

DOSSIÊ - ARTIGOS

Currículo para diversidade na perspectiva da Ação-Reflexão-Ação: as contribuições do coordenador pedagógico dos anos iniciais

Curriculum for diversity from the perspective of Action-Reflection-Action: the contributions of the pedagogical coordinator of the early years

 José Reinaldo Oliveira *
Cleonice Pereira do Nascimento Bittencourt **

Recebido em: 22 dez. 2023
Aprovado em: 9 fev. 2024

Resumo: O presente texto problematiza as discussões do eixo transversal diversidade e suas interfaces com a educação para as relações étnico-raciais no contexto da escola pública do Distrito Federal. Tem por objetivo compreender as ações e estratégias didáticas do coordenador pedagógico a partir do método Ação-Reflexão-Ação (ARA), com base no Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, exercidas para a construção e a consolidação dos valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros, bem como o fortalecimento das premissas de uma educação para os Direitos Humanos, na escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter reflexivo sobre o fazer-saber pedagógico e curricular, com especial atenção ao método de estudo de caso. Ao longo da investigação, ficou claro o valor da transversalidade entre a educação para as relações étnico-raciais, a implementação do currículo para a diversidade e a atuação central do coordenador pedagógico na consolidação de uma educação antirracista.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais. Currículo. Coordenador Pedagógico. Ação-Reflexão-Ação.

Abstract: This text problematizes discussions on the cross-cutting axis of diversity and its interfaces with education for ethnic-racial relations in the context of public schools in the Federal District. It aims to understand the actions and didactic strategies of the pedagogical coordinator based on the Action-Reflection-Action (ARA) method, based on the Curriculum in Movement of Basic Education of the Federal District, exercised for the construction and consolidation of African and Afro-Brazilian civilizational values, as well as the strengthening of the premises of an education for Human Rights, in the Early Years of Elementary School. This is a qualitative study, reflecting on pedagogical and curricular know-how, with special attention to the case study method. Throughout the investigation, it became clear that education for ethnic-racial relations, the implementation of the curriculum for diversity and the central role of the pedagogical coordinator in consolidating an anti-racist education are all important.

Keywords: Ethnic-racial relations. Curriculum. Pedagogical Coordinator. Action-Reflection-Action.

* Pedagogo e Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Especialista em Coordenação Pedagógica (Universidade de Brasília - UnB), Educação Básica e Direitos Humanos na Perspectiva Internacional (Universidade de Brasília - UnB) e Gestão e Orientação Educacional (Faculdade Integrada de Araguatins - FAIARA). Atua como Pedagogo e Professor de Atividades da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 2013. Contato: jose.reinaldo@edu.se.df.gov.br.

** Pedagoga, Doutora e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UNB). Especialista em Direitos Humanos da Criança e do Adolescente (Universidade de Goiás - UFG), Especialista em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos (Universidade de Goiás - UFG) Educação para a Diversidade e Cidadania (Universidade de Goiás - UFG) Especialista em Impactos da Violência na Escola (Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ). Atua como Professora e Pesquisadora Colaboradora do CEAM/UnB. Contato: cleonascimentoead@gmail.com.

Introdução

As discussões sobre a diversidade enquanto valor norteador das relações humanas (Arroyo, 2014; Schwarcz, 2009; Hasenbalg, 2005) e, mais recentemente, das questões ligadas às contribuições culturais dos afro-descendentes, dos povos indígenas e de outras configurações étnicas, resultaram na produção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2013) e do fortalecimento da ideia de diversidade como tema transversal do Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2014a).

Essas conquistas estão ligadas ao fortalecimento dos movimentos sociais que concebem a escola como um núcleo de construção e consolidação de valores civilizatórios – apesar de suas contradições e da presença de constantes embates ideológicos em seu interior –, principalmente no que concerne à construção da identidade brasileira (Ribeiro, 2006) a partir dos grupos culturais marginalizados e historicamente excluídos.

Entende-se que o currículo escolar está situado nesse contexto de desafios ideológicos, sendo utilizado por muito tempo como ferramenta de reprodução de culturas hegemônicas e excludentes. Todavia, numa perspectiva progressista, de valorização da diversidade humana, tal instrumento pode ser utilizado para realçar a importância dos grupos sociais excluídos e de seus saberes. Por isso, o currículo é entendido como uma construção intencional de aprendizagens e vivências voltadas à valorização do humano, em todas as suas manifestações, para além do ensino cristalizado dos conteúdos.

A obrigatoriedade do ensino dos temas relacionados à história e à cultura afro-brasileiras a partir da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2013) inaugurou um marco de maturidade e rigor no tratamento de uma matriz cultural que por muito tempo foi subestimada na análise da formação da identidade do povo brasileiro. Apesar das resistências e dos preconceitos camuflados, a questão racial e seus desdobramentos pode ser encarada numa perspectiva de formação em valores para a convivência com o diferente, reconhecendo a relevância de suas contribuições e lutas históricas.

Desde então há um esforço permanente em criar um currículo para a realidade escolar brasileira, perpassado em sua integralidade pelo tema da diversidade, que além de trazer as discussões raciais para o contexto da escola, amplia a compreensão da pluralidade cultural, religiosa, corporal e ideológica. Em linhas gerais, tal configuração curricular contribui para a formação humanizada dos educandos, construindo e consolidando valores de convivência e respeito pelo diferente.

É aqui que entra a colaboração dos sujeitos que constituem o espaço escolar, como professores, gestores, coordenadores, orientadores educacionais, supervisores pedagógicos, estudantes e suas famílias. O presente estudo de caso, fruto de anos de observação e problematização do tema, possui especial interesse pela percepção e contribuições didáticas do coordenador pedagógico no contexto da escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no que diz respeito em transpor ideias e teorias curriculares para a prática docente, bem como na elaboração e aplicação de projetos institucionais que combatam o racismo.

O coordenador pedagógico contribui na construção, consolidação e articulação dos valores civilizatórios com a proposta curricular da escola, intencionando a formação plural e tolerante no que tange alcançar os educandos na relação com seus pares. O Currículo em Movimento propõe que a diversidade, a cidadania e os Direitos Humanos sejam temas transversais trabalhados cotidianamente no contexto da escola por meio de atividades, projetos e vivências que criem um espaço-tempo de aprendizagens para a comunidade escolar (Distrito Federal, 2014a). Daí a necessidade de melhor compreensão acerca do papel do coordenador pedagógico na mediação e no trato de tais temas na organização do trabalho pedagógico.

Dito isso, o texto pretende responder ao seguinte problema: Quais ações e estratégias do coordenador pedagógico favorecem a construção e a consolidação dos valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros na escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental? É relevante salientar que os objetivos da pesquisa nos levam a compreender a importância das ações do coordenador pedagógico para a consolidação de uma educação que valorize a cultura africana e afro-brasileira, além de esclarecer as relações entre os conceitos de diversidade, currículo e educação para as relações étnico-raciais em uma sociedade onde impera o racismo, o autoritarismo e um currículo hegemônico.

Para uma melhor compreensão da pesquisa, o texto será apresentado em cinco seções, a saber: em um primeiro momento, serão discutidos os aspectos metodológicos da pesquisa, tendo como pano de fundo a natureza da função do coordenador pedagógico. Em seguida, refletiremos sobre as questões étnico-raciais no contexto da escola. Em um terceiro momento, falaremos da importância de um currículo escolar que valorize a diversidade. Na quarta seção, trataremos da atuação do coordenador pedagógico diante das tensões entre as prescrições de suas atribuições e a exigência por mais protagonismo no seio da escola pública. Na última seção, abordaremos as considerações finais.

1. Sobre as ações do coordenador pedagógico: aspectos metodológicos

É importante situar o estudo no que se refere aos seus aspectos metodológicos, no contexto da escola pública de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Distrito Federal a partir da atuação do coordenador pedagógico. Durante um período de experiência de seis anos e meio do primeiro autor, atuando no campo da gestão, como Supervisor Pedagógico, em escolas de Coordenações Regionais de Ensino distintas, ficou evidente para os autores desta pesquisa a relevância da atuação profissional do coordenador pedagógico, tanto na organização ampla do trabalho pedagógico da escola, quanto no que se refere à concepção e à aplicação das atividades e projetos de educação para as relações étnico-raciais.

O presente texto é o resultado de anos de atuação junto a esses profissionais, com especial atenção às suas contribuições na luta contra o racismo, bem como seus desafios diários para fazer valer sua voz profissional em contextos sociais periféricos marcados pela ausência do poder público e pela exclusão de crianças e jovens das oportunidades à educação, à cultura e ao lazer.

É importante salientar a centralidade do curso de *Especialização em Educação Básica e Direitos Humanos na Perspectiva Internacional* (EBDHI – 2022 a 2023), ofertado pela Universidade de Brasília (UnB), em parceria com o Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO-DF), que ofereceu as ferramentas teóricas para transformar impressões, lembranças e reflexões sobre o fazer-saber pedagógico em uma pesquisa na perspectiva metodológica da Ação-Reflexão-Ação (Freitas, 2018).

Esta é uma pesquisa que utilizou o estudo de caso com análise documental, com enfoque no método Ação-Reflexão-Ação (ARA), pois leva em consideração a atuação sócio-histórica dos sujeitos envolvidos e suas visões de mundo acerca da temática pesquisada (Freitas, 2018). Além disso, a pesquisa documental (Sá-Silva; Almeida, Guidani, 2009) foi utilizada a fim de compreender as diretrizes pedagógicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal e suas implicações sobre o currículo escolar. Por meio do estudo sistemático dos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2014a), das Diretrizes para a Organização Escolar do 2º Ciclo (Distrito Federal, 2014b) e do Projeto Político-Pedagógico da escola (2023), foi possível verificar a concepção institucional sobre a educação para as relações étnico-raciais/educação para a diversidade e as atribuições do coordenador pedagógico nesse contexto.

É importante ressaltar o uso do Diário Pedagógico como registro importante para produzir sentidos e significados para o desenvolvimento e constituição subjetiva docente com possíveis implicações na

experiência educativa. Impressões importantes acerca das falas dos coordenadores, bem como observações sobre sua atuação junto aos professores, além das relações do seu trabalho com os documentos norteadores foram anotadas nesse caderno, que aqui chamamos de Diário Pedagógico.

Dito isso, a tríade Ação-Reflexão-Ação (ARA) ajudou a transformar lembranças, impressões, estudos de documentos, registros de discussões de reuniões docentes e as falas dos coordenadores pedagógicos em categorias dinâmicas de análise a respeito do currículo escolar, da educação para as relações étnico-raciais/educação para a diversidade e a relevância profissional do coordenador pedagógico como agente de mudanças no contexto da escola pública de Anos Iniciais no Distrito Federal. A ARA permitiu fazer o estudo trazendo a relação teoria e prática para que se possa pensar as questões do trabalho da coordenação pedagógica na escola dentro do espaço vivido (Freitas, 2018).

2. Reflexões sobre as questões étnico-raciais no contexto da escola

As questões que impulsionam o debate sobre as relações étnico-raciais e, conseqüentemente, as discussões sobre as desigualdades e a equidade racial, constituem-se como grande desafio à realidade brasileira. Por décadas, o mito da democracia racial influenciou o inconsciente coletivo da população a respeito da temática, apelando para o senso de uma pseudo identidade nacional baseada na homogeneização e na supressão de narrativas críticas a esse respeito. Tanto é que nas décadas de 1980 e 1990, a grande questão era se havia ou não discriminação racial no país (Santos, 2007), tendo em vista a consolidação de uma concepção de nação idílica nos trópicos, onde o samba, as matrizes culturais e os povos que aqui viviam estavam em perfeita harmonia (Schwarcz; Starling, 2018).

Porém, a partir de 1990, houve um amadurecimento nas discussões sobre a questão racial no Brasil. Principalmente por parte dos órgãos governamentais, fruto em grande parte dos movimentos e coletivos negros que já lutavam pelo reconhecimento de seus direitos. Tal mudança desembocou em ações afirmativas, resultando em leis, parâmetros e diretrizes que reconhecem o negro, o afrodescendente e o quilombola como construtores da nação e colaboradores na confecção da complexa teia que constitui nossa cultura e educação.

Todavia, as ações citadas não romperam ou eliminaram plenamente a discriminação, o racismo e a dívida histórica, presentes de várias formas nas relações interpessoais e institucionais. Daí a importância dos vários segmentos da sociedade abraçarem os estudos que se referem à temática, com o objetivo de

conseguir instrumentalidade para ações mais consistentes em nível ideológico e político.

Para Santos (2007), há um progressivo movimento de interesse em direção aos estudos e ao envolvimento nas problemáticas raciais. Entretanto, esse objeto de estudo ainda tem alcance e interesse limitados, abafados em muitos momentos pela mídia televisiva e pelas elites. Por isso, é necessário entender que as questões raciais possuem um corte de classe (Freire, 2014), que gera implicações socioeconômicas diversas.

Assim, as oportunidades de trabalho, a distribuição de renda, a qualidade das moradias, a continuidade dos estudos e a violência urbana são exemplos de áreas que são afetadas diretamente pela relação da diáde raça-classe. Muitos são os dados que revelam a vulnerabilidade do segmento negro na sociedade brasileira, exposto a situações que são consequências históricas de um sistema que desde o início oprime a negritude e suas manifestações. Darcy Ribeiro (2006, p. 95), em sua obra *O Povo Brasileiro*, dizia que o Brasil é “um moinho de gastar gente”, numa clara alusão à estruturação de uma sociedade cujo valor primeiro foi a exploração, seguido da exclusão social e de violências que se manifestam na atualidade.

Tal contexto empurrou o negro para uma situação de extrema miséria, retirando dele qualquer sentimento de segurança em relação a sua subsistência. Em nosso entendimento, a sociedade brasileira possui uma dívida histórica com as populações que foram exploradas, jogadas à beira do caminho do desenvolvimento social, sem direito à dignidade, à educação, ao trabalho e ao relato de sua própria história. A história que conhecemos é a do dominador sobre os dominados e as instituições sociais vêm reforçando esse racismo estrutural (Almeida; Ribeiro, 2019).

A escola, como instituição formadora das novas gerações, não foge à regra dos embates raciais que revelam a tensão entre os que buscam a manutenção do *status quo* e os que lutam pela equidade e a justiça na sociedade brasileira. É sabido que o sistema formal de ensino no Brasil foi concebido com a semente da exclusão, num primeiro momento utilizado para catequizar os povos indígenas, depois para formar as elites, reforçando a cultura hegemônica do colonizador em detrimento do colonizado. A escola ajudou na domesticação dos índios, dos negros e de seus descendentes (Gadotti, 1993; Aranha, 2006) dizendo a eles que deveriam ter a aparência e o comportamento do homem branco.

Esse “retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador” (Memmi, 1989, p. 10) gerou dificuldades das mais diversas aos grupos esquecidos, principalmente aos negros, em relação ao acesso e à permanência na escola. Historicamente, a escola brasileira sempre foi o espaço-tempo de aprendizagem de alguns, que,

por meio de um currículo fechado e hegemônico, fez valer as narrativas dos dominadores, suplantando o valor pedagógico dos movimentos afros.

Com isso, além da exclusão provocada pela invenção de um espaço educacional para alguns, a comunidade negra sofreu e sofre com o racismo, que ainda ganha força e sobrevida com o discurso da democracia racial.

Dito isso, é importante lançar luz sobre o conceito de racismo, visto com ingenuidade por alguns, o que reforça práticas de discriminação e exclusão baseadas na cor da pele ou na falsa ideia de hierarquização do humano. Nota-se que o conceito mais consagrado sobre racismo em nossa sociedade, presentes em discussões informais, é a convicção sobre a superioridade de raças, com base nas características físicas e até traços do comportamento humano. Tal proposição depreciativa sobre as raças ou grupos considerados inferiores é constante, o que reforça violências diversas.

Pacievitch (2015) considera que o racismo é uma maneira de discriminar as pessoas baseada em motivos raciais, cor da pele ou outras características físicas. Segundo a autora, o pensamento e as atitudes de muitos que consideram o racismo como uma postura de convívio social normalizada posicionam-se com superioridade tanto em relação aos valores morais, quanto à condição social. Além disso, “os atos, valores e sistemas racistas estabelecem, velada ou abertamente, uma ordem hierárquica entre os grupos étnicos” (Pacievitch, 2015, p. 1), o que resulta em privilégios para alguns grupos em detrimento dos direitos civis para toda a população.

Kabengele Munanga (2015) alarga a discussão sobre os conceitos de raça, racismo e preconceito. Para o autor, a palavra raça se originou do italiano *razza*, que por sua vez vem do latim *ratio*, que significa “categoria”, “sorte”, “espécie”, conceitos ligados às áreas de Botânica e Zoologia. Para o autor, a história mostra que a guerra legitimou a relação de domínio e sujeição entre as classes sociais. Nesse sentido, o imperativo da “variabilidade humana” e o consequente estudo sistemático sobre as características variáveis e diversas dos diferentes grupos humanos foram deixados de lado, o que “desembocou na operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racialismo” (Munanga, 2015, p. 3).

Dessa forma, o racista é aquele que entende sua raça, seu grupo social, suas crenças e religião, bem como os valores decorrentes delas, como elementos superiores na convivência forçada com outras realidades ou configurações étnico-raciais diferentes das costumeiramente conhecidas por ele.

É importante salientar que o racismo não é um fato *a priori* das relações humanas, muito pelo contrário, é construção histórica, posicionamento político-ideológico aprendido e reproduzido, daí a importância da

educação como fator de conscientização e problematização da questão racial no Brasil. Mas não qualquer educação, não a educação intolerante e conteudista praticada na atualidade, que teima em formar multidões sob o estigma da relação esquizofrênica opressor-oprimido (Freire, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2013) concebem a afirmação da equidade racial a partir do apoio aos alunos negros. Este é um documento norteador e possibilita ações afirmativas na escola, com o objetivo de reconfigurar as relações racistas, excludentes e hierarquizadas.

É preciso que a escola como instituição e os sujeitos, em suas diferentes funções profissionais, superem as contradições de sua constituição e proponha a reinvenção do olhar e da prática dos diferentes sujeitos com abertura para a diversidade, subjetividade e alteridade. Necessário é pensar um currículo para a diversidade.

3. O currículo na perspectiva da diversidade

O currículo é um dos documentos de identidade da escola e está centralmente envolvido em todo o processo de ensino-aprendizagem, desde os conteúdos selecionados, até as relações que se desenvolvem na sala de aula. Na verdade, o alcance da prática curricular é bem maior do que muitos supõem, chegando a superar a ideia de uma “lista de conteúdos” a serem ministrados ou “grade curricular” a ser seguida rigidamente. Para Silva (2019, p. 27), o currículo produz e nos produz, envolve o que somos, o que nos tornamos e o que nos tornaremos.

Toda a dinâmica da prática pedagógica é norteada pelo currículo, documento que abriga em si duas ideias principais, a primeira delas relacionada a uma “sequência ordenada”, um programa, e a outra que apresenta uma noção de “totalidade de estudos” (Pacheco, 2005), numa clara alusão à complexidade própria da área de conhecimento. Assim, o currículo apresenta dimensões bivalentes em sua constituição, estruturado formalmente, caracterizado pelo ordenamento de conteúdos, atividades e projetos, mas também dinamizado pela ideia de superação da estagnação do conhecimento por meio da noção de totalidade dos processos formativos da escola, que ultrapassam a sala de aula.

Como se vê, o caminho a ser percorrido pela escola, proposto pelo currículo (Goodson, 1995), é cercado por desafios diversos. O primeiro deles, sem dúvida, é de caráter conceitual, tendo em vista o enraizamento da ideia equivocada de que o currículo é um documento para ser seguido e não para ser questionado ou reestruturado, o que vem gerando,

consequentemente, uma prática pedagógica legalista, sem brilho, sem criatividade e sem a problematização do mundo social dos educandos.

Como a educação, o currículo é uma ferramenta política, pois é constituído a partir de debates e embates dos seres históricos que atuam na escola. Ele é uma escolha, resultante de deliberações, e não um *a priori* ao trabalho pedagógico. Por isso, tal dimensão do fazer escolar deve ser compreendida a partir da ideia do conflito instituído e não da neutralidade pregada pelos “técnicos da educação”. Pensar em currículo é lançar perguntas que expressam as intenções dos sujeitos envolvidos na tarefa de ensinar e aprender:

[...] que conteúdos ensinar, a favor de que ensiná-los, a favor de quem, contra que, contra quem? Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados? Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? (Freire, 2014, p. 187).

A noção de que “os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade” (Lima, 2007, p. 9) já é um consenso entre os educadores que adotam uma concepção mais crítica do currículo. Tal concepção leva em consideração os conflitos e os antagonismos da sociedade estruturada em classes, cujas influências chegam ao terreno da escola e se misturam à cotidianidade heterogênea de seus atores. Portanto, não há educação neutra e, consequentemente, não há também um currículo desconectado das intenções dos profissionais que o concebem e que o aplicam.

Portanto, propor uma educação para a diversidade é construí-la em comunidade, com o outro diferente, o que implica a construção de currículos que valorizem a diversidade cultural do povo a partir da participação das populações atendidas pela escola. Não pode existir essa de construir planos mirabolantes de dentro de um escritório refrigerado e mandá-los às comunidades onde serão executados, desconsiderando os saberes referentes aos grupos sociais.

Uma proposta curricular contextualizada, democrática e diversa seria aquela que se prolongaria para além dos espaços físicos da escola, problematizando os diferentes contextos vividos pelos estudantes (Ferreira, 2015), superando assim, os “tempos fragmentados” do espaço escolar (Distrito Federal, 2014b). Dessa forma, a negação da dicotomia entre o cotidiano dos educandos e as propostas prescritivas oficiais acarretaria em uma relação mais significativa entre o currículo formal e o currículo vivido, a qual não acontece fora das tensões e dos conflitos, aceitáveis até, quando se compreende que o currículo é um território em constante disputa (Arroyo, 2013).

Corroboramos que o currículo é uma “arena de produção cultural” (Macedo, 2006), onde todos os sujeitos

que compõem o cotidiano da escola contribuem de forma efetiva na produção e ressignificação de conhecimentos. A ideia de arena suscita a dimensão conflitiva do currículo, lida com opiniões e visões de mundo antagônicas, advindas de sujeitos heterogêneos e políticos. Os conteúdos e os saberes que constituem o currículo são resultados dos confrontos político-ideológicos que constituem as relações humanas e a educação formal não escapa a esses embates.

É preciso entender que os conteúdos que fazem parte do currículo escolar advêm de uma tradição hegemônica em privilegiar certos saberes em detrimento de outros. E se certos saberes são privilegiados, significa que outros grupos, culturas e possibilidades de formação foram relegadas ao esquecimento. A história da sociedade brasileira e, conseqüentemente, da escola pública é marcada por essas tensões e opções por modelos excludentes.

Para Munanga (2015, p. 15), “não fomos preparados para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação delas resultantes colocam cotidianamente na nossa vida [...]”, daí nossa dificuldade em considerar possibilidades, inclusive pedagógicas, em culturas e modos de vida diferentes da cultura dominante.

O mito da democracia racial, que concebe um modelo do homem cordial e uma educação fundada em ideários eurocêntricos pode explicar as razões ocultas que levaram a ausência dos relatos da história da África e dos afro-brasileiros (Hernandez, 2005). Tais razões são responsáveis até mesmo por reforçar concepções e imagens de negação da cultura africana em todas as suas manifestações, como é possível perceber com a demonização das religiões de matriz africana e da negação da estética do corpo negro enquanto modelo de beleza.

O currículo escolar, usado como uma arma de cunho ideológico, vem reproduzindo consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (Munanga, 2015), contribuindo de forma negativa para a manutenção de estereótipos e autoimagens deturpadas entre crianças, adolescentes e jovens negros. A cultura do branqueamento e da sujeição é um dos resultados quando o currículo não atribui o devido valor aos africanos, tanto aos do continente quanto aos da diáspora (Silva, 2005).

A ideia de uma África bárbara, faminta, doente e exótica nos livros de história, por exemplo, precisa ser superada. Esse é o risco de aceitarmos uma única narrativa (Adichie, 2013) em que a história se centra no ponto de vista do dominador, que exalta seu passado de glória em detrimento do valor antropológico das culturas submetidas. O desejo pelo branqueamento, a distorção da autoimagem do educando negro e a aculturação dos

valores e modos afro-brasileiros encontram forte apoio em concepções de educação que adotam as narrativas hegemônicas em seus currículos.

A desconsideração de saberes e narrativas culturais tem endereço certo, pois vai de encontro a grupos e populações que lutaram e lutam pelo reconhecimento de seus direitos e pela valorização de sua cultura. A exclusão, levada adiante por sujeitos históricos, não acontece de forma aleatória ou ocasional, uma vez que ela deixa claro quais grupos devem ser colocados de lado na tarefa de atribuir uma identidade ao país e também à escola.

Para Arroyo (2014), outras pedagogias têm surgido nos últimos tempos, resultantes dos movimentos de luta dos grupos marginalizados da sociedade brasileira. Pedagogias reveladoras de sentidos educativos alternativos e visões de mundo específicas aos grupos espoliados, que desejam ver seus saberes inseridos nos currículos oficiais, ganhando concretude no chão da escola. Todavia, a realidade que ainda se apresenta é a da desvalorização e da dominação das culturas marginalizadas, terreno fértil para que práticas discriminatórias ganhem força.

Os coletivos sociais ainda lutam e resistem para concretizarem o sonho de uma educação diversa, verdadeiramente incluyente, e que forme os educandos para uma sociedade plural e respeitosa. Por mais que as batalhas em nível epistemológico sejam duras, algumas vitórias são significativas, como a preocupação por parte dos órgãos governamentais em formalizar a diversidade como um eixo norteador das ações do currículo. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013) são um exemplo do esforço em incluir os grupos esquecidos no processo de feitura da educação nacional. Contudo, é preciso compreender que a luta não se encerra apenas pelo fato da aprovação de um conjunto de leis.

Necessário é que haja um esforço em compreender as muitas forças que estão em jogo no terreno da educação brasileira, bem como os “muitos currículos que estão em ação nas escolas” (Ferraço, 2015, p. 9), para que, a partir disso, se discuta e selecione um currículo cuja perspectiva seja o reconhecimento da diversidade enquanto valor civilizatório. Uma matriz de respeito às diferenças, sejam elas de cor, religiosas, culturais, físicas, de gênero, ambientais ou estéticas, que aponte para a construção de uma sociedade diferente da que se cristalizou pela intolerância e negação da alteridade.

Darcy Ribeiro (2006) afirma que a beleza do Brasil, do seu povo novo, uma espécie de Roma tardia e tropical, vem da mestiçagem, valor absoluto do acolhimento e do reconhecimento das contribuições de outros grupos étnico-culturais para ser o que somos. Para o referido autor, é o valor da diversidade e do respeito das suas várias manifestações que fez do Brasil uma nação criativa e orgulhosa de si mesma.

No entanto, a despeito do tratamento pedagógico da diversidade e de seus desdobramentos, o que não pode acontecer é a inserção ingênua do discurso da democracia racial no interior do currículo e consequentemente no trabalho pedagógico da escola. É urgente que se entenda que a incorporação do mito da democracia racial, que afirma a não existência do preconceito e do racismo no Brasil, incorporada ao senso comum, foi “um dos responsáveis pelo não reconhecimento da essencialidade dos valores negros, mestiços e indígenas” (Distrito Federal, 2014, p. 37).

Outro ponto importante que deve ser levantado é a negligência e a má vontade de muitos colegas educadores quando o assunto é problematizar uma educação antirracista em suas salas de aula. A opção pelo ensino acrítico do conteúdo ainda prevalece, bem como a preocupação pelo desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas às áreas de língua portuguesa (alfabetização) e matemática, em detrimento do trabalho interdisciplinar e transversalizado. Para tais profissionais da educação, a temática racial e seus eixos transversais são de pouca importância na formação do educando, em especial das crianças que frequentam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Por isso, é no reconhecimento das injustiças e mazelas históricas, acompanhada de lutas e resistências, que se faz um currículo verdadeiramente diverso e acolhedor, sensível às novas demandas da sociedade e profundamente contextualizado à vida dos educandos, oferecendo a eles instrumentalidade para agir de forma transformadora na cotidianidade, para além da escola.

Daí a importância de entrar na “disputa histórica pelo reconhecimento ou negação de outros saberes, outras histórias e outros modos de pensar e de ler o mundo” (Arroyo, 2013, p. 15), inserindo e discutindo no currículo:

termos como afro-brasileiro, antirracismo, etnocentrismo, xenofobia, entre outros, para que os profissionais da educação e os estudantes os compreendam e percebam a importância de sua presença na prática pedagógica” (Distrito Federal, 2014, p. 41).

Tal contexto nos remete à atuação do coordenador pedagógico, responsável pela organização do trabalho pedagógico e acompanhamento das implicações curriculares. Tendo em vista sua habilidade em mediar, dialogar e elaborar propostas didáticas, a figura do coordenador pedagógico torna-se essencial para a consolidação de uma educação plural e antirracista.

4. A atuação do coordenador pedagógico: relações de poder, prescrições e o seu protagonismo

A escola é uma organização complexa. Em seu interior, emergem relações de todos os tipos, provenientes das relações sociais mais amplas. Os interesses antagônicos, típicos de uma sociedade estratificada, também fazem parte do cotidiano da escola, mesmo que seu discurso seja uniforme. Para Tragtenberg (2001, p. 3), os sujeitos que compõem a estrutura escolar “reproduzem, em escala menor, a rede de relações que existem na sociedade”. Isso quer dizer que todos os imperativos das relações sociais que se desenvolvem para além dos muros da escola ganham espaço também em seu interior, inclusive as relações de poder.

Essas relações existem em qualquer instituição social, provenientes dos interesses antagônicos dos sujeitos sociais e das estruturas hierarquizadas das organizações. Nesse sentido, a escola representa o poder disciplinador da sociedade (Tragtenberg, 2001), cuja função é exercer controle sobre seus indivíduos por meio da inculcação de valores e normas (Durkheim, 2010) e do papel uniformizador e apaziguador de seu discurso, representados na figura do professor.

Foucault (1987) já sinalizava o papel controlador da instituição escolar sobre a conduta das massas, afirmando que ela é o espaço onde o poder disciplinador produz o saber. O poder disciplinador ganha concretude com a vigilância constante dos educadores sobre os educandos, que “consensualmente” se sentem na obrigação de buscar o aprendizado na negação de seus desejos individuais e na supressão de suas revoltas juvenis. Quando há atitudes consideradas subversivas, personificadas na figura do “aluno problema”, a instituição age rapidamente no sentido de ajustar esse indivíduo por meio da aplicação de sanções disciplinares.

Para o autor, os educadores escolares estão a serviço do poder controlador da instituição que representam. Nesse sentido, o professor seria o instrumento da reprodução das desigualdades sociais em nível escolar, tornando-se algoz de seus alunos por intermédio de suas armas de controle como a disciplina, as provas, os testes e os rótulos comportamentais. No lugar da formação de sujeitos autônomos, a escola estaria fabricando “corpos submissos”, sem voz e sem vez.

O coordenador pedagógico também atua nesse contexto de conflitos e normas, mas qual seria a sua função num terreno tão desafiador? Ele, incumbido de sua função de organização do trabalho pedagógico, poderia refutar o poder domesticador institucional? Por meio de quais ações?

Durante a análise dos registros coletados no Diário Pedagógico, por meio das reuniões com os docentes

e a partir de falas com outros coordenadores, ficou explícito em nossos registros e colocamos em reflexão o embate de ideias entre os coordenadores pedagógicos e o corpo docente, principalmente quando havia a proposição de algum projeto novo ou intervenção nova que precisaria ser efetivada em sala de aula:

São desgastantes as coordenações coletivas, principalmente em dias onde devemos levar uma proposta para o bimestre. Os professores entendem que é mais trabalho para eles e que o mais importante está sendo deixado de lado, que é a consolidação da alfabetização das crianças ou o desenvolvimento das habilidades lógico-matemáticas. Na verdade, os professores querem lidar com o que já conhecem (Trecho do Diário Pedagógico).

Segundo Tragtenberg (2001), a escola também é um espaço contraditório e apresenta em seu interior relações ambivalentes. Isso serve para os educadores que atuam em seu interior, pois além de serem considerados agentes da reprodução das desigualdades, podem ser também agentes da contestação do sistema, criticando suas práticas. Assim, o Coordenador Pedagógico também apresenta essa dupla dimensão em seu “saber-fazer” diário: pode contribuir para o fortalecimento das relações verticais de poder, trabalhando como um fiscal do trabalho docente, ou pode colaborar na construção de relações horizontais de diálogo e de assessoria do trabalho pedagógico, mirando a formação cidadã do educando.

Tragtenberg (2001, p. 3) ainda observa que o Coordenador Pedagógico precisa explorar a “possibilidade de desvincular saber de poder”, ajudando a escola na “criação de estruturas horizontais”, objetivando a consolidação de uma “comunidade real”, mais fraterna e aberta. E esse é o desafio, não só do Coordenador, mas de todos os educadores, que precisam superar o “poder simbólico” presente na instituição escolar. Tal poder agride, solapa e anula os desejos individuais de alunos e professores, fazendo adoecer as relações interpessoais no interior da escola.

Segundo Castro (1998), o poder impessoal apoiado nas normas, nas leis e na ordem dos órgãos administrativos é o responsável por ajustar os sujeitos que atuam na escola. Todos cumprem seus horários, ministram suas aulas, coordenam, orientam, administram, assistem às aulas. Esse quadro mostra a força da coerção que o sistema exerce no cotidiano daqueles que estão sob sua tutela. Um poder simbólico, invisível, que influencia no fazer dos educadores. Entretanto, o que aparentemente mostra um ajustamento consensual, acaba revelando o caráter impositivo, tanto do sistema de ensino, quanto da própria instituição escolar, que em muitos momentos não leva em consideração as histórias individuais trazidas pelos educandos de suas comunidades.

O Coordenador é o mediador entre a escola e a comunidade, por isso deve respeitar os saberes prévios dos educandos e seus dilemas pessoais. Da mesma forma, articula o currículo da escola às experiências de vida dos educandos, respeitando-os, ouvindo-os e não exercendo o poder simbólico que suprime seus desejos. Iniciativas dessa natureza o ajudarão a assessorar os professores de forma mais contextualizada em relação à organização do trabalho pedagógico (Distrito Federal, 2014b).

Gosto do trabalho de planejar as atividades com os professores, mas é complicado que os mesmos aceitem projetos que os tirem da zona de conforto. Podem até aceitar a implementação de um projeto de leitura, mas transformar a temática racial ou o eixo educação para a diversidade em algo maior é muito desafiador. Acredito que a escola não tenha uma cultura de trabalhos mais ousados de educação antirracista. Aí fica difícil para os professores também (Trecho do Diário Pedagógico).

É por isso que se torna imprescindível que o coordenador assuma seu papel de liderança institucional na organização do trabalho pedagógico, por mais que não se reconheça como tal. Na ausência dele, perde-se essa referência, que presta um serviço de assessoria ao trabalho docente. Se não há a presença formal do Professor Coordenador Pedagógico no cotidiano da escola, cabe ao docente da sala de aula organizar, sem assessoria, seu trabalho, o que exige dele uma habilidade que é inerente ao olhar de quem está de fora.

Para Tragtenberg (2001), a comunidade real, um ideal de uma escola plural, democrática e respeitosa, só poderá ser concretizado mediante a autogestão da escola, por meio dos sujeitos que a constituem. O poder impositivo, centralizador e individualista necessita ser substituído por uma gestão da educação pautada por outros valores, como a fraternidade, a solidariedade e a justiça social.

Dessa forma, por mais que o cotidiano da escola esteja permeado por relações de poder arbitrárias e interesses antagônicos, é totalmente possível ao Coordenador Pedagógico exercer sua função com excelência e protagonismo, tanto no sentido técnico quanto ético. Por meio de uma postura comprometida e crítica, ele pode contribuir com a formação do “novo cidadão do mundo” (Ferreira, 2004), que despreza qualquer forma de discriminação e violência em prol do respeito à pluralidade humana.

A diversidade enquanto valor civilizatório defendido e trabalhado no contexto da escola pública precisa de profissionais comprometidos que entendam o imperativo de uma educação problematizadora das relações humanas. O coordenador pedagógico, dentro das possibilidades das suas atribuições, é o sujeito responsável por articular o currículo na perspectiva da diversidade

com o fazer docente, colaborando assim com a construção de uma cultura de valorização da diversidade e de uma espécie de educação crítica das relações étnico-raciais.

Sobre o valor do papel profissional e das contribuições no que se refere ao trato das relações étnico-raciais na escola, o coordenador disse o seguinte:

Sei que é importante [trabalhar a temática]. Tento levar isso para os momentos de coordenação dos professores. Se não dá certo em formato de projetos maiores, pelo menos tento encaixar no planejamento quinzenal do professor, para que ele trabalhe o racismo e a discriminação com uma linguagem e intervenções apropriadas de acordo com a faixa etária das crianças. Mas é somente no dia da Consciência Negra que temos mobilização, infelizmente.” (Trecho do Diário Pedagógico).

Por isso, é tarefa de tal profissional transformar o espaço-tempo da coordenação pedagógica em um momento de formação continuada de seus pares (Distrito Federal, 2014b), daí a importância do estudo constante da temática racial e da habilidade, aperfeiçoada diariamente, de comunicação e problematização dos desafios da sociedade brasileira junto ao coletivo de professores.

Todavia, é preciso considerar também a formação inicial e continuada desses sujeitos. A verdade é que foram subtraídos da formação inicial dos educadores temas com os quais lidam cotidianamente, como a diversidade cultural, o racismo, o sexismo, entre outros. Dessa forma, o que se percebe é a urgência de habilidades que não foram formadas e consolidadas na graduação e que devem ser resgatadas na formação continuada.

Uma escola diversa, multicultural e incluyente só pode ser concebida por sujeitos que entendem a centralidade dos valores da alteridade, daí a necessidade de uma reinvenção dos currículos, das instituições que formam os educadores e da atuação do profissional que exerce a função de coordenador pedagógico.

Mesmo com a centralidade do trabalho do coordenador pedagógico para a organização das atividades escolares numa perspectiva inclusiva, diversificada e antirracista, ainda há entraves de vários tipos para a consolidação de um currículo que valorize a multiculturalidade e a diversidade, o que desemboca negativamente sobre a formação das crianças que cursam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Considerações finais

A diversidade diz respeito à construção histórica das diferenças humanas, sejam elas raciais, culturais, religiosas, estéticas ou ambientais. Porém é preciso entender que tal condição é uma dessas oportunidades raras de aperfeiçoamento humano, principalmente em relação ao desenvolvimento da solidariedade, da tolerância

e da aceitação e consideração do Outro. A diversidade é fato histórico, mas é também, valor civilizatório essencial à convivência humana, ainda mais em um tempo marcado por discursos de ódio, homogeneização e supressão das diferenças individuais.

Nesse sentido, torna-se urgente que a escola responda ao chamado do seu tempo, que se dá em meio ao cotidiano do seu trabalho pedagógico, de forma propositiva. O racismo, bem como as diversas formas de discriminação e intolerância, ainda é uma ferida aberta em nossa sociedade e vem marcando a vida de indivíduos e grupos sociais de forma cruel. Daí a importância da escola de se trabalhar a diversidade num sentido mais amplo, conjuntamente com a educação para as relações étnico-raciais e a educação para os Direitos Humanos, com especial atenção à situação dos afro-brasileiros.

O mito da democracia racial, a intolerância religiosa e a cultura do branqueamento vêm fortalecendo práticas excludentes em relação às expressões culturais que ao longo de nossa história vêm sendo negligenciadas. Desde nossa gênese, os povos indígenas, os negros, os imigrantes e, mais recentemente, os grupos sociais chamados de minorias, têm sido deixados à margem do processo de feitura da nossa sociedade e do processo de formação das escolas, práticas que hoje assumem formas mais amenas e veladas, escondidas sob o véu do politicamente correto.

Os afrodescendentes, por exemplo, vêm sofrendo discriminações e violências das mais diversas formas, tendo em vista as múltiplas vulnerabilidades às quais são expostos, como a falta de segurança, a dificuldade de acesso e permanência nas escolas, além do desrespeito em relação à cor da sua pele, à textura do seu cabelo e à beleza da sua gente, violências herdadas dos tempos da escravidão e que ainda hoje fincam raízes no seio da nossa sociedade.

Daí a importância da concepção e desenvolvimento de projetos interdisciplinares permanentes no seio da escola pública, no sentido de reforçar a negritude e um tipo de consciência humana que chame todos ao diálogo e ao apontamento das contribuições culturais de cada grupo étnico. O racismo tem uma dimensão de ignorância em sua constituição, exatamente por isso pode ser vencido com uma educação problematizadora das nossas mazelas, bem como das nossas potencialidades.

A escola precisa reinventar-se, na medida em que propõe um novo paradigma epistemológico, baseado na pluralidade, no respeito e na tolerância aos marginalizados, aos excluídos, aos considerados diferentes e aos desajustados sociais. Tolerância essa que deve ser vista como elemento essencial ao aperfeiçoamento humano, nunca como um favor prestado àqueles que estão a nos incomodar. A Pedagogia de Projetos ou o método de trabalho por projetos em uma perspectiva

de Ação-Reflexão-Ação (ARA) ajudaria a escola nesse sentido, bem como outras atividades de conscientização permanentes.

É certo que existem alguns trabalhos aplicados em escolas públicas que tratam da diversidade como tema de reflexão, mas ainda são incipientes em relação a sua densidade teórica e ao seu alcance no que se refere à conscientização. O que existe, na maioria dos casos, são atividades pontuais, equivocadamente chamadas de projetos, cuja validade obedece ao calendário das datas comemorativas.

A temática racial deve ser tratada de forma transversal aos conteúdos, levantando pontos comuns de ligação entre as disciplinas. Por isso, é preciso situar a luta e a resistência do negro na história, bem como a de todos os grupos sociais marginalizados que marcham pelo direito de serem o que são e de falarem a sua palavra. Dentre as muitas coisas que faltam à escola pública, destacamos uma, que, indubitavelmente, é de suma importância: a concepção e aplicação de projetos e currículos que perpassem o trabalho da sala de aula e a convivência familiar, estabelecendo pontos de discussão entre professores, estudantes e suas famílias.

Essa é uma tarefa de todos os educadores da escola, mas a figura do coordenador pedagógico é de fundamental importância devido ao caráter articulador e

formador da sua função. Entretanto, falta mais autonomia na atuação de tal profissional, que não pode ser resumida às tarefas corriqueiras na reprografia de materiais da escola, por exemplo. Os coordenadores, além de assessores do trabalho pedagógico docente, são também formadores, por isso a urgência de que esses profissionais assumam tal papel no espaço-tempo das coordenações coletivas ao longo de todo o ano letivo.

Deve ser o coordenador pedagógico, em um trabalho conjunto com os professores, quem deve propor reuniões, debates relacionados à temática racial, propor projetos interventivos que valorizem outras culturas e pedagogias, além de estabelecer diálogo permanente com seus pares e com a equipe gestora no que se refere ao planejamento, à avaliação e à viabilização de um currículo escolar comprometido com a justiça social.

O coordenador pedagógico não é uma espécie de salvador da pátria, mas não há como negar a particularidade do seu valor na escola pública, sendo essencial ao desenvolvimento das atividades pedagógicas e de outras vivências culturais durante o ano letivo. Sua presença articuladora é um presente para a comunidade escolar e sua ausência, do ponto de vista físico e/ou político-pedagógico, uma lacuna que não pode ser preenchida por nenhum outro profissional, por mais competente que seja. ■

Referências

- ADICHIE, Chimamanda. O perigo da história única. **Palestra TED proferida em 2013**. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt. Acesso em: 31 ago. 2023.
- ALMEIDA, Sílvio; RIBEIRO, Djamilia (Coord.). **Racismo estrutural e feminismos plurais**. São Paulo: Jandaíra, 2019.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**: geral e Brasil. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo**: território em disputa. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Currículo na Perspectiva da Inclusão e da Diversidade – Caderno 1. Brasília: Ministérios da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2015.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**: inclui no currículo da Educação Básica a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, 2003.
- CASTRO, Magali de. Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. In: **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551998000100002&script=sci_arttext. Acesso em: 31 ago. 2023.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: pressupostos teóricos. Brasília: SEEDF, 2014a.

- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo**. Brasília: SEEDF, 2014b.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político Pedagógico da Escola Classe 53 de Taguatinga**. Brasília: SEEDF, 2023.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, cotidiano escolar e conhecimentos em redes. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na cultura globalizada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, set.-dez., 2004, p. 1227-1249. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 31 ago. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49ª Reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- FREITAS, Urânia Flores da Cruz. Ação-reflexão-ação: trabalho, formação docente e aprendizagens. **Revista Com Censo**, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, v. 5, n. 3, ago., 2018.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Tradução de Raquel Ramallete. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.
- GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.
- HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2005.
- LIMA, Elvira Souza. Currículo e Desenvolvimento. Humano. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete. PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs). **Indagações sobre o Currículo**. Brasília, Ministério da Educação, SEB, 2007.
- MACEDO, Elisabeth. **Currículo: política, cultura e poder**. Currículo sem fronteiras, v.6, n. 2, p. 98-113, jul-dez., 2006. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B2wn2mmgpSR8ejhyM0h4aEpCQU0/view>. Acesso em: 27 nov. 2015.
- MEMMI, Albert. **O retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Rio de Janeiro: PENESB, 2015. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/p=59>. Acesso em: 31 ago. 2023.
- PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PACIEVITCH, Thaís. **Racismo**. 2015. Disponível em: <http://www.infoescola.com/sociologia/racismo/>. Acesso em: 31 ago. 2023.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. Ano I, Número I, jun., 2009, ISSN: 21753423.
- SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. OLIVEIRA, Nilza Helena. **O coordenador pedagógico no contexto de gestão democrática da escola**. 2007. Disponível em: <file:///D:/Usuario/Downloads/o-coordenador-pedagogico-no-contexto-de-gestao-democratica-da-escola.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2023.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. *In*: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- TRAGTENBERG, Maurício. Relações de Poder na Escola. **Revista Espaço Acadêmico**, v.1, n.7. jul.-dez., 2001. Disponível em: www.espacoacademico.com.br. Acesso em: 31 ago. 2023.