

A coordenação pedagógica e a escola no processo de afirmação de identidades culturais quilombolasⁱ

Pedagogical supervisor and school in the process of affirming quilombolas cultural identities

Ryanne Mayse Chalega Lima
Anderson Fernandes de Alencar
Monaliza Rios Silva

Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE)
Garanhuns – PE-Brasil

Resumo

A coordenação pedagógica é fundamental na medida em que a esta cabe realizar a articulação entre as propostas curriculares e os professores(as) da escola, organizando junto a estes a reflexão, a participação e os meios para a implementação destas propostas. Neste estudo buscamos analisar quais ações são desempenhadas por este sujeito no processo de construção de identidades culturais em uma comunidade quilombola. Para tanto, realizamos uma pesquisa exploratória e adotamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Enquanto resultados obtidos percebemos que muitos são os desafios enfrentados na sua função articuladora, dentre eles que o coordenador pedagógico é um ator privilegiado em garantir um trabalho educativo sensível e diferenciado as especificidades étnicas exigidas por esse grupo social.

Palavras-chave: educação quilombola; identidades; coordenação pedagógica.

Abstract

The pedagogical supervisor is fundamental as he/she is responsible for articulating the curricular proposals and the teachers of the school, reflecting, organizing participation and means for the implementation of these proposals with them. In this study we seek to analyze which actions are performed by this subject in the process of building cultural identities in a quilombola community. Therefore, we carried out an exploratory research and adopted the semi-structured interview as a data collection instrument. As results obtained, we realize that there are many challenges faced in its articulating function, among them the deviation of function, that the pedagogical supervisor is also a privileged actor in guaranteeing a sensitive and differentiated educational work to the ethnic specificities required by this social group.

Keywords: educação quilombola; identities; pedagogical supervisor.

1 Introdução

A realização de atividades com a temática da História e Cultura Africana e Afro-brasileira tornou-se obrigatória com a promulgação da lei nº 10.639/03, que institui, através do art. 26, a inclusão no “âmbito de todo o currículo escolar os conteúdos referentes a história e cultura afro-brasileira, em especial, nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2003, p. 35). Esta lei é um avanço para que não só o educando afro-brasileiro seja visibilizado no contexto educacional, mas também para a figura do afro-brasileiro, sua participação e contribuição na formação da nação brasileira.

Partindo do pressuposto de que a escola é um ambiente privilegiado de interações sociais no qual o processo de inserção social do aluno se amplia, por ser o primeiro ambiente de interação fora do seio familiar, e cujo papel social é o de transmitir a cultura e os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, a escola é, portanto, um dos principais agentes influenciadores na formação da identidade do sujeito, sendo nela que ele construirá suas primeiras percepções de mundo, de si e do outro.

Sendo assim, tendo em vista que a escola campo de pesquisa está situada em uma comunidade quilombola, faz-se necessária e urgente a reflexão sobre a importância de as práticas pedagógicas serem desenvolvidas de modo a contemplar os aspectos identitários dessa comunidade no trabalho educativo. Desse modo, questionamo-nos: qual o papel da coordenação pedagógica para a construção da identidade cultural quilombola?

Diante de tal problemática, e a fim de buscar respostas a essa questão de pesquisa, estabelecemos enquanto objetivo geral: compreender o papel desempenhado pela coordenadora pedagógica da escola Virgília Garcia Bessa para o processo de construção da identidade cultural. Tal objetivo desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: identificar a compreensão da coordenadora pedagógica sobre a importância do seu trabalho para o processo de construção da identidade cultural e investigar se, em suas práticas, a coordenação pedagógica desenvolve projetos voltados à construção e ao fortalecimento da identidade cultural.

A motivação para a escolha deste tema partiu das reflexões adquiridas na universidade que nos fizeram perceber a importância e a contribuição do povo negro, de seus conhecimentos, sua cultura e seus valores para a formação da nossa sociedade e, também, pela participação durante dois anos no Programa de Educação Tutorial Conexões (PET), programa que desenvolve atividades de pesquisa e extensão voltadas às comunidades

populares presentes em Garanhuns e nas regiões circunvizinhas. Durante as reflexões oportunizadas pela universidade e aproximação com o contexto, sobretudo das comunidades quilombolas através do programa, pudemos perceber a necessidade e a urgência de reconhecer, respeitar e valorizar não só esta, mas as demais culturas com suas identidades e especificidades presentes no mundo.

Com este trabalho buscamos contribuir não só para a formação dos coordenadores pedagógicos que atuam em espaços quilombolas, socializando visões e ações de outros atores que também trabalham e interagem nestes espaços, mas também dos demais profissionais que ocupam esta função ao proporcionar reflexões e aportes teóricos que contribuirão para pensar propostas e práticas em que a escola possa cumprir seu papel social de forma mais justa e conseqüentemente refletindo essa lógica na sociedade através da educação. No tocante aos educandos pertencentes à comunidade, esse trabalho tem relevância a medida que permite o reconhecimento de sua identidade cultural possibilitando uma ressignificação das imagens e estereótipos que são frequentemente associadas a esse povo.

Nos tópicos seguintes são apresentados o referencial teórico, a metodologia e os resultados obtidos. Por fim, trazemos as considerações finais e as referências.

2 O papel do coordenador pedagógico: da constituição da identidade à demarcação das atribuições

O cargo / função “coordenação pedagógica” surge no Regime Militar com a promulgação da lei nº 5.692/71, nascendo associada ao “controle”, carregando marcas pejorativo-negativas diante dos demais profissionais da educação a este “subordinados”. A lei também instituiu o cargo como serviço específico da escola de 1º e 2º graus (embora já existisse anteriormente). Sua função era, então, predominantemente tecnicista e controladora e, de certa forma, correspondia à militarização escolar (VASCONCELLOS, 2007, p. 27). Assim, o coordenador pedagógico era visto em seu local de trabalho como uma “figura controladora” do ensino e das práticas dos professores em sala de aula.

Essa função foi sendo repensada a partir da década de 1980, com o fim do regime militar, uma vez que a sociedade se mobilizou para questionar as bases autoritárias sob as quais as instituições haviam sido pensadas.

Com a redemocratização do país e o avanço das discussões que denunciavam as hierarquias sociais entre as funções que refletiam a dominação presente na sociedade dentro da instituição escolar, há um primeiro movimento para a desvinculação da função

A coordenação pedagógica e a escola no processo de afirmação de identidades culturais quilombolas

de coordenação como inspeção, para uma visão desta como acompanhamento de formação sendo colaborador para o trabalho dos professores no processo de ensino e aprendizagem.

Na década de 1990 o processo de ressignificação sobre quem é e o que faz o coordenador pedagógico, é concretizado com o marco legal nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei nº 9394/1996) em seu artigo 64, que define:

A formação de profissionais da educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, p. 22)

Esta lei, portanto, exige para essa função o curso superior em Pedagogia, o que contribuiu para a valorização dos conhecimentos pedagógicos, e não somente administrativos, como um gerente que fiscaliza o cumprimento de prazos e metas.

Em seguida, citamos a Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) nº 3 de 1997, que fixa diretrizes para os novos Planos de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR) e exige, para o exercício da função em voga, que o profissional possua o tempo mínimo de 02 anos de experiência na docência.

Reportando-nos ao contexto local, município de Garanhuns-PE, em consulta ao seu PCCR, dentre as atribuições deste profissional, cabe ao coordenador pedagógico:

I - Zelar pela eficácia / eficiência do ensino e da aprendizagem na Unidade de Ensino; II - Elaborar, estimular, participar, acompanhar e avaliar a construção e execução do projeto político-pedagógico, da proposta curricular, do Plano de Desenvolvimento da Escola e de projetos didáticos da Unidade de Ensino; III – Identificar as demandas de formação continuada na escola; IV - Coordenar a capacitação em serviço; V - Articular-se com a Secretaria de Educação e outras instituições de ensino para a oferta de cursos de formação continuada; VI - Promover a discussão e a reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida na Unidade de Ensino; VII - Articular as várias modalidades e níveis de ensino numa abordagem interdisciplinar; VIII – Incentivar professores e alunos para a produção de trabalhos escritos (textos, jornais, livros, projetos); IX - Articular ações com a biblioteca escolar e / ou sala de leitura, laboratórios e/ou sala de informática, objetivando a melhoria da prática pedagógica; X - Planejar, acompanhar e avaliar, com o professor, estudos de recuperação paralela, de forma a garantir novas oportunidades de aprendizagens; XI – Realizar, com o coletivo da Escola, reuniões de pais para reflexão conjunta sobre o processo educativo, visando ao aprimoramento pedagógico; XII - Assegurar a utilização das aulas atividades com propostas de trabalho que resultem na melhoria das ações pedagógicas; XIII - Participar das ações de capacitação coordenadas pelos órgãos competentes como alternativa de aprofundamento teórico e fortalecimento da prática; XIV - Trabalhar, integralmente, com todos os segmentos da Unidade de Ensino para assegurar a execução da proposta pedagógica. (GARANHUNS, 2010, p. 30)

Desse modo, com o respaldo da legislação, as competências da função de coordenador tornam-se mais próximas da gestão da aprendizagem, passando a exigir deste profissional conhecimentos pedagógicos para atuar junto ao professor nos processos de ensinar e aprender.

No entanto, ressaltamos que a resolução supracitada deixa a cargo das secretarias estaduais e municipais estabelecer as atribuições legais da função, o que acaba por dificultar ainda mais a delimitação do espaço de atuação do coordenador. Com isso, podemos dizer que a problemática para definir a identidade e, conseqüentemente, as atribuições da função, encontram-se nessas duas raízes: a) ressignificação da origem da função em que o coordenador não é um fiscal, mas supervisor e colaborador do trabalho docente; b) a legislação que a legitima, por não haver eixos específicos de atuação, são instituídas diversas atribuições ao coordenador, como se este fosse agora um “faz tudo” (VASCONCELLOS, 2007, p.29). Esses dois pontos contribuíram forte e negativamente para a falta de clareza acerca do papel do coordenador pedagógico na organização do trabalho pedagógico.

Reconhecemos que este profissional pode auxiliar em tarefas técnico-burocráticas não ligadas diretamente à questão pedagógica, mas é necessário que este tenha clareza acerca da prioridade de seu trabalho para não acabar por descuidar de suas atribuições tomando para si (voluntária ou involuntariamente).

3 A educação quilombola e os documentos legais

Segundo ARRUTI (2003), do final do século XIX até quase o final da segunda metade do século XX, os quilombos foram tratados na historiografia e na educação brasileira como se restringindo a redutos de escravizados fugitivos e a experiências do período escravagista. No entanto, por todo o país, agrupamentos negros rurais, suburbanos e urbanos, constituíram-se não somente como fuga ou resistência direta ao sistema vigente, mas como uma busca espacial, em uma perspectiva dinâmica, na construção de um território que é social e histórico, através da manutenção e reprodução de um modo de vida culturalmente próprio.

Hall (2002) nos ajuda a refletir sobre a formação da identidade cultural na pós-modernidade ao afirmar que, com o fenômeno da globalização, as identidades culturais nacionais estão se deslocando, o sujeito está descentralizado e a identidade está fragmentada. Hall ainda coloca uma questão interessante: no nosso mundo pós-moderno, nós somos também “pós”, a qualquer concepção fixa de identidade. O autor compara essa

A coordenação pedagógica e a escola no processo de afirmação de identidades culturais quilombolas

questão desde o período do Iluminismo em que se supõe definir a essência do nosso ser, que fundamentaria nossa existência como sujeitos humanos.

Desse modo, não há uma concepção fixa sobre a identidade quilombola, no mundo pós-moderno o quilombo deixa de ser percebido com a visão simplista de redutos de escravizados, mas passando a ser visto de forma dinâmica, com identidades e pluralidades de cada comunidade. Hall faz uma retrospectiva de como a ideia de identidade foi sendo construída e modificada ao longo do tempo, sendo a “identidade mestra” (HALL, 2002, p. 09) que é o termo próprio do autor a primeira a ser concebida. E seria aquela em que sujeito iluminista, centrado em seu “eu” estável e o é para sempre. Passando em seguida ao sujeito sociológico que surge no período do Renascimento, os sujeitos constroem suas identidades, alinhando seus sentimentos subjetivos com os lugares objetivos do mundo social e cultural. O “eu” é ajustado ao “sistema social”. Hall aponta as novas ciências sociais, para isso cita o Marxismo. Ciampa (1984, p. 72) afirma que a teoria marxista “é do contexto histórico-social (das condições históricas criadas por outros e sob as quais eles nasceram utilizando os recursos materiais e de cultura que lhes foram fornecidas por gerações anteriores que decorrem suas determinações)”. Sendo assim, é a sociedade que nos determina.

Avanços no pensamento ocidental da segunda metade do século XX, cujo efeito foi o descentramento do sujeito, passando em seguida do sujeito sociológico a atualidade era do sujeito pós-moderno – termo adotado por Hall (2002). O estudioso entende que a globalização tem causado uma tendência ao colapso de todas as identidades culturais fortes, tornando-as fragmentadas. “Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens... mais as identidades se tornam desvinculadas de tempos, lugares, histórias e tradições específicas e parecem flutuar livremente” (HALL, 2002, p. 43). Sendo assim, uma vez que a identidade muda de acordo com categorias através das quais todos os interesses do sujeito possam ser representados, a identidade é politizada.

Segundo Hall, a globalização tem o efeito de deslocar e contestar as identidades centradas e fechadas. Entretanto, seu efeito geral permanece contraditório: “Algumas identidades gravitam em torno do que Robins chama de tradição. Outras gravitam em torno daquilo que Robins (seguindo HOMI BHABHA) chama de tradução” (HALL, 2002, p. 83). Portanto, há um dilema imposto ao sujeito: a identidade retornando às suas raízes ou desaparecendo na assimilação e na homogeneização.

Com isso, gera uma contradição frente as comunidades quilombolas em reafirmar tradições nos seus modos de viver, com a ideia de “reforçar” sua identidade para que não

venha a “se perder” ou conceber a identidade como algo fluido que vai sofrer transformações nos seus ritos e mais variados aspectos culturais, mas não necessariamente “deixa de ser” ou “desaparece” quilombola. Partindo do pressuposto de que toda identidade é política, se a escola assume uma postura de valorizar a identidade cultural quilombola e trabalhar para garantir aos alunos o direito de conhecer a história de sua comunidade, suas tradições e de outras comunidades quilombolas, precisa estar atenta a não fazê-lo de forma engessada, entendendo que as identidades sofrem transformações nos costumes e saberes presentes nela. Importante que se faça a devida relação da comunidade local com a história social mais ampla evidenciando as especificidades da cultura do lugar, bem como cada comunidade quilombola tendo as suas peculiaridades, ela está, pois, tomando partido.

Reconhecemos a política de identidades entendendo a dinâmica natural da cultura de ser movimento e transformação. É papel da escola fazer com que os alunos percebam seu pertencimento a dois mundos ao mesmo tempo, pautado na ancestralidade tendo orgulho de suas raízes, consciência de seu passado histórico, mas reconhecendo também, que no contato com as novas tecnologias adaptam seus costumes sem abandonar sua identidade quilombola.

Compreendemos que as comunidades quilombolas são um grupo étnico originado não apenas da fuga, mas um tempo-espaço de reconstrução dos modos de vida das populações negras e autoafirmação de suas identidades culturais. Comunidades com semelhanças a partir de suas raízes históricas, mas não estritamente homogêneas com especificidades próprias em seus hábitos culturais.

Tendo em vista as especificidades de cada comunidade quilombola, que já vem sendo evidenciadas há décadas pelos movimentos sociais, como é o caso do movimento negro e por diversos estudiosos, tais como Florestan Fernandes, Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Anete Abramowicz que refletem e denunciam as desigualdades educacionais entre brancos e negros e, também, a falta de valorização e espaço da cultura negra na escola.

Graças às pressões da sociedade civil e de acadêmicos tivemos avanços na legislação educacional para a modalidade da Educação Escolar Quilombola no entendimento do papel da escola, seus direitos e deveres enquanto instituição de suma importância no processo de constituição da identidade dos sujeitos, na formação global dos cidadãos brasileiros e na garantia de reparação das desigualdades existente entre esses. A título de exemplo, citamos a Conferência Brasileira de Educação (CEB) e a Convenção do Movimento Negro Unificado (M.N.U.), realizadas em 1982, em Belo Horizonte.

A coordenação pedagógica e a escola no processo de afirmação de identidades culturais quilombolas

Fruto de tais iniciativas é a lei nº 10.639/2003, que altera a LDB, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, dispendo dos Art. 26-A e 79-B. No entanto, a luta não se encerra com a promulgação desta lei, pois os interessados sabiam que para se efetivar na prática as discussões que dessem visibilidade ao povo negro, sua cultura e contribuição na formação do país e assegurar o direito garantido por lei, era necessário orientar as ações dos profissionais que atuam na educação, sobretudo os professores que atuam diretamente para a materialização do trabalho em sala de aula. Desse modo, a resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

De modo a instituir um currículo que contribua para a valorização e o fortalecimento de identidade negra, mas sem esquecer as especificidades presentes dentro da história e cultura do povo negro, e de modo a não homogeneizar o Ser Negro, ainda foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, aprovada pela resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012.

A partir dos textos de tais políticas educacionais fica evidente o papel fundamental que a escola possui no processo não só de reconhecimento da diversidade étnica presente no país, mas também contribuir para o processo de construção e autoafirmação das identidades historicamente discriminadas, como é o caso da identidade negra.

Ao proporcionar espaço democrático e, portanto, igualitário na divulgação de culturas e saberes construídos pelos diferentes povos, sem priorizar e/ou valorizar mais a uns do que a outros, a escola estará contribuindo para formação e valorização, não só da identidade negra, mas também dos demais grupos subjugados da sociedade brasileira. Somente assumindo essa postura a escola estará caminhando para a construção de uma sociedade mais justa.

4 Metodologia

Partindo dos objetivos de nossa pesquisa, realizamos uma pesquisa exploratória. Tal escolha se deu pela necessidade de conhecer as ações desempenhadas pela coordenadora pedagógica da escola, bem como fazer um trabalho de análise das concepções que a mesma tem e os significados que atribuem a essas práticas. “A pesquisa exploratória tem por objetivo conhecer a variável de estudo tal como se apresenta, seu significado e o contexto onde ela se insere. Pressupõe-se que comportamento humano é melhor compreendido no contexto social onde ocorre” (PIOVESSAN; TEMPORINI, 1995, p. 321).

No que se refere à coleta de dados, foi adotada, enquanto instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada. Ludke; André (2012, p. 34) entendem que “desenrola-se a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. A opção por esse tipo de método deu-se pelo fato de esse tipo de entrevista permitir conhecer mais a fundo as opiniões e visões do corpo gestor da escola que serão os sujeitos de pesquisa.

O termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) foi assinado pela coordenadora pedagógica da instituição campo de pesquisa, permitindo inclusive a gravação e transcrição das suas falas na entrevista, mostrando-se muito solícita em todas as etapas de sua participação na pesquisa. A instituição campo de pesquisa, trata-se da Escola Virgília Garcia Bessa, localizada na Comunidade Quilombola Castainho, situada na zona rural do município de Garanhuns-PE. Quanto à origem da comunidade, há diferentes interpretações. Para os moradores do município, o Castainho surgiu de um pequeno quilombo que existia ou foi povoado por famílias negras remanescentes de outros quilombos. Já a versão assumida pelo atual líder da comunidade é a de que a comunidade surgiu quando os negros que viviam no Quilombo dos Palmares migraram para essas terras quando fugiram da guerra que destruiu Palmares e desde então as famílias permanecem nas terras (MONTEIRO, 1985 *apud* MIRANDA, 2015). Conforme dados do laudo antropológico da Comissão Pastoral da Terra (CPT), atualmente a comunidade possui cerca de 350 famílias e tem direitos assegurados, como é o caso da posse das terras, pois Castainho recebeu a titulação no ano de 2009. Porém, muito ainda precisa ser conquistado para que essas famílias sejam justicadas socialmente e tenham seus direitos garantidos.

Essa escola foi construída em um local de insalubridade e difícil acesso devido à distância, no ano de 1975, oferecendo a escolarização apenas para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Após muitas lutas e constantes reuniões dos moradores da Comunidade em sua Associação, que foi construída no ano de 1982, o prédio da escola foi transferido para outra localidade com maior facilidade de acesso. Na presente data, após muitas reivindicações dos moradores, o prédio sofreu uma reforma e foi ampliado. Assim, oferece escolarização da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental.

E como técnica para análise dos dados obtidos adotamos a análise de conteúdo que, segundo Bardin (2011, p. 47):

é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Esse método foi escolhido por permitir captar as significações que o sujeito de pesquisa, no caso do trabalho em questão a coordenadora pedagógica, tem em relação às ações que desenvolve na sua função. Como nos elucida Silva (2005, p.10), a aplicação da técnica de análise de conteúdo se apresenta como uma ferramenta útil à interpretação das percepções dos atores sociais. O papel de interpretação da realidade social configura ao método de análise de conteúdo um importante papel como ferramenta de análise na pesquisa qualitativa nas ciências sociais aplicadas.

5 Análise dos resultados

Para responder à questão de pesquisa que move este estudo: qual o papel da coordenação pedagógica para a construção da identidade cultural? Foi realizada uma entrevista com a coordenadora pedagógica, a fim de melhor compreendermos o papel da coordenação pedagógica na organização do trabalho pedagógico na escola e, em especial, o papel dessa função em uma escola quilombola.

Para melhor conhecermos o sujeito de pesquisa traçamos um perfil da profissional que trabalha na escola. Ela possui formação em Magistério e Licenciatura em Letras, com Pós-Graduação em Língua Portuguesa pela Universidade de Pernambuco. Sendo assim, além da atuação na função da coordenação pedagógica, exercida há 8 anos, em paralelo ao trabalho profissional em estudo, atua como docente há 12 anos dando aulas a alunos do Ensino Médio no turno da noite.

A partir dos dados pudemos perceber que a profissional cumpre parcialmente as exigências estabelecidas pela legislação, uma vez que possui os dois anos de experiência como docente, porém não possui curso superior em Pedagogia.

5.1 Concepções sobre o fazer pedagógico em uma escola quilombola

Para que pudéssemos perceber a compreensão da função do coordenador frente ao trabalho pedagógico por parte da entrevistada, lançamos os seguintes questionamentos: como se dá as formas de planejamento, definição de procedimentos metodológicos dos conteúdos que serão trabalhados, organização dos projetos, entre outras. Para qual obtivemos como resposta:

Os planejamentos são baseados na proposta pedagógica do município. E aqui tem duas maneiras: nos anos iniciais os professores fazem bimestrais e diários. Eles possuem uma ficha de rotina que preenche que serve como planejamento diário. Já os anos finais o professor faz um planejamento bimestral, mas já ao lado de cada conteúdo, de cada coisa que ele vai trabalhar tem lá quantas aulas eles vão trabalhar. Acaba ficando mais dinâmico, mas também é diário porque

eu sei quantas aulas eles vão trabalhar aquele conteúdo. Os projetos a maioria deles são passados pela secretaria de educação e eu repasso aos professores na aula atividade coletiva, que é uma aula que a gente vem aos sábados e ali repassa, vê as ideias, eu apresento como sugestão, mas normalmente eles fazem as alterações necessárias (Coordenadora Pedagógica – CP).

Conforme nos apresentam os referenciais discutidos, a coordenação pode ser uma interlocução privilegiada para o professor. Isso quando este se coloca em uma postura de diálogo e não de fiscalização do trabalho docente. Mesmo o interlocutor que nada domina da área em questão, pode ajudar com suas dúvidas, com suas perguntas básicas, já que estas obrigam o sujeito a ter de dizer de maneira simples, o que exige organizar as representações, sintetizar (VASCONCELLOS, 2007, p. 8).

Logo, foi possível perceber que a coordenadora pedagógica tem ciência de que, conforme nos apresentam os referenciais e o PCCR do município, sua função é promover a discussão e a reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvido na unidade de ensino. A partir da resposta é possível perceber a preocupação da coordenadora em fazer com que os projetos didáticos sejam planejados, dedicando um horário para que os professores articulem suas ideias e também o assessoramento da coordenadora aos docentes.

Tendo em vista a resposta anterior, constatamos que a escola segue a proposta curricular do município, com vistas a perceber qual a concepção da coordenadora em relação às adaptações necessárias e às peculiaridades do contexto em que está situada a instituição de ensino. Assim pudemos responder ao nosso segundo objetivo de pesquisa. Questionamos a coordenadora: como você compreende o trabalho da coordenação pedagógica em relação à comunidade quilombola? Sobre isso a coordenadora respondeu:

Eu acho que a escola tem um papel fundamental de manter viva a cultura da comunidade e fazer esse resgate, esse registro, já que a gente que tem esse domínio sobre a letra. “Eita”! E os outros num tem não é? (sic.) “tô” brincando. Já que a gente trabalha mais com essa coisa de realmente da escrita num é, a escola é quem trabalha com isso. A comunidade é rica em conhecimento, mas a escola é quem, mas muitas vezes eles não sabem como passar para o papel aquilo ali num é. Então a gente pegar esse conhecimento deles, registrar manter viva a cultura que eles, os alunos se identifiquem e se sintam valorizados naquela cultura ali dentro que a gente busca muito isso, sabe. (CP)

Pudemos observar que apesar de não fazer menção direta às orientações trazidas pelas Diretrizes para a Educação Quilombola que traz em seu Art. 28 “na oferta de educação para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (BRASIL, 2012, p. 12), a coordenadora tem consciência do papel da escola em estar sempre atenta ao

A coordenação pedagógica e a escola no processo de afirmação de identidades culturais quilombolas

desenvolvimento e à implementação de metodologias diferenciadas que valorizem as singularidades daquele contexto para que seja oferecido um ensino de qualidade. Propor uma pedagogia do diálogo que interrogue os conteúdos, a fim de promover um ensino contextualizado aos modos de vida dos sujeitos que usufruirão deste.

Diante da importância de adaptação evidenciada tanto pelos teóricos e textos legais da educação e da preocupação evidente da coordenadora em dar concretização às orientações curriculares para a educação quilombola percebida durante as observações no campo de pesquisa foi questionado se a escola tem uma proposta própria que evidencie sua autonomia frente as questões étnico-raciais que permeiam o fazer pedagógico da escola. Sobre isso a coordenadora nos conta:

A proposta está em construção, já está em uma fase bem adiantada que já houve reuniões aqui com os professores, com a própria comunidade e o professor Caetano que é da faculdade Federal Rural foi fazer uma reunião com a comunidade para a coleta de dados para saber o que eles querem, o que esperam da escola para poder adaptar ali naquele documento. Porque o PPP se for feito só um documento por fazer, muito fácil num é, aliás fica muito solto num é aquela coisa específica para o que a gente precisa. Aí a gente está observando ponta a ponta é um trabalho muito demorado, mas é necessário porque temos que ver que essa escola já é um pouquinho velha desde 1982 e não tem o PPP. Não é só agora, há seis anos que eu estou aqui e a gente está nessa batalha já foi feito um porque precisava com urgência aí eu fiz aquela correria, pesquisei outros de comunidades quilombolas tentei adaptar, mas num é a mesma coisa, fiz algumas reuniões com os professores, mas precisava da participação dos alunos, da comunidade, aí eu vi que aquele documento era inválido[...] a faculdade Federal chegou aqui e perguntou o que é que a gente precisava, o que era algo de mais necessário aí eu falei uma coisa que me angustia muito é o PPP a gente não ter. Porque você trabalha, tenta alinhar o trabalho tudo que você observar a gente tenta puxar para a cultura deles, mas a gente não tem nada documentado, trabalha tanto e não tem nada documentado. Aí foi onde ele deu essa força muito grande, foi muito bom e eu creio que ainda esse ano estará pronto. Mas até lá a gente está sempre tentando adaptar o trabalho no que a gente pode. (CP)

Em seu Art. 31 as Diretrizes da Educação Quilombola entendem o Projeto Político Pedagógico como expressão da autonomia e da identidade escolar e dentre as orientações para sua construção deverá considerar: II - as formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla.

De acordo com Silva (2007) essa é uma forma com que a escola poderá chegar a construir outras práticas e uma relação horizontal entre a ciência e os conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas.

Diante do relatado fazemos ressalva à necessidade de que estas produções sejam dotadas de planejamento e sistematização. Até o momento de realização da pesquisa ainda havia essa lacuna na escola em estudo. Mas reconhecemos a necessidade de dar condições para que os agentes escolares possam pensar, construir e avaliar políticas curriculares que são mandadas às escolas e tecendo críticas construtivas e devidamente embasadas trabalhem também na construção e avaliação das suas. Para isto, é necessária a oferta de formação continuada para todos os profissionais fornecendo subsídios teóricos e metodológicos acerca do currículo para que possam se posicionar frente as questões que envolvem sua formulação.

5.2 Ações de valorização da identidade cultural

Com vistas a perceber o compasso entre o fazer e falar, questionamos: que ações a fazem perceber o esforço da escola em organizar o trabalho pedagógico a partir da realidade local. E, assim, responder ao nosso terceiro objetivo de pesquisa.

Ao questionarmos que ações voltadas à valorização da identidade cultural são realizadas na escola, a coordenadora nos apresentou alguns projetos vivenciados descritos abaixo.

Teve o ano passado na semana da consciência negra eu tentei resgatar porquê o samba de coco que já houve um grupo muito forte aqui na comunidade e agora parou. E qual foi a origem? Então seu José Carlos contou a história muito interessante do samba de coco que eu fiquei encantada. E aí eu falei com uma menina que trabalha com dança e já vai recomeçar o programa mais educação para a gente tentar resgatar e fazer um grupo de samba de coco na escola. Para ver se começam nas séries iniciais eles chegam até o nono ano e quando eles chegarem eles já repassam para os meninos mais novos e nunca deixa morrer[...] Também na festa da mãe preta que é uma celebração que se comemora todos os anos aqui na comunidade nós tentamos fazer uma oficina de penteados afros. Aí quando eu cheguei aqui algumas meninas eu notei que elas tinham vergonha do cabelo delas era vergonha mesmo do “cabelinho” que elas tinham num é, de ser como são. Aí foi a primeira ação que teve assim mais forte foi nesse ano da consciência negra eu disse assim: Você percebeu que as meninas a maioria tem o cabelo alisado? E ela disse: Percebi. Era a diretora que tinha na época. Aí eu disse vou tentar fazer um musical com elas e o desafio vai ser elas deixarem o cabelo delas cacheado. Aí eu já peguei a música de Sandra de Sá que se chama olhos coloridos “né” os seus olhos coloridos querem me dizer...aí eu não sei direito eu não me lembro da letra agora não eu só sei que elas têm que dizer assim você ri da minha pele, você ri do meu cabelo, você ri do meu sorriso, você ri da minha roupa é uma coisa desse tipo, na verdade é que você tem sangue de crioulo (risos) e tem cabelo duro e é sarará crioulo. Eu sei que é essa história assim tipo mostrando quem é o país “né”, que o país é isso num é. Eu sei que para a gente foi o ponta pé inicial, foi o festival de cabelos mas a gente fica tentando resgatar isso porque realmente é uma questão cultural mesmo. (CP)

A coordenação pedagógica e a escola no processo de afirmação de identidades culturais quilombolas

A resposta obtida nos mostra o empenho da coordenação em desenvolver projetos voltados a identidade sociocultural do contexto da escola e que, apesar de estes ainda serem vivenciados na maioria das vezes em datas comemorativas do calendário municipal, ela tenta envolver as particularidades da realidade cultural no cotidiano do fazer pedagógico.

Pudemos considerar o projeto desenvolvido a partir da história do Samba de Coco como uma pedagogia do diálogo. Concretizando-se em uma experiência muito positiva, pois o diálogo com a comunidade, a participação das lideranças quilombolas na gestão educacional e na definição dos projetos a serem vivenciados na escola e na gestão educacional é uma das orientações presentes nas Diretrizes para a Educação Quilombola: “VI - a produção e o uso de material didático-pedagógico em parceria com os quilombolas” (BRASIL, 2012, p. 14).

Reconhecemos que esse é um trabalho gradativo que vai sendo construído por aqueles que lutam por igualdade de reconhecimento entre as culturas e identidades que compõem a ampla diversidade racial e étnica do país. Trabalho que começa primeiro na reformulação dos sentidos e significados veiculados na sociedade em torno da história e da cultura africana e afro-brasileira que a medida que são reforçados pelas discussões filosóficas vão sendo institucionalizadas até ter impacto com a legislação como é o caso da Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012 que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola. Marco este que permite refletir as práticas pedagógicas nesta modalidade e aprimorá-las à luz das orientações, pois é a partir dela que os saberes e fazeres constituintes da cultura local das comunidades em que as instituições estão inseridas passassem a fazer parte do currículo, o que significa reconhecer como válidas as diferentes epistemologias e não só o conhecimento científico na educação formal.

6. Considerações finais

Diante do nosso objetivo de compreender o papel desempenhado por esta coordenação pedagógica para o processo de construção de identidades culturais pudemos perceber que o desafio para o bom funcionamento escolar e a garantia da aprendizagem encontra-se no reconhecimento de sua tarefa prioritária, que é a preocupação com o processo educativo e, portanto, apoiar o trabalho docente, isto é, estabelecer uma relação de confiança propiciando aos professores(as) externalizarem suas necessidades e dificuldades na sala de aula em uma postura constante de diálogo, e não de fiscalização.

No caso estudado, percebemos a particularidade na função da coordenação pedagógica, como função privilegiada por estar posição estratégica à medida que não só zela pelo cumprimento da proposta curricular, mas capaz de fazer as devidas adaptações desta

para as especificidades do contexto em que a escola está inserida. Os resultados nos mostram o empenho dessa profissional em desenvolver práticas pedagógicas de modo a considerar os aspectos da realidade cultural para que sejam trazidos para o interior da escola.

Confirmamos, assim, as hipóteses de pesquisa de que apesar dos avanços que a modalidade da Educação Quilombola apresenta atualmente sobre a explicitude diante das suas finalidades que se concretiza na legislação ao instituir Diretrizes que norteiam o trabalho educativo a ser desenvolvido com esse público, muito ainda precisa ser discutido e materializado para o desenvolvimento de um trabalho voltado para a construção e valorização da identidade cultural dos estudantes que leve em conta os saberes presentes nas comunidades como exigem as orientações trazidas pela lei muito ainda precisa ser discutido e materializado. A exemplo disto, podemos citar a construção do PPP, como fora constatado, que a escola não possui e é evidenciado pelas Diretrizes e por teóricos como documento fundamental para que tais aspectos estejam presentes no cotidiano do trabalho pedagógico das instituições e não mais sejam evidenciados apenas em projetos pontuais do calendário escolar.

Com isso, ressaltamos a necessidade de a escola, sobretudo na figura da coordenação pedagógica, como sendo principal responsável em oportunizar mais espaços de diálogo e articulação com a comunidade incluindo não somente pais e responsáveis pelos estudantes, mas também, lideranças da comunidade, para conhecer as demandas daquele lugar que constituem os principais pontos da luta dos moradores.

Referências

ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. O papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação**, v. 12, n.142, p. 07-11, set/dez, 2009.

ARRUTI, José Maurício. **O Quilombo Conceitual**: Para uma Sociologia do Artigo 68. Rio de Janeiro: KOINONIA, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições, 2011.

BRASIL. **Lei nº. 10.639**, de 09 de jan de 2003 altera a Lei nº. 9. 394, de 20 de dez de 1996. Que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 09 maio. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 8**, de 20 de nov de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: MEC/SECAD/ SEPP/INEP, 2004. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/diretrizes_nacionais_educacao_escolar_quilombola.pdf. Acesso em 09 maio. 2022.

A coordenação pedagógica e a escola no processo de afirmação de identidades culturais quilombolas

BRASIL. **Resolução nº 1**, de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: MEC/SECAD/SEPPIR/INEP, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/reso12004.pdf>. Acesso em: 09 maio. 2022

CANÁRIO, R. A experiência portuguesa dos Centros de Formação das Associações de Escolas. In: MARIN, A.J. (Org.). In: **Educação continuada**. Campinas: Papirus, 2000, p.63-88

CIAMPA, A. da C. Identidade. In: CODO, W.; LANE, S. (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 58-75.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Castanho: Constado sua história**. Recife: Ed Universitária da UFPE, 2013.

GONCALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira Educação**, n.15, p.134-158, set/dez, 2000.

MIRANDA, W. F. **Identidade local: A escola como instrumento de preservação dos valores identitários comunitários**. 2015. f.61. Monografia. UFRPE-UAG, Garanhuns, 2015.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

OLIVEIRA, Cristiane Gomes de; MOTA, Jade Juliane Dias. Ser professor(a)... Estar Coordenador(a): fluxos posicionais e tradutórios da coordenação pedagógica nas políticas curriculares. In: FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. (Org.). **Políticas curriculares, coordenação pedagógica e escola: desvios, passagens e negociações**. Curitiba: CRV, 2016. p.111-126.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa Exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Rev Saúde Pública**, v. 29, n. 4, p. 318-325, maio/ago, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2013.

SILVA, C. R.; GOBBI, B. C.; SIMÃO, A. A. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Lavras**, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-raciais e as ações afirmativas. In: autor principal. **Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, p.92-106.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

TEIXEIRA, Hélio Janny. **Da Administração Geral à Administração Escolar: Uma Revalorização do Papel do Diretor da Escola Pública**. São Paulo: Edgard Blucher Ltda, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2007.

Nota

i Artigo originado do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “A figura do coordenador pedagógico e o papel da escola na construção da identidade cultural”.

Sobre os autores

Ryanne Mayse Chalega Lima

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE (2015-2018). Bolsista do PET Conexões de Saberes – Comunidades Populares (2016-2018). Especialista em Psicopedagogia – UPE (2019-2020). Atualmente atua como Professora na Rede Municipal de Belo Jardim – PE.

E-mail: ryannemayse37@gmail.com **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-2731-6681>

Anderson Fernandes de Alencar

Pedagogo pela Universidade Federal da Paraíba (2005). Mestre e Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo - USP (2007 e 2012). Foi membro e consultor do Instituto Paulo Freire. É professor da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE) no Curso de Licenciatura em Pedagogia e líder do grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa, Ensino, Extensão e Inovação em Paulo Freire (GPEEIPF) da UFAPE. Atua como professor convidado no Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (PPGADT) / UFRPE.

E-mail: anderson.alencar@ufape.edu.br **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-1539-1775>

Monaliza Rios Silva

Possui Graduação em Letras (UFPE, 2005). Possui Doutorado em Literatura, Cultura e Tradução (PPGL/UFPB, 2019). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literaturas de Língua Inglesa e Teoria Literária. Atualmente é professora adjunta na Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE). É líder do NUPELEM - Núcleo de Pesquisa em Literaturas Escritas por Mulheres: decolonialidades, diversidades e política cultural (CNPq/UFAPE).

E-mail: monaliza.rios@ufape.edu.br **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-7682-643X>

Recebido em: 09/05/2022

Aceito para publicação em: 03/07/2022