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394/1996, 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2003.

CATANANTE, Bartolina Ramalho; DIAS, Lucimar Rosa. **A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, p. 103-113, jun. 2017.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía [et al]. **Para além da sala de aula: sociabilidades adolescentes, relações étnico-raciais e ação pedagógica.** 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2022. (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-raciais).

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 97-122, maio/jun. 2018.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma J. Costa de; SANTOS, Patrícia Simith dos. **Ensino fundamental e as relações de sociabilidades: os adolescentes e a diversidade na escola.** Educação, v. 46, 2021.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma J. Costa de; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. **Sociabilidades adolescentes e grupos juvenis: relações raciais na escola.** Revista Educação em Páginas, v. 1, 2022.

COELHO, Wilma N. Baía; BRITO, Nicelma J. Costa de. **Dez anos da lei n. 10.639/2003 e a formação de professores e relações raciais em artigos (2003/2013): um tema em discussão.** Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista/Bahia, v. 16, n. 39, p. 19-42, abr./jun. 2020.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. **Entre virtudes e vícios: educação, sociabilidades, cor e ensino de História.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-raciais).

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. **Música, raça e preconceito no ensino fundamental: notas iniciais sobre hierarquia da cor entre adolescentes.** Afro-Ásia, v.48, p. 311-333, 2013.

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.

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.

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.

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.

COELHO, Wilma N. Baía; SOARES, Nicelma J. Brito. **A implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e o impacto na formação de professores Educ.** Foco, Juiz de Fora, v.21, n.3, p. 573-606, set. / dez. 2016

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges de. **Educação para as relações étnico-raciais e escola básica: produções em teses, dissertações e artigos (2014-2018).** Revista Humanidades e Inovação, v.7, n.15 – 2020.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira et al. **Anos finais do ensino fundamental: aproximando-se da configuração atual. Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem.** Florianópolis, 6 a 8 de fevereiro de 2013.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão.** Tradução de: Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lúcia M.E. Orth. Editora Vozes: Petrópolis, 2000.

FUSARI, José Cerchi. **Formação contínua de educadores na escola e em outras situações.** In: BRUNO, Eliane B.G.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (Orgs.). O coordenador pedagógico e a formação docente. [livro eletrônico]. São Paulo: Ed. Loyola. 2014.

GOUVEIA, Beatriz. PLACCO, Vera M. N. S. **A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa.** In: ALMEIDA, L.R.e PLACCO, M.N.S. (orgs.). O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola. [livro eletrônico]. São Paulo: Ed. Loyola. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: Teoria e Prática.** 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2013.

LOUZANO, Paula. **Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais.** Cadernos Cenpec, São Paulo, v.3, nº.1, jun. 2013.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. **O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições.** Revista Estudos e Pesquisas Educacionais, São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 2, p. 225-285, 2011.

REIS, Ludimila Maria da Silva; NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. **Transição para o Ensino Fundamental II: o que dizem as pesquisas brasileiras.** Revista Linhas Críticas v. 27 (jan.-dez.), 2021.

RODRIGUES, Anderson Patrick; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Sociabilidades Adolescentes na Escola Básica: estado da arte 2004-2013.** Revista Educação, v.42, N.º 3, set./dez. 2017.

RODRIGUES, Leandra A. M. S.; BARBOSA, Mayara Lustosa de Oliveira; RIBEIRO, Cristiane Maria. **Mapeando a pesquisa em educação das relações étnico-raciais.** Cad. Pesqui., São Paulo, v.52, e07753, 2022.

SILVA, Luciana dos Santos. **Racismo estrutural e a Lei 10.639/03: um estudo de caso sobre a Resolução 054/2021 do Conselho Municipal de Educação de Manaus.** Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2022.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; REGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de (Orgs.). **Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte.** Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018. Disponível em: https://www.membros.abpn.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=58. Acesso em: 10 nov. 2022.

SOUZA, Marinês Viana de. **A educação das relações étnico-raciais e o ensino da história cultura afro-brasileira e africana nos planos de educação: os contextos nacional e local em perspectiva.** UFAM/PPGE. Revista Amazônida: Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. v. 1, n.1, p. 61-81, 2016.