



4278 - Trabalho Completo - XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd (2018)
GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais

OCUPEMOS O TERRITÓRIO DA ESCOLA: condição para construção da identidade negra das (os) estudantes
Clenia de Jesus Pereira dos Santos - UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Luis Felix de Barros Vieira Rocha - UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Larissa Maria dos Santos Baia - UFMA - Universidade Federal do Maranhão

RESUMO

A pesquisa trata da categoria organização política e pedagógica da escola como condição para construção da identidade dos estudantes a partir da leitura e da escuta atenta das relações cotidianas do fazer pedagógico de uma escola pública da rede municipal. Objetiva investigar como a escola se organiza para inserir no currículo conteúdos que coadunem para atender o desenvolvimento da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana como condição indispensável para a autoaceitação e autoidentificação dos estudantes com a memória ancestral dos povos de África.

Palavras-chave: Escola. Identidade Negra. História e Cultura afro-brasileira.

OCUPEMOS O TERRITÓRIO DA ESCOLA: condição para construção da identidade negra das (os) estudantes

RESUMO

A pesquisa trata da categoria organização política e pedagógica da escola como condição para construção da identidade dos estudantes a partir da leitura e da escuta atenta das relações cotidianas do fazer pedagógico de uma escola pública da rede municipal. Objetiva investigar como a escola se organiza para inserir no currículo conteúdos que coadunem para atender o desenvolvimento da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana como condição indispensável para a autoaceitação e autoidentificação dos estudantes com a memória ancestral dos povos de África.

Palavras-chave: Escola. Identidade Negra. História e Cultura afro-brasileira.

Historicamente, a escola é concebida como reflexo de uma sociedade onde ascendeu a industrialização ainda no final da Idade Média. Nesse contexto, o indivíduo formado pela escola deveria ser alguém habituado ao trabalho repetitivo, que passasse horas em um ambiente com ruído, máquinas, disciplina coletiva e espaços superpovoados. A sociedade industrial se assentava no trabalho sincronizado, precisava de indivíduos que se distanciassem do trabalho agrícola e que se adaptassem às exigências de um novo modelo de produção. Toffler (1970) considera que o ensino em massa foi a forma de a civilização industrial conseguir os adultos que precisava para se inserir nesse modelo social. É com esse modelo de escola infectado com os resíduos industrial que ainda nos deparamos em tempos atuais.

No entanto, para Brandão (2006), a escola não é o único lugar onde se faz educação; o ensino escolar não é a sua única prática nem o professor profissional é seu único praticante. Os processos educativos possuem diferentes lugares para se consolidar, como família, Igreja, religião, sindicatos, entre outros. De todo modo, a escola consolidou-se como espaço dominante de educação, e quase sempre, quando falamos em educação, naturalmente nosso pensamento se inclina para pensar na escola.

Sousa e Fino (2007) afirmam que quando a escola pública surgiu, no auge da Revolução Industrial, tinha por missão responder as necessidades decorrentes das alterações nas relações de produção emergentes. Ressaltam que nesse período as fábricas concentravam muitos operários em situações de trabalho degradantes, convivendo com baixos salários, jornadas de trabalho excessivas, insalubridade e outros. Neste ínterim, a educação das classes sociais inferiores inicialmente foi combatida, mas com o tempo observou-se que a possibilidade de os alunos poderem vir a frequentar a escola foi-se generalizando, tendo em vista os benefícios gerados em produtividade e pacificação social.

Esse cenário nos leva a questionar em relação à escola: Que papel tem assumido diante das mudanças? Como tem tratado o currículo com vistas a contemplar a história e memória dos afrodescendentes e afro-brasileiros? Como tem conduzido a prática pedagógica de modo a possibilitar a organização do conhecimento para obtenção de uma aprendizagem significativa tão presente em nossos discursos? Que incentivo tem possibilitado aos(as) alunos(as) para habitá-los(as) a participar da prática da pesquisa e da construção do saber? O modo como está organizada tem favorecido o diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo? Que tratamento tem dispensado ao currículo com o objetivo de atender à cultura diversa que permeia todos os dias o universo de sala de aula?

A escola precisa cumprir o que preceitua a Lei nº 10.639/2003, incluindo no currículo escolar conteúdos que valorizem o povo negro na perspectiva de que o(a) estudante possa sentir-se representado(a) no que diz respeito à sua história, memória e ancestralidade. Gomes

(2002), advoga que o fenotípico, inerente aos(as) descendentes de africanos, como a cor da pele, textura do cabelo, formato do nariz, entre outros, precisa ser tematizado na escola para que seja valorizado e reconhecido como diferente, não como inferior.

No campo da identidade negra, a autora privilegia o corpo e cabelo como objeto de suas investigações e destaca que os primeiros anos escolares da criança negra são de sofrimento com o tratamento que recebem em casa no trato com seus cabelos. Alega que a configuração, cabelo arrumado, exigido pela escola, na maioria das vezes trançados, refletem experiências negativas nas suas memórias de infância.

O presente artigo teve como objetivo investigar como a escola em sua égide está organizada política e pedagogicamente com vistas a inserir os conteúdos inerentes a História e Cultura Afro-brasileira e Africana tendo como prioridade a construção da identidade negra dos estudantes.

A referente pesquisa constitui-se em uma investigação concluída no âmbito do Mestrado. Nessas circunstâncias, utilizamos o aporte teórico que serviu de âncora para ler, analisar e interpretar os dados devidamente colhidos mediante um olhar participante.

A ESCOLA COMO LÓCUS PRIVILEGIADO PARA ORGANIZAÇÃO DO SABER HISTÓRICO E CULTURAL DA MEMÓRIA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

Arroyo (2015) alerta que os movimentos sociais têm se mobilizado com maior frequência para fundar pedagogias que incluam seus saberes e seus interesses. Enfatiza que tem sido recorrente o grito político "Ocupemos o latifúndio do saber" (ARROYO, 2015, p. 2) dos movimentos do campo na aula inaugural dos cursos de Pedagogia da Terra e de Formação de Professores indígenas, do campo e quilombolas.

Ainda o referido autor assinala que os diversos movimentos, com destaque ao Movimento Negro, pressionam por políticas afirmativas de acesso aos espaços formais de construção do conhecimento e de permanência neles e declara:

Em nível da educação básica, profissionalizante e de jovens e adultos, repolitizam e radicalizam as lutas que vêm desde os anos 50 pela conformação de um sistema público popular que garanta seu direito à educação e ao conhecimento de origem, pelo direito a suas linguagens, memória, história, cultura e sua inclusão obrigatória nos currículos. A diversidade de coletivos sociais em suas ações e movimentos vem fazendo do campo do conhecimento um território de ocupação e de disputa. Dão centralidade às estratégias de apropriação e reapropriação crítica do conhecimento acumulado, seja do sistema escolar, da educação básica à universidade, seja abrindo espaços próprios intra-coletivos e inter-coletivos para a produção de conhecimento próprio e de pedagogias próprias. (ARROYO, 2015, p.2).

Arroyo (2015) diz que não basta apenas uma educação como direito de um cidadão abstrato, como também não bastam apenas escolas públicas abstratas, mas escolas públicas do campo, indígenas, quilombolas, populares nas comunidades com as marcas de suas culturas e identidades e com educadores professores arraigados nas comunidades. Não mais políticas, currículos generalistas, mas focados, reconhecendo os diferentes como sujeitos.

A perspectiva de uma escola que se propõe inclusiva da memória dos afrodescendentes e afro-brasileiros rompe com o modelo anteriormente descrito; não se limita e não se define por uma estrutura composta de um prédio com móveis e outros artefatos; preocupa-se com os sujeitos que ali estão implicados, mergulhados em uma prática refletida por eles a partir de um olhar de dentro, quer sejam professores, gestores, alunos, quer sejam funcionários e pais de alunos.

Candau (2016) assinala que é preciso reinventar a escola para que possa responder aos desafios da sociedade em que vivemos, e enfatiza:

Não acreditamos na padronização, em currículos únicos e engessados e perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes. Acreditamos no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais. É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais "outros", mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos políticos pedagógicos relevantes para cada contexto. (CANDAU, 2016, p. 808).

O pensamento de Candau (2016) confirma os fundamentos epistemológicos que travamos nesta pesquisa, pois estamos alertando que desenvolver uma educação pluriétnica, e na perspectiva da construção da identidade negra, exige mudanças no interior da escola; exige experimentar outros paradigmas. A escola, nesse contexto precisa salvaguardar a memória, os saberes, as celebrações (que não se limitam a tempos pontuais), patrimônio cultural e assim possibilitar a experiência de viver a cidadania, a dignidade e o orgulho de assumirem-se negros e negras.

A ESCOLA VISTA PELA LENTE DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Os dados, da pesquisa foram oriundos das observações participantes, das entrevistas feitas aos docentes e questionários aplicados aos estudantes e foram organizados e analisados com adaptações da técnica Análise de Conteúdos (BARDIN, 2010).

Quanto à desarticulação do corpo docente, no que tange à ausência de diálogo, de planejamento, na categoria "Avaliação da importância da inclusão da História e Cultura Africana e Afro-brasileira", percebemos que os(as) professores(as) sentem falta do planejamento, reclamam por ações que promovam a integração entre os pares e apontam o reflexo dessa desarticulação na gestão de sala de aula.

A pressa para cumprir um programa, organizado de forma linear, enquadrado em tempo determinado pelo sistema educacional, tem comprometido a ação e compreensão do processo de aprendizagem. As consequências disso contribuem para que os(as) professores(as)

não se aprofundem no conhecimento, e, em geral, recorrem a livros e à memorização. Como o conhecimento requer tempo diverso para realização de atividades atrativas à sua sólida aprendizagem, o armazenamento incontrolável de conteúdo é um dos piores inimigos da aprendizagem. (CARBONELL, 2002).

Observamos que os docentes não estão satisfeitos com a rotina do seu trabalho. O clima organizacional da escola, a gestão, o papel do coordenador pedagógico de articulador do processo, de incentivador que agrega, que organiza, também é fundamental para a mobilização dos(as) professores(as). É necessário planejar sim, porque é por meio do planejamento que selecionamos e organizamos objetos de estudo, experiências, linguagens, práticas, vozes, narrativas, relações sociais, relações étnico-raciais e identidades. (CORAZZA, 2013).

Também buscamos saber qual a disciplina com a qual os estudantes mais se identificavam e que justificassem, e 36% disseram preferir matemática porque entendem o conteúdo com facilidade. Nas notas de campo (Caderno de Campos do dia 22/02/2018), registramos também uma cena da fase de intervenção. Em uma das atividades com o professor de Língua Portuguesa, observamos que ele estava com dificuldade para organizar os(as) alunos(as) em grupos de trabalho. Quando questionado se os(as) alunos(as) tinham o hábito de trabalhar em grupo, a resposta foi: "Só uma vez eles fizeram atividade de pesquisa e se organizaram em grupo".

Quanto à organização do trabalho pedagógico da escola, no que tange aos aspectos organização, condições de trabalho, ambiente favorável para desenvolvimento das atividades, recursos didáticos e pedagógicos, trabalhamos a categoria "A importância da organização pedagógica da escola para o desenvolvimento da identidade negra".

Para os professores, não há disponibilidade de as pessoas encontrarem o outro, também a escola não cria esse clima, e as condições de trabalho não favorecem o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Atestam que as relações entre os pares não são boas; falta diálogo, falta formação em serviço, seções de estudo. Observamos insatisfação por parte dos(as) professores(as); a gestão precisa melhorar; não há organização e isto afeta o clima da escola e a qualidade do trabalho.

Apesar das teorias críticas que vêm contribuindo para a mudança desse paradigma, especialmente quando adentramos num espaço escolar, identificamos de imediato o efeito da burocratização. A escola convive com a lógica da burocracia, constrói sua organização sobre uma regulamentação bastante restrita dos papéis e das funções a serem preenchidas. Segue um organograma que estabelece relações de autoridade e cadeia hierárquica explícitas. (THURLER, 2001).

CONCLUSÃO

Face ao exposto e mediante aos achados da pesquisa, concluímos que a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na escola, não conforma apenas as exigências legais. Este feito tem relação íntima com o modo como a escola está organizada desde quando foi arquitetada. Os autores que utilizamos neste estudo, nos impulsionaram a enxergar que a escola também precisa assumir o papel político e pedagógico para que possa desenvolver um trabalho que responda aos anseios da comunidade negra no que tange a assumir os contributos que culminarão com a construção da identidade negra dos estudantes.

Os docentes também reconhecem que a desarticulação do corpo docente inviabiliza um trabalho promissor que garanta a efetivação de um ensino e de uma aprendizagem no campo da construção da identidade negra. Esperamos que esta pesquisa imprima mudanças efetivas no campo das relações étnico-raciais, que seja referendada como um texto inacabado, tendo em vista a nossa natureza humana de incompletude. Que seja utilizada como instrumento de combate ao racismo e com adoção de uma educação antirracista, e, especialmente, que possibilite a construção de uma identidade negra positiva

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ações Coletivas e Conhecimento: Outras Pedagogias?** Disponível em: <http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras_upms/Acoes_Coletivas_e_Conhecimento__30-11-09.PDF>. Acesso em: 15 set 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRANDÃO, C. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

CANAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, Sept. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000300802&Ing=en&nrm=iso>. Acessado em: 6 out. 2018.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.) **Currículo: questões atuais**. 18ª ed. Campinas: Papyrus, 2013.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

SOUSA, J. M.; FINO, C. N. (Org.). **A escola sob suspeita**. (pp. 15-29). Porto: Edições ASA, 2007.

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Tradução de Jeni Wolff. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TOFFLER, A. **Choque do futuro**. Lisboa: Livros do Brasil, 1970.