



Linhas Críticas

ISSN: 1516-4896

rvlinhas@unb.br

Universidade de Brasília

Brasil

Baía Coelho, Wilma de Nazaré; Ribeiro Padinha, Maria do Socorro
Coordenadoras e práticas pedagógicas: legislação educacional, formação crítica e relações raciais
Linhos Críticos, vol. 19, núm. 38, enero-abril, 2013, pp. 229-250
Universidade de Brasília
Brasilia, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193526311014>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Coordenadoras e práticas pedagógicas: legislação educacional, formação crítica e relações raciais

Wilma de Nazaré Baía Coelho
Maria do Socorro Ribeiro Padinha
Universidade Federal do Pará

Resumo

A coordenação pedagógica é analisada segundo sua dimensão na definição de políticas educacionais internas. A interferência de técnicos pedagógicos sobre os procedimentos teóricos e metodológicos é decisiva para a condução do trabalho pedagógico de uma instituição escolar, entre os quais a formação dos alunos para a criticidade, conforme a Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. A partir do princípio de que trata a referida resolução e dos novos marcos legais para a diversidade, concluímos pela ausência de domínio teórico-conceitual de duas coordenadoras pedagógicas no exercício de suas atuações pedagógicas junto às escolas.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Legislação educacional. Formação crítica. Práticas pedagógicas. Relações raciais.

Female coordinators and educational practices: educational legislation, critical education and race relations

Pedagogical Coordination is analyzed in terms of its relevance in the definition of internal educational policies. The input of educational specialists in theoretical and methodological procedures is decisive for the performance of the educational work of an educational institution, including the education of students for criticality, pursuant to Resolution CEB nº 2, april 7, 1998, establishing the National Curriculum Guidelines for Elementary School. Based on the principle brought in the Resolution and the new legal frameworks for diversity, we conclude that two educational coordinators lack theoretical-conceptual mastery in the performance of their educational work at schools.

Keywords: *Pedagogical coordination. Educational legislation. Critical education. Pedagogical practices. Race relations.*

Coordinadoras y prácticas pedagógicas: legislación para la educación, formación crítica y relaciones raciales

La coordinación pedagógica se analiza según su dimensión en la definición de políticas educacionales internas. La interferencia de técnicos pedagógicos sobre los procedimientos teóricos y metodológicos es decisiva para la conducción del trabajo pedagógico de una institución escolar, entre los cuales la formación de los alumnos para la criticidad, conforme la Resolución CEB nº 2, de 7 de abril de 1998, que instituye las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Primaria. A partir del principio de que trata la referida resolución y de los nuevos marcos legales para la diversidad, concluimos por la ausencia de dominio teórico-conceptual de dos coordinadoras pedagógicas en el ejercicio de prácticas pedagógicas en sus escuelas.

Palavras-chave: *PCoordinación de la educación. La legislación educativa. Formación crítica. Las prácticas pedagógicas. Relaciones raciales.*

Introdução

[...] Estamos diante de uma exigência de prática profissional que necessita de referências científicas e de habilidades técnicas. (Severino, 2003)

As discussões educacionais sobre o coordenador pedagógico têm apresentado a dimensão de articulação privilegiada que esse agente escolar ocupa na escola (Almeida; Placco, 2010). A inserção desse profissional alcança a esfera de formação de alunos e de professores, do mesmo modo que – em conjunto com seus pares – planeja as ações pedagógicas e seleciona aquelas que são importantes para a escola. Por essa razão, a ação pedagógica decorre do *métier* do coordenador pedagógico, cuja conduta inclui as referências científicas e as habilidades técnicas, as quais Severino (2003) defende e que acendem a discussão deste texto.

Pensar a formação de professores e a escola não é uma tarefa fácil. São muitos os autores que se debruçaram sobre o assunto, e ainda o fazem baseando-se em diferentes aportes teórico-conceituais¹. Um discurso comum, contudo, parece estabelecer certa unanimidade em suas abordagens: a escola é um vetor importante de construção de identidades e de aprendizagens diversas. A despeito do avanço dos estudos sobre relações raciais nos últimos vinte anos, ainda são poucos os que investigam o lugar da escola e de seus agentes escolares no atendimento às diferenças e à diversidade cultural. (André, 2010; Gomes, 2004)

Comunga-se da compreensão da qual a “prática pedagógica” da coordenação define as políticas educacionais internas – a despeito de uma ação pedagógica colegiada –, pois a sua interferência nos procedimentos teóricos e metodológicos costuma ser crucial para a condução do trabalho pedagógico de uma instituição escolar, contribuindo para a formação e para a criticidade, conforme a Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. A resolução estabelece, em seu art. 3º, inciso I:

As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas: a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; b) os princípios dos *Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática*; c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (Brasil, 1998, p.1, grifos dos autores).

Admite-se a 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

1. Entre os estudiosos que se debruçaram sobre a temática, conferir: Barbosa (2006), Sacristán (2002), Lélis (2001), Gomes (2002), Farias et al. (2009), Saviani (2008).

educacionais espraiadas pela sala de aula e que resultam na construção do conhecimento. Assim, o aluno é incentivado a exercitar a crítica, a pensar sistematicamente (Davis; Nunes; Nunes, 2005). Ou, dito de outra forma, a prática pedagógica deve ensinar o aluno a pensar. (Demo, 2011)

No entanto, o exercício da crítica não ocorre num vazio teórico – o qual, quase sempre, oblitera a discussão sobre as relações raciais na escola. Há profissionais preocupados com o desenvolvimento da criticidade, da compreensão para a diferença e da criatividade dos alunos na escola; porém, para se pensar em uma educação voltada para a formação do aluno crítico, urge pensar na formação de seus professores (Bertoni, 2001) – entendem-se aqui todos aqueles formados nos cursos em Licenciatura.

Mesmo tendo sido formados por cursos de formação de professores, nos quais se tornou praxe considerar a escola como um espaço de transformação e de formação do cidadão crítico, comprometido com a transformação social, tais profissionais não veem na discriminação e no preconceito racial um empecilho para a efetivação democrática. E mesmo aqueles que o fazem, normalmente não dominam os instrumentos necessários para a reversão dessa problemática, como se encaminha a discussão a seguir.

A escola apropria-se frequentemente de fenômenos, entre outros tantos, como indisciplina, evasão, discriminação e preconceito, ressignificando-os por meio de representações sociais, as quais são dotadas de intenção e pretensão – por essa razão, não são neutras (Chartier, 1990, 1991) –, e as representações sociais se exteriorizam e interiorizam (Bourdieu, 2010) de forma dinâmica nas relações estabelecidas entre os pares.

As considerações de Pierre Bourdieu (2010) partem do princípio de que a escola contribui para a reprodução da cultura dominante, concebendo que aquela está inserida em uma sociedade de classes profundamente hierarquizada, na qual os grupos sociais estão em conflitos de interesses, expressados simbolicamente – resguardadas as devidas diferenças contextuais. Tais inflexões apresentam traços não tão distorcidos no tocante à realidade da escola brasileira. Por meio de uma série de estratégias de formação, a escola contribuiria para a reprodução dos tipos ideais que garantiriam a manutenção da ordem e dos valores vigentes eleitos pela sociedade, de acordo com os interesses de grupos dominantes.

Pelo lugar estruturante da coordenação pedagógica na implementação de políticas educacionais na escola, duas questões da *performance* dos coordenadores desencadearam a pesquisa, realizada no ano de 2010 e início de 2011, sobre duas escolas de educação básica, da região metropolitana da cidade de Belém/PA: formação técnica e à atuação política das profissionais que nelas exercem atividade. Assim, apresentam-se as primeiras análises das duas referidas questões expressas na investigação sobre a prática pedagógica da coordenação e seu referencial teórico-metodológico para tratar da formação do aluno crítico, preconizado pela legislação educacional vigente.

As duas escolas foram selecionadas como contexto da pesquisa em decorrência de elas figurarem como instituições que trabalham com base na legislação educacional vigente no Brasil. Nessas escolas, selecionaram-se as coordenadoras pedagógicas que ali atuam no ensino fundamental, para aplicar-lhes um roteiro de entrevista semiestruturada. O roteiro abordou questões teórico-metodológicas sobre a prática pedagógica e as definições teóricas sobre preconceito racial, discriminação, racismo, cidadania e legislação educacional vigente. O material das entrevistas transformou-se em dados de pesquisa para analisar as percepções das coordenadoras sobre as questões problematizadas: formação técnica e atuação política na implementação da legislação educacional vigente.

Com a compilação dos dados, deu-se prosseguimento à análise com base nos estudos de Laurence Bardin (2010), relativas à análise de conteúdo, cuja categorização focaliza um dos meios de organizar o conteúdo em ordem temática, quer dizer, de codificar unidades de conteúdo em unidades de referência que acabam, por sua vez, transformando-se em categorias que são utilizadas no processo analítico. Assim se procedeu a elaboração deste artigo, originado de uma pesquisa financiada pelo CNPq². Inicialmente, trabalhou-se com temáticas, as quais, em posterior análise, acrescidos outros dados, transformaram-se em categorias.

Quadro 1 - Qualificação das entrevistadas

| Identificação das Escolas | Escola A | Escola B |
|-----------------------------------|----------------------------------|------------------------------|
| Identificação das Coordenadoras: | T1 | T2 |
| Gênero | Feminino | Feminino |
| Enquadramento Funcional na Escola | Técnica de Educação | Técnica de Educação |
| Instituição de Formação | Universidade Federal do Pará | Universidade Federal do Pará |
| Curso de Formação | Ciências Biológicas | Pedagogia |
| Curso de Pós-Graduação | Especialização em Psicopedagogia | Especialização em Gestão |
| Tempo de atuação no Magistério | 35 anos | 20 anos |

Fonte: Dados da pesquisa oriundos das entrevistas realizadas no primeiro semestre de 2011.

2. Trata-se de uma investigação mais ampla, intitulada Valores e hierarquias entre jovens estudantes de Belém do Pará: cor, raça e preconceito, financiada pelo CNPq.

Assim, parece imperativo analisar os modos pelos quais a formação da sociedade brasileira é apresentada aos alunos, no momento mesmo em que os conteúdos de história da África, da cultura afro-brasileira e dos povos indígenas são inseridos no currículo da educação básica como obrigatórios, conforme as duas últimas atualizações na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais³.

Não com a pretensão de julgamentos evasivos, mas para relacionar aos objetivos das escolas – que receberam a chancela, reitera-se, do Conselho Estadual de Educação como exemplos de instituições cumpridoras da legislação estabelecida pelo Estado – a formação para a criticidade, preceituada nos documentos normativos sobre a educação e a diversidade étnico-racial em curso no Brasil; e também a forma pela qual a coordenação pedagógica entende esses referenciais para o desenvolvimento de tal formação, preceituada pela legislação educacional vigente.

Entre legislação e práticas: as percepções da coordenação pedagógica

A coordenação pedagógica encontra-se em protagonismo neste momento, pois se entende que os desdobramentos das suas práticas pedagógicas nos procedimentos mais gerais da escola em nível macro e em todas as instâncias são estruturantes para as políticas educacionais encaminhadas pela instituição da qual faz parte – nenhuma ação concreta se desenvolve sem a aquiescência, em alguma medida, de sua manifestação formal. O poder de sua posição profissional, seu capital cultural, empresta credibilidade à escola nos assuntos educacionais; dito de outra forma: com muita frequência, seu discurso vê-se legitimado pela comunidade escolar:

[...] os agentes detêm um poder à proporção do seu capital, quer dizer, em proporção ao reconhecimento que recebem de um grupo. A autoridade que fundamenta a eficácia performativa do discurso sobre o mundo social, a força simbólica das visões e das previsões que têm em vista impor princípios de visão e de divisão desse mundo. (Bourdieu, 2004, p. 118-145)

No tocante à coordenação pedagógica, toma-se como referência conceitual, neste artigo, os apontamentos de Lilian Feingolz Conceição (2010), para quem coordenadores pedagógicos devem ser possuidores de habilidade de manejo de situações coletivas, de capacidade para estabelecer interlocuções com todos os

3. Conferir, especialmente no tocante à atualização de 2003, em Brasil (2003, 2004, 2006); e, ainda, em Santos (2005), Povoas (2009) e Souza (2007).

agentes escolares, de liderança e, especialmente, de visão estratégica de todo o processo de planejamento da escola e sua ação ampla sobre o currículo escolar. Além disso, esses coordenadores são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. São também imprescindíveis na “viabilização da proposta pedagógica da instituição”. (Conceição, 2010, p. 23)

Em verdade, parte dos encaminhamentos e políticas educacionais, no plano da gestão e no âmbito escolar, conta com a participação direta desses profissionais na escola. Daí a importância de incluí-los nessa dimensão analítica do tema pesquisado. Desse modo, perscruta-se especificamente as suas representações em relação às categorias investigadas e como são construídas e transformadas em práticas pedagógicas. Defende-se que a ausência de referências científicas e de habilidades técnicas fragiliza a formação de uma educação democrática, antirracista, comprometendo uma sociedade inclusiva e, por consequência, a formação crítica do alunado.

Dessa maneira, a partir dos referentes objetivos, derivaram-se duas categorias que orientam a organização do conteúdo das entrevistas nesta análise inicial. Essas categorias se desdobraram em duas grandes temáticas referenciais sobre: (a) legislação educacional vigente e (b) práticas pedagógicas. Essas temáticas acabam por ser comuns ao teor da entrevista realizada.

Quadro 2 – Conhecimento da coordenadora pedagógica t1 sobre a legislação e a relação com a prática pedagógica

| Identificação | Legislação educacional vigente | Práticas pedagógicas |
|---|---|---|
| Lei nº 10.639/2003 | Eu ainda não estudei. | A partir do momento que você trabalha o respeito no ser humano, você trabalha as questões étnico-raciais. |
| Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para relações étnico-raciais | Eu ainda não participei dessa discussão. | Eu estou há dois meses na escola, não dá para falar. |
| Lei nº 11.645/2008 | Eu não vejo uma aplicabilidade desta lei na escola. | Tem que ser colocada no conteúdo das disciplinas afins. |
| Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/2003 | Eu acho que está muito tímido em termos de trabalhar na escola. | Não somente tirar uma semana da Consciência Negra de 20 de novembro e fazer uma palestra. |

Fonte: Dados da pesquisa oriundos da entrevista realizada no primeiro semestre de 2011.

Quadro 3 – Conhecimento da coordenadora pedagógica T2 sobre a legislação educacional e a relação com a prática pedagógica

| Identificação | Legislação educacional vigente | Práticas pedagógicas |
|--|---|---|
| Lei nº 10.639/2003 | Eu ainda não estudei. | A partir do momento que você trabalha o respeito no ser humano, você trabalha as questões étnico-raciais. |
| Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para relações étnico-raciais | Eu ainda não participei dessa discussão. | Eu estou há dois meses na escola, não dá para falar. |
| Lei nº 11.645/2008 | Eu não vejo uma aplicabilidade desta lei na escola. | Tem que ser colocada no conteúdo das disciplinas afins. |
| Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/2003 | Eu acho que está muito tímido em termos de trabalhar na escola. | Não somente tirar uma semana da Consciência Negra de 20 de novembro e fazer uma palestra. |

Fonte: Dados da pesquisa oriundos da entrevista realizada no primeiro semestre de 2011.

No caso, no que diz respeito às perguntas que tinham relação com legislação educacional vigente/prática pedagógica, constata-se, *grosso modo*, por meio das respostas, o desconhecimento do conteúdo fundante da legislação vigente, ou seja, a Lei nº 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais; do Plano Nacional de Implementação da Lei, lançado pelo Ministério da Educação em 13 de maio de 2009, e da Resolução de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Constata-se que as referidas profissionais desconhecem o teor desse aporte legal vigente, afiançador do tratamento legal da diversidade étnico-racial nos processos escolares da educação brasileira, nesse caso, no ensino fundamental.

O conhecimento demonstrado pelas coordenadoras 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 comum⁴. Profissionais da educação devem superar a cadeia de reedições por meio das ações pedagógicas improvisadas, pois o espontaneísmo (Rios, 2002) teórico ou prático é “inimigo” da prática educacional competente e saudável. (Severino, 2003)

As percepções sondadas não se reportam às atualizações da LDB e tampouco à sua prática. A Lei nº 10.639/03, de autoria da Deputada Esther Grossi, foi sancionada em 9 de janeiro de 2003, alterando a Lei nº 9.394/96. A promulgação da Lei nº

4. Para aprofundamento da questão, recomenda-se a leitura de Damásio (1996) e Goleman (1996).

10.639/03 foi precedida por leis municipais em Belém, Aracaju e São Paulo, e todas elas são resultado de um longo processo de ativismo do movimento negro. Já há alguns anos, a população negra organizada tem demonstrado que a concepção de agentes passivos, de cidadãos de segunda categoria, de ingênuos que necessitam de defensores é totalmente inadequada. Essa é uma das conquistas construídas desde as lutas pelo fim da escravidão, lutas que ganharam maior força no último século.

A promulgação da Lei nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003, pelo ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, visa a uma medida de ação afirmativa⁵ que torna obrigatória a inclusão do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino público e privado da educação básica. Trata-se de uma alteração à Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Porém, mais do que uma iniciativa do Estado, vale destacar que essa lei deve ser compreendida como uma vitória das lutas históricas empreendidas pelo movimento negro brasileiro e de alguns estudos em prol da educação no tocante à temática.

No ano de 2004, por meio da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana⁶. Tais diretrizes encaminham a execução da atualização da LDB em 2003, tornando concreta uma demanda antiga dos movimentos negros: a adoção de outras perspectivas que não exclusivamente a europeia, na abordagem da memória histórica nacional. No mesmo ano, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, com o objetivo de elaborar e viabilizar políticas que promovam a diminuição das desigualdades.

Ressalte-se a recente alteração que essa LDB sofreu, por meio da Lei nº 11.645⁷, promulgada em 10 de março de 2008, que modifica o seu art. 26-A, incluindo obrigatoriamente no currículo de todas as escolas de ensino fundamental e médio particular e público, de todo o País, a disciplina “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Resultado de mais de um século de lutas – que servem para desqualificar os argumentos que definem os não brancos (os negros e povos indígenas, em especial) como incapazes – ingênuas, isentas de visão política e afeitas à condução, à subordinação e ao controle.

5. Programa de Ações Afirmativas são políticas de reparações e reconhecimento, são “conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais”. (Brasil, 2004, p. 12)
6. Essa resolução está fundamentada no Parecer CNE/CP nº 003/2004, da Conselheira Relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, aprovado por unanimidade pelo Conselho Pleno, em 10 de março de 2003, e homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004. (MEC – SECAD, 2006). Atualmente, recomenda-se, segundo Hélio Silva, em Conferência em Brasília (2010), que se deve referir à Lei nº 9.394/96, e não a essas especificidades.
7. Atualmente, recomenda-se, segundo Hélio Silva, em Conferência em Brasília (2010), que se deve referir à Lei nº 9.394/96, e não a essas especificidades.

No tocante às práticas pedagógicas encaminhadas pelas coordenadoras, embora imbuídas de boa intenção, estas não conduzem a uma ação efetiva, calcada em referências científicas e de habilidades técnicas. 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. Ter competência para discutir a temática preceituada pela legislação deve ser adquirida pelos profissionais da educação no seu processo de formação. (Gomes, 2004)

O entendimento de prática pedagógica relativa à formação do licenciado não se encerra na leitura e na discussão da bibliografia especializada, mas, sobretudo, no direcionamento efetivo sobre o que fazer com o conhecimento adquirido ao longo de uma trajetória de estudo. A atividade de pesquisa e estudos é fundamental para a qualificação do processo educacional desenvolvido pelos agentes escolares, entre esses a coordenação pedagógica. Esses profissionais, ao refletirem sobre o processo de formação, especialmente nas ações educativas, devem lembrar que educação

[...] é uma atividade que não se casa com a incerteza, a desordem, mas, ao revés, pressupõe a ordenação dos elementos processuais, e isso não de maneira mecânica, mas com a interferência de um projeto que é essencialmente político, segue-se que ela é intencional e que é necessário pesquisar e refletir sobre o processo de formação, de explicitação e de colocação em ação das intenções educativas. (Castanho, 2006, p. 37)

O capital cultural desse agente não se limita à formação inicial, embora seja paradoxalmente estruturante em suas ações cotidianas e no seu fazer pedagógico. A qualificação inicial, de forma circunstanciada e contínua, é crucial para rever conceitos, aprofundar teorias e verticalizar estudos em relação ao aporte teórico no que concerne às teorias da didática e da psicologia da criança e do adolescente, à legislação vigente e aos campos do conhecimento adjacentes ao objeto de sua disciplina.

As atribuições das coordenações pedagógicas estão previstas no art. 13 da LDB, na Resolução CNE/CP 01/2004, art. 3º, § 2º. Outra recomendação encontra-se no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o qual sugere que os sistemas e as instituições de ensino orientem os coordenadores pedagógicos para a aplicação desse plano no âmbito escolar e prevê as suas principais atribuições.

Segundo o plano acima, os grupos colegiados e núcleos de estudos são importantes, pois é necessário que existam grupos que monitorem, auxiliem, proponham, estudem e pesquisem os objetos de trabalho desse plano para que sua atualização permaneça dinâmica e se autoajuste às necessidades do aluno, da escola e da sociedade brasileira. No entanto, essa compreensão ainda não alcançou o cotidiano das escolas em estudo.

Quadro 4 – Conhecimento da coordenadora pedagógica t1 sobre aporte teórico-conceitual pedagógico e relações raciais/ prática pedagógica

| Identificação | Aporte teórico-conceitual pedagógico e relações raciais | Prática pedagógica |
|--------------------------------|---|--|
| Teorias da aprendizagem | <p>Nós tentamos desenvolver na escola que o aluno tenha uma formação humana. Todo o nosso projeto político pedagógico é voltado para que esse aluno possa ter este vínculo de formação junto com os conteúdos aplicados em todas as disciplinas.</p> <p>Bom, eu gosto muito de Wallon pela maneira que ele conduz todo o pensamento voltado à educação. Trabalhamos Wallon, Vygotsky, Piaget. Também gosto muito de um trabalho desenvolvido por uma professora. A professora Doroti é uma professora de ensino religioso e eu gosto muito do trabalho dela voltado para a filosofia e o processo de ensino religioso. Então a gente tenta atrelar esses pensamentos desses educadores voltando a nossa ação com nossos professores e alunos.</p> | <p>Desenvolvemos os nossos projetos em cima das disciplinas, fazendo a interdisciplinaridade. Projetos voltados com o que nós temos na nossa região, como Bioparque Amazônia, Museu Emílio Goeldi. Então, nós desenvolvemos estes projetos, conduzindo nossos alunos a vivenciarem o que eles dão em sala de aula nesses momentos.</p> |
| Avaliação | <p>É muito difícil a gente falar em avaliação. Primeiro porque trabalhamos com vários tipos de pessoas, tanto aluno quanto professor.</p> | <p>Procuramos resolver as nossas avaliações na escola, levando tanto para o lado qualitativo quanto para o lado quantitativo; em função de que o nosso sistema ainda é voltado para o quantitativo.</p> <p>Tentamos em alguns momentos fazer os relatórios. Esses relatórios são bimestrais; em que reunimos o chamado conselho de classe. E tentamos a cada aluno, principalmente aqueles que têm dificuldade, perceber neles quais são as evoluções que eles estão tendo no processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>Para que possamos avaliar este aluno não somente em termos de conteúdo, mas nos avanços que ele vai tendo em seu processo.</p> |
| Recurso didático | <p>Tentamos atrelar o livro didático às avaliações. Porque nós trabalhamos em um meio social em que percebemos que o aluno não tem muito acesso às informações de livros.</p> | <p>A leitura, para eles, só passa a ter vínculo com a leitura na escola. Então, nós utilizamos esse livro didático como um despertar para buscar esse conhecimento. Por isso nós atrelamos o livro didático às avaliações. Costumamos, entre parênteses, pontuar determinadas atividades do livro didático nas avaliações. Justamente para forçar esse aluno a ter hábito de leitura.</p> |

| | | |
|---------------------------|---|---|
| Recurso didático | Professores e educadores é que criam. A escola tem vários recursos como data show, computador, sala de mídia, auditório, mas o professor costuma utilizar pouco. | A informática hoje nos leva a essa diminuição (de) distâncias, porém, o grau de afetividade, o olhar, isso aí dificulta nas relações. E eu penso hoje quantos educadores precisam melhorar essas relações. |
| Racismo | Já trabalhamos em várias escolas e de classes sociais diferenciadas e eu percebo muito esse racismo mais nas classes elevadas. | Hoje eu trabalho numa escola de bairro e, apesar de todas as dificuldades que tem, até mesmo de cultura, mas eu percebo que a questão do racismo entre eles é mínima, é bem minimizada. Eles conseguem ser mais solidários quando é trabalhado, colocado esse sentimento mais aforado. Eu percebo isso em mais profundidade nos alunos de classe, vamos dizer pobre, do que nos da classe mais elevada. Em outras escolas que eu já trabalhei, ainda exerço algumas funções, percebo que é bem mais exagerado (referindo-se a escolas de classe média alta, localizadas em bairros centrais). |
| Preconceito racial | Eu conceituaria que é uma das maiores dificuldades para o ser humano. Eu conceituaria o racismo como uma doença de cunho espiritual, sentimental e psicológico do indivíduo. | 8* |

Fonte: Dados da pesquisa, oriundos da entrevista realizada no primeiro semestre de 2011.

8*. A entrevistada não respondeu à pergunta que incluía esse item do quadro

Quadro 5 – Conhecimento da coordenadora pedagógica T2 sobre aporte teórico-conceitual pedagógico e relações raciais/ prática pedagógica

| Identificação | Aporte teórico-conceitual pedagógico e relações raciais | Prática pedagógica |
|---------------------------|--|--|
| Recurso didático | Não sei informar. | Nós temos o projeto sobre o meio ambiente, sobre a questão da sexualidade. |
| Racismo | Racismo é sofrer. É ser ofendido, atingido, ferido na questão da sua raça, da sua etnia. | Eu não sei informar sobre essa questão. |
| Preconceito Racial | Palavra preconceito na minha visão é fazer um conceito antecipado daquela situação, daquela pessoa | |

Fonte: Dados da pesquisa, oriundos da entrevista realizada no primeiro semestre de 2011.

No que se refere à temática “aporte teórico-conceitual pedagógico e relações raciais/prática pedagógica”, a concepção de identidade nacional diz respeito ao cidadão que cuida do seu país e que procura transformar a sociedade na qual vive. Quando se perguntou à Coordenadora T1 sobre a definição de cidadania, contudo, de modo geral, esta asseverou: “O cidadão é aquele que é um homem de bem, que sabe se portar em qualquer meio que ele esteja, e que sabe contribuir para que esse meio esteja sempre em harmonia e equilíbrio”.

A cidadania, nas percepções da profissional, está relacionada à formação dos alunos da escola em relação “ao respeito, à harmonia e à afetividade coletiva”. A ideia de cidadania não se relaciona em momento algum em reconhecer, valorizar e respeitar a diversidade étnico-racial que fundamenta a sociedade brasileira; portanto, oblitera-se a cor. Não obstante, centraliza-se nos resultados encontrados a inexistência de referências aos novos marcos legais, como as atualizações da LDB em 2003 e em 2008, que tratam necessariamente dessa temática no contexto escolar, a partir do momento em que a Lei regulamenta a obrigatoriedade de conteúdos relacionados à história da África e cultura afro-brasileira e aos povos indígenas na educação básica.

Ambas as coordenadoras acreditam que há racismo⁹ no Brasil, e, quando exemplificam, restringem a ação da discriminação sobre um grupo social específico

9. O racismo é uma relação de poder pautada pela ideia de raça, e que, por meio do preconceito e da discriminação racial, acaba por fundamentar relações assimétricas entre os grupos sociais com referência em atributos raciais. (Munanga, 2000; Guimarães; Huntley, 2000; Telles, 2003; Schwarcz, 2001)

nas escolas em tela. Elas afirmam que o racismo nada mais é do que uma doença ou algo ligado à dor. Uma delas se refere ao racismo como “uma doença de cunho espiritual, sentimental e psicológico do indivíduo”, e ao preconceito racial¹⁰ como “uma das maiores doenças do ser humano”. Discutir o tema na escola e na sala de aula é importante, mas

Não pode ser a única estratégia e nem a mais importante, se a discussão servir apenas para momentos de catarse, no qual os atingidos pela discriminação manifestam sua indignação. Não estou recusando a importância da catarse, mas afirmando que temos de seguir em frente para construir algo positivo. Nesse sentido, a discussão deve atentar, especialmente, para a formulação de alternativas. Capacitar o professor para perceber o racismo e para combatê-lo me parece imperativo. Reformular o currículo também é importante. Chega a ser contraditório afirmar que somos um país multicultural e diverso e manter um currículo marcadamente eurocêntrico. Há que se desvincular o conteúdo relativo à África, à cultura afro-brasileira e aos povos indígenas do exótico e torná-lo um conteúdo tão relevante quanto aquele relativo à história europeia. (Coelho, 2010, p.1)

A educação, em todos os níveis e modalidades, é estratégica na transformação da atual situação em que se encontra a maioria dos negros em nosso País, objeto em grande parte de preconceito e discriminação. Porém, não são apenas os negros que sofrem com as consequências desse quadro, cuja estereotipia tem sido problematizada pela legislação arrolada anteriormente, pois outros agentes sociais se encontram em situação de vulnerabilidade, simbólica ou não. Entre esses, povos indígenas, mulheres, homossexuais, aqueles com algum tipo de deficiência física ou mental, que devem ser incluídos no conteúdo produzido pela escola. Mas é especialmente esta instituição que deverá elevar o debate e propor a alteração do currículo, dando ao tema o mesmo relevo que confere a problemáticas como disciplina e evasão.

Os novos marcos legais educacionais vigentes concebem justamente uma concepção de cidadania relativa à diversidade étnico-racial como um dos constituintes principais do currículo, ressaltando um avanço em relação às concepções que a entendem como direitos e deveres ou de formação de cidadãos críticos e reflexivos que não têm conhecimentos sobre a diversidade cultural da sociedade na qual vivem.

A concepção de cidadania referida na legislação educacional vigente tem como fim principal formar cidadãos cônscios de conhecimentos aprofundados acerca das diversas matrizes culturais que contribuíram para a construção da sociedade

10. O preconceito racial é o estabelecimento de um pensamento pré-concebido sobre o outro, sobre a diferença, a partir da ideia de raça. Assim, o preconceito racial é uma forma de pensar que desconsidera a diversidade e a diferença. (Guimarães, 2004, 2008; Nogueira, 2006)

brasileira, de modo a fazer com que as gerações vindouras reconheçam e valorizem a diferença cultural e, sobretudo, respeitem a diversidade e a diferença da sociedade na qual estão inseridas. A introdução das duas categorias – às quais se refere este texto e a interface com a legislação – traz à luz os limites do paradigma de formação de professores em vigor e introduz desafios que dizem respeito não apenas aos currículos mas também à concepção que a sociedade tem de si mesma. Afinal, educação, nas palavras de Germano (1998, p.8):

diz respeito à formação do homem de forma plural, ao conhecimento, à cultura e aos valores, à participação política, enfim, ao capital sócio-cultural acumulado e em experimentação pela humanidade e constantemente reinventado pelas sucessivas gerações.

As considerações trazidas acerca das referências didático-pedagógicas das profissionais da educação não apresentam nenhuma relação com as teorias da aprendizagem sugeridas por elas mesmas. A partir da constatação da ausência da temática étnico-racial nas ações pedagógicas, atuando como diretrizes para a organização dos processos escolares da instituição em tela, apresentam-se algumas hipóteses e considerações que procuram, inicialmente, explicar esse resultado preliminar.

Conjugados a isso, na prática pedagógica, vêm os conhecimentos sobre as relações raciais no Brasil, por meio dos quais se consideram alguns conceitos chave, como preconceito, discriminação, racismo, etc. As profissionais não discordam que exista racismo no Brasil ou mesmo que existam casos de discriminação na escola ocorridos com um dos professores, mas os seus encaminhamentos, nesses casos, minimizam a situação, associando a discriminação a uma classe social específica. Isso se reflete nas imprecisões teóricas constatadas. Representações e concepções que não diferem do senso comum, muitas das quais se transformam em conteúdo em sala de aula, especialmente aquelas relativas às categorias arroladas no texto.

As técnicas ouvidas se embaraçam com conceitos e formulações distintas e expressam fenômenos sociais diferentes como convergentes. O mesmo acontece com as concepções de cidadania, e tais noções são apenas exemplificadas com expressões genéricas de “respeito ao outro”, ou que se referem a racismo. Isso parece uma postura pouco adequada ao lugar e ao poder institucional que assumem na escola – não somente de pensar e planejar mas também organizar o processo educacional –, pois questões relacionadas ao racismo no espaço escolar ou a valorização da diversidade étnico-racial são prementes para a formação dos alunos, sendo, por sua vez, fundamental construir um trabalho que os atinja de forma efetiva, fazendo modificar posturas intolerantes e dando lugar ao respeito à diferença e à diversidade.

As coordenadoras pedagógicas ouvidas não estabelecem qualquer relação

entre o conhecimento acadêmico, no qual são especialistas, e a prática pedagógica construída. Nenhuma referência se fez a autores de forma consistente e coerente com a prática, ou a escolas de pensamento, a linhas de investigação ou a matrizes teóricas. Paulo Knauss (2005) enfatiza, em linhas gerais, as dificuldades que o licenciado tem de trabalhar a inte(r)elação do conhecimento com o ensino aos alunos. Para o autor, ao se referir ao ensino de história, essas dificuldades decorrem de uma especificidade epistemológica, na qual o conhecimento comum acaba por fundamentar as bases explicativas dos fenômenos apresentados por professores e alunos em sala de aula. Consta-se, nesta pesquisa, essa dificuldade, ainda que em outra disciplina e objeto; há uma similaridade da natureza desse descompasso apontado pelo autor com o caso aqui analisado.

Há, somado ao que se espera das coordenadoras, um conjunto de conhecimentos acadêmicos e habilidades que interferem na construção de representação de autoridade que alunos e professores projetam imageticamente sobre o coordenador pedagógico (Souza; Placco, 2009). Não obstante essa constatação, a ausência de coesão analítica entre a formação de especialista e o exercício pedagógico, identificada no pronunciamento das coordenadoras, implica a obliteração de um referencial de autoridade no espaço da escola, o qual é demarcado, entre outras dimensões, pelas práticas sociais que empreendem ao coordenador pedagógico a constituição de autoridade legitimada pelo prestígio de seus conhecimentos e sua competência. (Souza; Placco, 2009, p.30)

Com relação à prática pedagógica, faz-se mais uma remissão às generalizações em distanciamento teórico em relação às categorias apresentadas – preconceito racial, racismo, avaliação, teorias da aprendizagem e cidadania –, que foram enfrentadas não a partir da literatura especializada, mas da vivência pessoal das entrevistadas. O que se percebe é uma menção ao senso comum e, por conseguinte, uma alusão à educação familiar recebida ou à visão de mundo construída.

Conclusões preliminares

Os dados recolhidos distanciam-se do que se tem discutido sobre a natureza da prática pedagógica. O plexo compreende desde as concepções informadas pelo chamado humanismo – segundo o qual as relações sociais são a base da “harmonia social” e, nesse caso, a escolar – até às elaborações mais recentes sobre a prática pedagógica. Essas noções emergem como uma construção na qual se articulam conhecimento técnico e experiência adquirida¹¹. Em todo o plexo, é notória a noção de que o domínio do objeto da disciplina é condição crucial para

11. As técnicas de ensino possuem um saber implícito necessariamente, essas não constituídas em uma ausência teórica. Ou seja, o ensino não se constitui eminentemente técnico, ou o saber sobre o ensino ou processo de ensinar essencialmente teórico. (Mello, 2000; Veiga, 1991)

a concretização do processo de interlocução do saber desse profissional com seu contexto profissional. Retomam-se os ensinamentos de Severino (2003, p. 74, grifos dos autores):

pedagogos, especialistas, professores são todos “profissionais da educação” e que o lastro comum de sua formação e identidade é a competência e a qualificação para trabalhar intencionalizadamente com a “educabilidade” dos sujeitos humanos. [...] a atuação desse profissional deve ser formado mediante a apropriação de conhecimentos de toda a natureza, analogamente a qualquer profissional de outra especialidade, alcança muitos espaços para além do espaço restrito escolar [...].

Os depoimentos coletados não remetem a essa preocupação. Ainda que as referências a alguns autores tenham sido mencionadas, elas não comportam o estabelecimento de nexos entre o conhecimento acadêmico e a prática pedagógica como um *habitus* pedagógico.

Pode-se situar esse descompasso em duas dimensões. Em primeiro lugar, é possível sugerir a sua gênese: a formação docente (Rios, 2002; Severino, 2003, 2009, 2010). Essa formação tem sido objeto de várias controvérsias entre vários autores – entre o foco da formação na docência ou da especificidade do objeto – sobre a atuação nas séries iniciais como professor ou professora. Independentemente das lacunas que originaram essa ausência de nexo, é certo que ela acarreta prejuízos visíveis na ação pedagógica. Um dos mais alarmantes é, precisamente, a compreensão dos profissionais sobre a ausência de correlação teórico-conceitual – pois desenvolvem a prática pedagógica em desacordo com aquele aporte teórico que propagam; o aporte teórico serve para ilustrar a prática, mas não para sustentá-la conceitualmente e, por conseguinte, enfrentar os fenômenos e problemas cotidianos dos alunos.

Esse, não obstante, não é o único entrave. O desacerto entre as duas dimensões – uma compreensão da prática pedagógica calcada não nos procedimentos necessários à construção de competências e nas elaborações de estratégias pedagógicas, mas nas estratégias de transmissão do conteúdo –, este, sim, é o fator visto como preponderante. O comum, nos depoimentos, é compreender-se que as ações pedagógicas devem ser encaminhadas a partir das experiências familiares (não as profissionais) e aquelas advindas das percepções, e não de fatos e aporte teórico-conceitual. As ações pedagógicas advindas desse procedimento e sua interface com alunos e professores se tornam fins em si mesmas – o que pode ser verificado pela deturpação percebida na conceituação do conhecimento, segundo a qual ele é menos o saber construído que o conteúdo cristalizado.

Outro fator que expõe a fragilidade da formação é a compreensão teórica sobre

procedimentos de ensino¹² e avaliação¹³. Esse uso evidencia a prática do improviso da figura do técnico como elemento que engendra o processo de construção do conhecimento e das políticas educacionais e de gestão na escola. Essa prática contribui, entre outras, para uma gestão de insucesso na escola¹⁴. Com uma formação frágil, por meio da qual não consegue estabelecer nexos entre o objeto de conhecimento de sua área e a prática pedagógica, os técnicos se veem cada vez mais devedores de uma prática profissional pensada a partir de suporte teórico, visto apenas como ilustração nos projetos políticos pedagógicos, mas não comportam a ação pedagógica dos técnicos na ação cotidiana na escola, conforme o constatado nas escolas analisadas.

Em segundo lugar, conforme objetivo previamente estabelecido, é possível problematizar a preleção das entrevistadas para, nele, perceber a representação da prática pedagógica, quando relacionada a fatores subjetivos previstos, muitas vezes, nas diretrizes curriculares nacionais, como é o caso da formação para a cidadania¹⁵ e para a diversidade étnico-racial. Tomam-se as respostas das técnicas sobre as questões propostas, todas voltadas para a formação das relações étnico-raciais: preconceito racial, discriminação e cidadania. Elas dão conta, em sua grande maioria, de intenções que se concretizam em dois procedimentos: o mais frequente é a *reprimenda* e a *demonstração* – as técnicas utilizam explicitações do senso comum a situações concretas ocorridas na escola ou sala de aula, pondera sobre comportamentos ideais e enfatiza tão somente indignações. Nilma Gomes (2004) já nos antecipou que esses procedimentos não bastam para a alteração de um processo dessa magnitude. Defende-se, neste momento, a necessidade de uma ação sistemática, intencional, concreta e pautada em aporte teórico.

A partir dessa inflexão, os coordenadores terão suporte ancorado em uma literatura para, então, formar aquele processo que se convencionou chamar de “aluno crítico”, pois eles poderão exercer aquilo que Selma Garrido Pimenta (1996) ressalta sobre a mediação entre a sociedade da informação e as referências dos alunos, para possibilitar que, pelo exercício da reflexão com o aluno, provoque-se neles a sabedoria necessária à permanente construção do homem. É justamente a ausência de relação com o conteúdo e a escassez de reflexão conceitualmente encaminhada que viabilizam o descompasso entre o preconizado pela escola na

12. Na obra, os autores discutem técnicas de ensino e seus desdobramentos teórico-conceituais. (Veiga, 1991)
13. A avaliação formativa como um canal de interlocução entre professor e aluno deve servir para rever práticas pedagógicas, conteúdos e procedimentos avaliativos e ampliar possibilidades de aprendizagem e superar dificuldades. (Fernandes, 2006; Vianna, 1980; Cavalcante Neto, 2009; Demo, 2011)
14. O texto de Sofia Lerche Vieira (2008) aprofunda e amplia as reflexões sobre a legislação e a política educacional, e como se efetivam na prática da gestão dos sistemas e das escolas. (Vieira, 2008)
15. No sentido defendido por Saviani (2008), no qual enfatiza que há necessidade de ser agente social ativo e produtivo na sociedade, para além de direitos e deveres.

formação para a criticidade e a ação efetiva da escola na formação desse aluno crítico. A formação deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações teóricas e sociais, assim como o abandono de jargões não incomuns ao cenário educacional.

Referências

- ABUD, Katia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 309-317, set.-dez. 2005.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores e constituição de um corpo de estudos. In: *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set.-dez. 2010.
- BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas*. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.
- BARDIN, Laurence. *Análise do conteúdo*. 5. ed. Tradução: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BERTONI, Luci Mara. Arte, indústria cultural e educação. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 54, p. 76-81, ago. 2001.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 7. ed. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF. 10 de março de 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008>. Acessado em: 17 março. 2013.
- _____. Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, DF. 9 de Janeiro de 2003. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639>. Acessado em: 17 março de 2013.
- _____. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <legislacao.planalto.gov.br/>. Acessado em: 17 março 2013.
- CASTANHO, Maria Eugênciia. A dimensão intencional do ensino. In: VEIGA, Ilma Passos. Alencastro. (Org.). *Licções de didática*. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 35 - 56.
- CAVALCANTE NETO, Ana Lúcia Gomes; AQUINO, Josefa de Lima Fernandes. *A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica?* Educação em Revista. v. 25, n.2, p. 223-240. 2009.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan-abr. 1991.

_____. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía Coelho. Edição no 45. Educação étnico-racial. Disponível em: <portal do Professor|MEC>, 20\10\2010>. Entrevista ao Portal do Ministério da Educação e Cultura\MEC.

CONCEIÇÃO, Lilian Feingold. *Coordenação Pedagógica e orientação educacional: princípios e ações em formação de professores e formação do estudante*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução nº 4, de 14 julho de 2010. *Dário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 4 de julho de 2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php>. Acessado em: 17 março de 2013.

_____. Institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004. *Dário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 17 de junho de 2004. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php>. Acessado em: 17 março de 2013.

_____. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Resolução nº 2, de 7 de abril de 1998. *Dário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 7 de abril de 1998. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php>. Acessado em: 17 março 2013.

DAMÁSIO, ANTÔNIO R. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1996.

DA MATTÀ, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

_____. Digressão: a fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira. In: *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997, p. 58-85.

DAVIS, Claudia; NUNES; Marina M. R.; NUNES, Cesar A. A. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 205-230, maio-ago. 2005.

DEMO, Pedro. *Ser professor: é cuidar que o aluno aprenda*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. et al (Org.). *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília: Liber Livro, 2009.

FERNANDES, Domingos. Avaliação, aprendizagem e currículo: para uma articulação entre investigação, formação e prática. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) *Formação de educadores: artes, ciências e políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2006. p. 15-35.

FERREIRA, Liliana Soares. Escola, a gestão do pedagógico e o trabalho de

- professores. *Diversa*, ano I, n. 2, p. 101-116, jul.-dez. 2008.
- FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala*. São Paulo: Global, 2006.
- GERMANO, José Willington. *A transformação da questão sobre a educação*. Natal, jul. 1998. (mímeo).
- GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional*: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.
- GOMES, Nilma Lino. Práticas pedagógicas e questão racial: o tratamento é igual para todos/as? In: DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata Nunes (Org.). *Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.p. 80-108.
- _____.; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Preconceito racial*: modos, temas e tempos. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 47, n. 1, p. 9-44. 2004.
- _____.; HUNTLEY, Lynn (Org.). *Tirando a máscara*: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- KNAUSS, Paulo. O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de História. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 279-295, set.-dez. 2005.
- LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 74, p. 43-58, abr. 2001.
- MELLO, Guiomar Namo de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 1, p. 98-110. 2000.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superado o racismo na escola*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.
- _____. O racismo no mundo contemporâneo. *Cadernos Penesb*, UFF, v. 2, p. 31-44, 2000.
- NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de origem e preconceito racial de marca. *Tempo Social*, Revista de Sociologia da USP, v. 19, n. 1, p. 287-308, nov. 2006.
- ORIENTAÇÕES E AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS. Brasília: SECAD, 2006.
- PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia: Ciência da Educação?*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.p. 39-70.
- PÓVOAS, Ruy do Carmo. O que (não) diz a Lei nº 10.639/03. *Revista Kàwé*, n. 3, p. 7-14. 2009.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências Investigativas na Formação de Professores. *Inter-Ação*, Revista da Faculdade de Educação da UFG, 27 (2), p. 1-54, jul.-dez.

2002.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: *Educação anti-racista; caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das Raças: Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil - 1870 – 1930*. 8. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Publifolha, 2001.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Preparação e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora da UNESP, 2003. p. 71-89.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico, a questão da autoridade e da formação de valores. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). *O coordenador pedagógico e a questão da contemporaneidade*. São Paulo: Edições Loyola, 2009. p. 25-39.

_____.; CROSO, Camilla. (Coord). *Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/03*. São Paulo, Petrópolis: Ação Educativa – CEAFRO e CEERT, 2007.

SYSS, Ahyas (Org.). *Diversidade étnico-racial e educação superior brasileira: experiências de intervenção*. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

TELLES, Edward Eric. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas, SP: Papirus, 1991.

VIANNA, H.M. A perspectiva das medidas referenciadas a critério. *Educação e Seleção*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 2, p. 5-14. 1980.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Educação básica: política e gestão da escola*. Brasília: Liber, 2009.

Recebido em dezembro de 2011

Aprovado em outubro de 2012

Wilma de Nazar Baía Coelho é doutora em Educação. Atua na área de Educação e Ensino de História na Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e no Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia. Email: wilmacoelho@yahoo.com.br

Maria do Socorro Ribeiro Padinha é mestre em Educação. Atua na área de Educação na Universidade Federal do Pará (UFPA). Email: mariapadinha@dig.com.br