

A FIGURA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL

Ryanne Mayse Chalega Lima¹

Orientador: Anderson Fernandes de Alencar

RESUMO

A profissão da coordenação pedagógica recebe um grau específico de importância mediante a função social que esta exerce em ser a articuladora entre as propostas curriculares e os docentes da instituição no campo pedagógico, organizando juntos a estes a reflexão, a participação e os meios para a implementação da mesma, de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa em garantir o direito de todos os alunos de aprender. Neste sentido, o presente trabalho se propôs a realizar uma pesquisa exploratória em uma comunidade quilombola do município de Garanhuns-PE, foi adotado como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada tendo como foco a gestão educacional e o papel desempenhado pela coordenação pedagógica no processo de organização do trabalho educativo. Compreendendo a Educação Quilombola enquanto modalidade específica que deve ser contemplada em todos os seus aspectos a fim de possibilitar uma sociedade mais justa e igualitária e, portanto, as especificidades étnicas desse grupo social exigem um trabalho diferenciado na atuação do coordenador pedagógico. Buscamos analisar que ações são desempenhadas no âmbito da gestão escolar em especial pela figura da coordenação pedagógica para o processo de construção da identidade cultural. Enquanto resultados obtidos foi possível analisar que muitos são os limites e desafios enfrentados pelo coordenador na tentativa de desenvolver sua função articuladora, cumprindo importante papel sendo ator privilegiado em garantir o direito à Educação Quilombola de qualidade.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Educação Quilombola. Função Articuladora.

ABSTRACT

The profession of pedagogical coordination receives a specific degree of importance through the social function that it exerts in being the articulator between the curricular proposals and the teachers of the institution in the pedagogical field, organizing together the reflection, the participation and the means for the implementation so that the school can fulfill its task in guaranteeing the right of all students to learn. In this sense, the present work intends to carry out a case study in a community quilombola in the town of Garanhuns PE focusing on the educational management and the role played by the pedagogical coordination in the process of

¹ Aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia pela UFRPE - UAG e bolsista do (PET) Programa de Educação Tutorial - Conexões de Saberes.

organization of educational work. Understanding Quilombola Education as a specific modality that must be contemplated in all its aspects in order to make possible a more just and egalitarian society, and therefore, the ethnic specificities of this social group require a differentiated work in the pedagogical coordinator, we seek to analyze what actions are performed by the school management especially in particular by the figure of pedagogical coordination for the process of construction of cultural identity. As results obtained it was possible to analyze that many are the limits and challenges faced by the coordinator in the attempt to develop his articulating function, fulfilling an important role being privileged actor in guaranteeing the right to quality in Quilombola Education.

Keywords: Pedagogical Coordination. Quilombola Education. Function Articulat.

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 na 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 irá construir 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 das 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 fortalecimento da identidade cultural.

A motivação para a escolha deste tema partiu das reflexões adquiridas na universidade que me 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, pude perceber a necessidade e a urgência de reconhecer, respeitar e valorizar não só essa, mas as demais culturas com suas identidades e especificidades presentes no mundo.

Com esse 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 consequentemente 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 em que discutimos os principais pontos sobre a função da coordenação pedagógica, os textos legais que embasam as discussões sobre história e cultura africana e afro-brasileira e a construção e fortalecimento dos valores identitários na escola, a relação da importância do trabalho da coordenadora pedagógica e as orientações curriculares, em seguida a metodologia e os resultados obtidos, e por fim, as considerações finais e 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), 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 1970 com o fim do regime militar, uma vez que a sociedade mobilizou-se para questionar as bases autoritárias sobre a qual 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 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 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, 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 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, assim como no desenvolvimento de projetos e atividades que facilitem tais processos, nos quais o coordenador deve orientar o trabalho, assumindo uma postura de parceria e corresponsabilidade pelo subsídio ao professor em garantir a aprendizagem do aluno.

No entanto, ressaltamos que a resolução supracitada deixa a cargo das secretarias estaduais e municipais estabelecer as atribuições legais da função, o que na maioria das vezes, 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 consequentemente as atribuições da função, encontra-se nessas duas raízes: a) ressignificação da origem da função em que o coordenador não é um fiscal, mas supervisor e auxiliador 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). Esses dois pontos contribuíram forte e negativamente para a falta de clareza acerca do papel do coordenador pedagógico na organização do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, amplia-se também a análise da identidade desse sujeito (DUBAR, 1997 *apud* VASCONCELLOS, 2007) esclarece-nos acerca dessa problemática à medida que afirma ser o processo de constituição da identidade um movimento de tensão permanente entre os atos de atribuição que correspondem ao que os outros dizem ao sujeito que ele é e os atos de pertença, em que o sujeito se identifica com as atribuições recebidas e adere às identidades.

Reconhecemos que este profissional pode auxiliar em tarefas técnico-burocráticas não ligadas diretamente a 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) muitas atribuições que não são de sua exclusiva responsabilidade. E assim contribuir com maior eficácia utilizando todo potencial da função para a garantia da aprendizagem dos educandos que é o fim último e papel da escola.

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 escravos fugitivos e a experiências do período escravista. No entanto, por todo o país, agrupamentos negros rurais, suburbanos e urbanos, se constituíram 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.

Stuart Hall (2002) ajuda-nos a refletir sobre a formação da identidade cultural na pós-modernidade ao afirmar que com o fenômeno da globalização está deslocando as identidades culturais nacionais, o sujeito está descentrado, a identidade está fragmentada

Hall coloca uma questão interessante: No nosso mundo pós-moderno, nós somos também “pós” a qualquer concepção fixa de identidade. Ele compara essa questão desde o período do Iluminismo onde se supõe definir a essência do nosso ser, que fundamentaria nossa existência como sujeitos humanos. A “identidade mestra” (2002, p. 09) seria aquela do sujeito iluminista, centrado em seu “eu” estável é e o é para sempre. Passando ao sujeito sociológico que surge no período do Renascimento constroem sua identidade 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, na qual Ciampa (1984, p. 72) o interpreta ao dizer que pela teoria de Marx “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, a sociedade que nos determina.

Avanços no pensamento ocidental da segunda metade do século XX cujo efeito foi o descentramento do sujeito, a atualidade ou era do sujeito pós-moderno termo adotado pelo autor, Hall 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” (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 representado 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”(2002, p. 83). Impondo portanto, ao sujeito um dilema: A identidade retornando a suas raízes ou desaparecendo na assimilação e na homogeneização.

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 e de outras comunidades quilombolas fazendo a devida relação com a história social mais ampla, evidenciando as especificidades de sua cultura, os costumes e saberes presentes nela, ela está, pois, tomando partido. Vale ressaltar que 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.

Reconhecemos que as comunidades quilombolas são um grupo étnico originado não apenas da fuga, mas um tempo-espço 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 pelos mais diversos teóricos e pesquisadores dos quais podemos citar 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 acadêmicos tivemos grandes avanços na legislação educacional para a modalidade da Educação Escolar Quilombola no esclarecimento 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. Sobre estas contam-nos Gonçalves; Silva (2000, p. 150) que na primeira organizou-se uma mesa redonda cujo tema era a discriminação nos sistemas de ensino na qual

foram apresentados dois trabalhos: “A Criança Negra e a Educação” de Luiz Maria do Carmo e “Discriminação Racial em Escolas Públicas de Minas Gerais” de Luiz Alberto Oliveira. Na segunda, as delegações do Movimento Negro aprovaram o programa de ação do M.N.U, entre as estratégias de luta, propunha-se uma mudança radical nos currículos, visando à eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira.

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 dispondo dos Art. 26-A e 79-B

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. (BRASIL, 2003).

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. Traz os seguintes tópicos nos princípios que norteiam a proposta:

- Ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- O desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida. (BRASIL, 2004, p. 18-19)

De modo a instituir um currículo que verdadeiramente 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 que em seu Art. 35 define, o currículo da Educação Escolar Quilombola, deverá:

I - garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;

IV - promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afrobrasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas; (BRASIL, 2012, p. 71)

Como vimos, dentre as atribuições do coordenador pedagógico, é prioridade de sua função zelar pelo cumprimento da proposta curricular auxiliando o professor a desenvolver metodologias eficazes para a apreensão dos conteúdos por parte dos estudantes. Desse modo, faz-se imprescindível que nos projetos desenvolvidos pela coordenação em um contexto como o da escola pesquisada, a gestão possa em diálogo com os sujeitos daquela localidade, a qual será oferecida a educação, considerar os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola no qual a escola está inserida.

A partir dos textos de tais políticas educacionais fica claro 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 A DESCOLONIZAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR: DICOTOMIA ENTRE CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS E SABERES ÉTNICOS

Como vimos na seção anterior, há leis e diretrizes que garantem as discussões sobre a história, a cultura e a identidade negra nas propostas curriculares para todas as escolas do país. E que em alguns contextos, como é o caso das Comunidades Quilombolas, essas propostas precisam ser ainda mais pensadas e materializadas de modo a reconhecer e valorizar os saberes trazidos da cultura negra que estão presentes nas comunidades (BRASIL, 2002)

Mas ao falarmos sobre uma proposta curricular, faz-se necessário recorrer também a concepção de currículo e as implicações desta para o processo de ensino, aprendizagem e formação identitária do estudante. A crítica da perspectiva pós-estruturalista trouxe avanços nos estudos sobre o currículo ao defender que currículo não é apenas uma grade de disciplinas com seus respectivos conteúdos e metodologias a serem aplicadas para socialização desse conteúdo. A perspectiva pós-estruturalista compreende o currículo como prática produtiva de significados, em uma visão dinâmica de cultura onde sentidos são produzidos através de relações sociais marcadas pelo poder nas quais sujeitos buscam fixar posições, produzindo identidades sociais visando seu empoderamento. Sendo assim, como nos mostra (SILVA, 2010, p. 12) “um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda só descrevê-lo ‘tal como ele realmente é’, o que faz efetivamente é produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é, efetivamente, uma criação”.

Portanto, o discurso que não só descreve, mas ao fazê-lo produz o currículo, contém no seu interior de forma explícita ou não valores e concepções relacionados ao conceito de homem, educação, cultura e a partir destas o tipo de educação que deve ser oferecida para formar o indivíduo.

Ao refletirmos sobre currículo não podemos nos limitar apenas do conhecimento, mas

entendê-lo nas diferentes dimensões, pois o conhecimento que constitui o currículo está intimamente ligado àquilo que somos, naquilo que nos tornamos, à nossa identidade. Para o autor além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. “Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder” (SILVA, 2010, p. 16).

Diante de tal afirmação também podemos dizer que não é possível uma diretriz curricular que sirva igualmente a todos os grupos da sociedade. Porque em toda proposta haverá tensões, relações de poder e “negociações” para contemplar os interesses de quem o produziu. Com isso, concordamos com Godoy (2012, p. 100) ao defender que “as propostas curriculares devem levar em conta além da diversidade de interesses e possibilidades de exploração do mundo pelo educando, as questões e particularidades regionais, respeitando a própria identidade sociocultural”.

Partindo desse pressuposto, e compreendendo a função articuladora da coordenação pedagógica como instância mediadora entre professores e as propostas curriculares da Secretaria Municipal de Educação, entendemos que:

A escola é um contexto local, espaço de negociação, de elaboração políticas de currículo. Ao contrário de ver essa relação como de implantação, impacto na escola, compreendendo e defendendo que essas se articulam na escola, como espaço de negociação.(FRANGELLA, 2013; LOPES; MACEDO, 2013, p.182 *apud* OLIVEIRA; MOTA, 2016, p.114)

Sendo o coordenador o pedagógico o principal agente responsável por fazer as devidas alterações necessárias na proposta curricular para que esta não seja apenas uma lista de conteúdos a serem apreendidos, mas tenham significado e importância para a formação dos alunos de modo a garantir seu direito assegurado na legislação de uma educação de qualidade que valorizem a história social e as identidades de todos os grupos que compõem a sociedade brasileira

Desse modo, acreditamos que a coordenação pedagógica atua não apenas na implementação da proposta curricular, mas que ela é também produtora de uma política curricular. E isso se dá no momento em que diante das reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos que ali estão, professores e coordenadores exercem negociações com o que deve ser acrescentado a proposta curricular para garantir uma aprendizagem significativa.

5 METODOLOGIA

Partindo dos objetivos específicos de nossa pesquisa, a saber: 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 fortalecimento da identidade cultural, 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 e TEMPORINI, 1995, p. 321)

No que se refere à coleta de dados foram adotados enquanto instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Ludke e 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.

A instituição campo de pesquisa trata-se da Escola Virgília Garcia Bessa localizada na Comunidade Quilombola Castainho localizada 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 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, mas 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 a 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 no acesso. No entanto ainda com uma estrutura limitada de apenas 5 salas, sendo 1 secretaria, 1 diretoria, 1 sala de leitura, 1 cantina, 4 banheiros. (Relato da coordenadora). Atualmente após muitas reivindicações dos moradores o prédio sofreu uma reforma, fora ampliado e conta com mais 2 banheiros sendo 1 adaptado a cadeirantes e mais 4 salas. E oferece escolarização da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental, sendo uma das pautas de luta dos moradores a oferta também do ensino médio para que os moradores não precisem sair da comunidade para estudar.

E como técnica para análise dos dados obtidos adotamos como técnica 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 esclarece Silva (2005), a aplicação da técnica de análise de conteúdo apresenta-se 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.

6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para responder a 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 os dois horários de funcionamento atuando ela tanto nos anos iniciais de 07:30 às 11:50, quanto nos anos finais de 13:00 às 17:20. 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 a profissional em estudo atua como docente há 12 anos dando aulas a alunos do Ensino Médio no turno da noite.

A partir dos dados podemos 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.

6.1 Concepções sobre o fazer pedagógico em uma escola quilombola

Após conhecer o sujeito de pesquisa faz-se necessário questionar agora como se organiza o trabalho da escola. Para que pudéssemos perceber se a mesma tinha clareza do que realmente é função do coordenador frente ao trabalho pedagógico. Para isso lançamos os seguintes questionamentos referentes à organização do trabalho pedagógico: (Como se dá as formas de planejamento, definição de procedimentos metodológicos dos conteúdos que serão trabalhados, organização dos projetos...)? 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 e a gente acaba

alinhando ali o trabalho. Por exemplo, separamos por sala, agora nós vamos trabalhar Maria da Penha, sempre tá trabalhando, são temas que a gente nunca deixa de trabalhar porque o índice de violência infelizmente é muito alto na comunidade. Aí a gente tem projeto que tem que ficar voltando, sabe. Então a gente já vê, professor “fulano” vai fazer um musical com o 6º A, outro professor vai fazer um jogo com outra turma e vai sempre determinando assim que fica com que turma e o que vai fazer com cada turma para não ficar se repetindo, porque as vezes tem aquela turma que é mais calma aí todo mundo quer aquela turma num é. Mas acaba tendo que distribuir até para fazer o rodízio para não ficar pesado para um professor só de ficar sempre com aquela turma grande. (Coordenadora Pedagógica - CP)

Conforme nos apresentam os referenciais discutidos anteriormente, 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, podemos perceber que ela tem clareza que conforme nos apresentam os referenciais discutidos anteriormente, e o PCCR do município 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 com antecedência dedicando um horário para que os professores articulem suas ideias e também o assessoramento da coordenadora aos docentes. A mesma nos contou ainda que ao evidenciar uma experiência positiva que foi desenvolvida por algum dos professores ela procura separar um espaço de tempo para que o mesmo socialize suas ideias com os demais colegas nas aulas-atividade que acontecem aos sábados. Desse modo, fazemos menção à importância desse espaço/tempo para a formação docente em que aprendem não só com a coordenadora, mas também com os pares.

Tendo em vista a resposta anterior na qual constatamos que a escola segue a proposta curricular do município e com vistas a perceber qual a concepção da coordenadora com relação sobre as adaptações necessárias às peculiaridades do contexto em que está situada a instituição de ensino. E assim 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? (risos) “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)

Podemos perceber 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 desenvolvimento e implementação de metodologias diferenciadas que valorizem as singularidades daquele contexto para que seja oferecido um ensino de qualidade. Propor uma pedagogia do diálogo que interroge 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 da evidente 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 às 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. Porque quando a gente vai observar o documento em si, num. É aquela coisa assim você tem que ter um documento mande para nós por mandar, e nós mandamos para análise aquele que foi feito só entre nós professores. Aí pronto não mandaram de volta e acabou que não a secretaria vai mandar uma equipe para ir as escolas quilombolas para fazer o PPP. Aí foram feitas ainda duas reuniões em outras comunidades quilombola até no caluete, aí não chegou aqui e por não chegar aqui 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, D. (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 produzidos pelas comunidades quilombolas.

Nesse sentido, percebemos a importância do papel do coordenador em não somente zelar pela ‘implementação’ das orientações curriculares para a Educação Quilombola, mas também enquanto agente produtor dessas políticas curriculares, em parceria com os demais profissionais da instituição escola, isso é possível quando assume uma postura de negociação constante entre as Secretarias de Educação e suas propostas e as necessidades emergentes do contexto que lhe são apresentadas, sobretudo, pelos professores.

Nesse sentido, para a construção de uma proposta curricular elaborada em um projeto coletivo são necessários espaços de estudo e discussão sobre o currículo e sua importância enquanto instrumento de transformação da realidade cultural em que os estudantes estão inseridos. “O currículo produtivo e interativo contempla a diversidade de elementos da vida e das experiências das crianças, de seus grupos e outros grupos, e de outras culturas que são trazidos para o interior da escola”. (GODOY, 2012, p. 100)

Diante do relatado fazemos ressalva a 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 trabalharem também na construção e avaliação das suas. Para tanto, reconhecemos ainda que isso só é possível mediante 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.

6.3 Ações de valorização da identidade cultural

Diante dessa fala e com vistas a perceber a veracidade e, portanto, 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? Sobre as atividades a coordenadora apresentou-nos 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 recomendar 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, não ficar só um grupo ir sempre colocando novos integrantes para sempre ficar vindo essa cultura aqui. 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 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.

Podemos considerar como uma pedagogia do diálogo o projeto desenvolvido a partir da história do Samba de Coco. Concretizando-se em uma experiência muito positiva, pois o diálogo com a comunidade, a participação das lideranças quilombolas, na gestão educacional e 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)

Ao tratar-se do reconhecimento de que esses sujeitos constroem conhecimentos, são frequentemente os guardiões dos conhecimentos tradicionais, os quais, na maioria das vezes, não são dominados pelos gestores do poder público.

Reconhecemos que esse é um trabalho gradativo que vai sendo construído paulatinamente 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 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, um marco que permite refletir as práticas pedagógicas nesta modalidade e aprimorá-las a 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.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do nosso objetivo de compreender o papel desempenhado por esta coordenação pedagógica para o processo de construção da identidade cultural podemos perceber que o grande nó que se configura também a grande chave na contribuição para o bom funcionamento escolar e na garantia da aprendizagem é desfeito quando o coordenador consegue ter o reconhecimento de sua tarefa prioritária, que é a preocupação com o processo educativo e, portanto, o subsídio ao trabalho docente. Ao conseguir se comunicar com o professor de modo a fazê-lo externar suas reais 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 vive atualmente sobre a clareza 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 diagnosticado que a escola não possui e é evidenciado pelas Diretrizes e 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 e, também, as expectativas destes sobre a escola, pois é dessa forma que serão sujeitos no seu processo de formação escolar, pessoal e social, cidadãos atuantes na luta pela efetivação do direito à educação.

8 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. O papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação**, v. 12, n.142, p. 07-11, 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/o-papel-do-coordenador-pedagogico/>. Acesso em: 13 de fev de 2019

ARRUTI, José Maurício. **O Quilombo Conceitual**: Para uma Sociologia do Artigo 68. Projeto Egbé, Territórios Negros. 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: 13 de fev de 2019

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/ SEPPIR /INEP, 2004. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>. Acesso em: 13 de fev de 2019

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/res012004.pdf>. Acesso em: 13 de fev de 2019

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

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

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Castanho: Constatado 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, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000300009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 de fev de 2019

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.

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, 1995. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89101995000400010>. Acesso em: 13 de fev de 2019

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. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87817147006>. Acesso em: 13 de fev de 2019

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

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.