

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E A VALORIZAÇÃO DA ORALIDADE: POR UM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE

Alcione Ferreira da Silva
Historiadora e Graduanda em Serviço Social- UEPB
alcionefs@homail.com
Magno da Nóbrega Lisboa
(Pedagogo, graduando em Letras e Serviço Social – UEPB magnonlisboa@hotmail.com)
Patrícia Cristina de Aragão Araújo (Orientadora)
Profa. Dra. Do Dpto de História da Universidade Estadual da Paraíba

A história da educação em nosso país, secularmente esteve aprisionada nas mãos da classe dominante e, como uma das conseqüências, se fortaleceu um modelo, que separa o saber acadêmico do popular, excluindo aqueles(as) que estão nesse último grupo, entre estes os(as) negros(as), mas a esse modelo não é imutável, visto que a escola não é apenas espaço de reprodução da ideologia dominante, ela pode também, e deve, ser instrumento político de emancipação dos que estão político, cultural e economicamente marginalizados, pois conforme Saviani (2003), política e educação são faces de uma mesma moeda, uma não exerce influência na outra sem ser por ela influenciada.

Essa trajetória excludente fortaleceu uma oposição entre os sujeitos pensados como ideais para o trabalho braçal e os que deveriam se voltar para o trabalho intelectual. Nesse sentido, nos reportamos a Mendonça (2009), que ao discutir a relação entre Estado, educação rural e propriedade no Brasil, na primeira metade do século XX, aponta para a construção de um modelo que ratifica o princípio dicotômico, no qual o ensino secundário ocuparia o lugar de formador das elites condutoras do país e o profissional como preparador do povo conduzido.

A situação exposta por Mendonça, não pode ser limitada apenas à primeira metade do século XX e a dicotomia rural versus urbano, pois ela permanece coerente, deixando claro que a concepção de educação não é neutra e está, portanto, sempre a serviço de uma ideologia, neste caso a da elite, com isso, questiona-se

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quer fazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática "astuta" e outra crítica (FREIRE, 1989, p. 15).

Desse modo, torna-se necessário um conjunto de ações que se contraponham a permanência desta condição educativa, vinculada a uma “prática ingênua”. Por isso, consideramos fundamental que o mundo acadêmico desperte para o compromisso com a educação, de modo a não negligenciar os saberes. Para que tenhamos um quadro diferente, é preciso pensar novas metodologias, novos olhares e modos de fazer a educação em sala de aula.

Uma educação, que na prática privilegia as elites, deixou a margem de modo perceptível os negros, a título de exemplo, se compararmos o número de analfabetos pobres brancos com o de pobres negros veremos que existe uma diferença considerável, visto que

Os índices só crescem quando analisamos os indicadores de analfabetismo. Aqui constatamos que a taxa entre a população negra de 15 anos ou mais é de 18,7%, contra 7% entre os brancos. Analisando o analfabetismo funcional, (...), encontramos uma taxa de 36% da população negra, contra 20% na população branca o que mostra que a obrigatoriedade constitucional de uma escola de ensino fundamental (...) para todos os brasileiros ainda é um sonho distante para brancos e negros, mas principalmente para estes últimos. (PINTO, 2003, p.15 – 16)

A partir destes dados podemos perceber uma desigualdade educacional dentro do mesmo nível econômico. O acesso já é negado ao pobre e quando este é negro, a exclusão do sistema educacional se torna ainda maior. Ao analisar os dados verificamos que o número de negros pobres analfabetos é quase o dobro do de brancos pobres. “A distribuição da escolaridade entre os negros é significativamente pior do que entre os brancos. O peso relativo dos níveis de mais baixa escolarização é maior entre os negros que entre os brancos” (HENRIQUES, 2002, p.35).

Nesse contexto, observa-se que a permanência de uma educação com traços racistas é, em grande medida, ressonância de uma longa construção de estereótipos sociais que visam marginalizar e excluir o negro, e para o estabelecimento desta realidade, a ciência, que andou de costas para o saber popular, foi um lócus significativo.

Ainda que não nos remetamos, a história do Brasil desde seus tempos de colônia, evidenciando a escravidão, se pensarmos apenas no sistema republicano, percebemos como ele se funda trazendo, não apenas as marcas sociais herdadas da escravatura, mas legitimando de maneira que lhes são próprias como, por exemplo, através da ciência e de contos infantis, um profundo processo de exclusão social dos negros.

A república brasileira nasce tendo por um de seus fundamentos legais a isonomia jurídica, tornando os homens iguais perante a lei, mas por outro lado o Brasil, da transição do século XIX para o XX, absorvia as “verdades científicas” das teorias raciológicas, eugenistas.

O projeto republicano brasileiro foi pautado no ideal de branqueamento e de marginalização sócio-cultural dos negros. Para se ter uma ideia do espaço que os negros ocupavam no projeto republicano, lembremos dois exemplos. O primeiro é que o Brasil organizava e/ou participava de congressos das raças, com produções que revelavam que o país estava em perfeita consonância com os ideais de branqueamento. O segundo diz respeito a um livro lançado no Brasil em 1912, hoje pouco conhecido: o livro de contos para crianças. Nele o tema principal era como uma pessoa negra pode tornar-se branca. Nesse contexto, é possível afirmar que o modelo de liberdade que foi “oferecido” aos escravos no Brasil, os aprisionavam fora da senzalas, na marginalização social.

A discriminação racial no Brasil é fruto de uma construção histórica e foi intensificada a partir da chegada das teorias raciais em fins do século XIX, quando o processo de abolição da escravidão era praticamente irreversível. Estas teorias raciais, tendo como suporte a ciência, visavam explicar através do genótipo a suposta inferioridade do negro. Neste sentido foi

Com a proximidade do fim da escravidão e da própria monarquia que a questão racial passou para a agenda do dia. Até então, enquanto ‘propriedade’ o escravo era por definição o ‘não-cidadão’. No Brasil, é, portanto, com a entrada das teorias raciais que as desigualdades sociais se transformaram em matéria da natureza. Tendo por fundamento uma ciência positiva e determinista, pretendia-se explicar com objetividade (...) uma suposta diferença entre os grupos. A ‘raça’ era introduzida, assim, com base nos dados da biologia da época e privilegiava a definição dos grupos segundo seu fenótipo, o que eliminava a possibilidade de pensar no indivíduo e no próprio exercício da cidadania (SCHWARCZ, 1998, p.186).

No Brasil, as teorias raciais não foram apenas implantadas. Estas passaram por um processo de resignificação. A ideia de que as raças são realidades essenciais foi mantida, mas a noção da mestiçagem, como fator de degeneração, foi questionada. Neste sentido, se pensou em uma “mestiçagem positiva” que a partir da entrada de imigrantes brancos, tornaria o Brasil uma nação cada vez mais branca eliminando, progressivamente, o elemento negro.

(...) as teorias não foram apenas introduzidas e trazidas no país; aqui ocorreu uma releitura particular, ao mesmo tempo em que se absorveu a idéia de que as raças significavam realidades essenciais, negou-se a noção de que a mestiçagem levava sempre a degeneração (...), em vez de apostar que o cruzamento geraria a falência do país, descobriu nele as possibilidades do branqueamento” (SCHWARCZ, 1998, p.186-187).

Com base no pressuposto da miscigenação como um elemento para o branqueamento, a partir de 1930 começa a ganhar ênfase à cultura mestiça com o objetivo de formular uma verdadeira identidade brasileira, nacional. O cruzamento entre as raças e a ideia de mestiçagem criava uma imagem falsa de um Brasil sem preconceitos, um país da democracia racial. Para construir esta brasilidade, foram utilizados vários mecanismos como a incorporação de comidas (feijão e o arroz), a dança (o samba) dentre outros.

O uso destes instrumentos para construir uma identidade nacional é compreensível quando pensamos que

(...) as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da *representação*. Nós só sabemos o que significa ser “inglês” devido ao modo como a “inglesidade” (...) veio a ser representada – como um conjunto de significados – pela cultura nacional inglesa. Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos - *um sistema de representação cultural*. (HALL, 2002, p.48-49, grifos do autor).

Na medida em que o negro é excluído da escola devido a construção histórica acima citada, este fica, muitas vezes, impossibilitado de ascender socialmente e mostrar as incoerências das ideias raciais, haja vista que “dentre os fatores de reprodução das desigualdades raciais, a educação ocupa um lugar privilegiado pelo peso decisivo que ela tem (...) sobre ‘as chances de integração do indivíduo a sociedade e de sua capacidade de mobilidade ou ascensão social’ em nossa sociedade” (CARNEIRO, 2002, p. 7). A capacidade humana não está relacionada ao pertencimento a determinada etnia. Brancos e negros são capazes, basta que sejam oferecidas as condições necessárias.

A inserção do negro no ambiente escolar pode mostrar a sociedade que estes, assim como os brancos pobres são capazes e que não é a etnia que define o grau de intelectualidade de uma pessoa. A escola deve ser utilizada como um instrumento de desnaturalização de preconceitos cristalizados. Porém, existem alguns fatores que atualmente impossibilitam que o meio escolar seja um espaço de desconstrução do preconceito racial. Primeiro muitos negros são excluídos do acesso à educação, seja por fatores econômicos ou mesmo cultural. Assim, este grupo fica excluído do que é um direito constitucional e atualmente assegurado pelo artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à

cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (ECA).

Outro problema é que nos casos em que os negros conseguem ter acesso a educação, o ensino na sala de aula não os contempla, ao contrário, desenvolve um estranhamento que aos poucos vai ocasionando um processo de branqueamento do alunado. Tendo por base as informações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2001 vemos que

Um fato que intuitivamente já sabemos é o 'branqueamento' das turmas ao longo da trajetória escolar. Assim é que, por exemplo, constata-se que na 4ª série os autodeclarados pretos representam 11,3% dos participantes no exame, enquanto na 3ª série do ensino médio, este índice cai para 6,4%. Já com os brancos ocorre o inverso, sobem de 42,4% para 51% dos participantes, respectivamente nas séries indicadas (PINTO, 2003, p.16).

Ao longo da sua vida escolar os alunos negros têm contato apenas com conteúdos que legitimam o discurso do colonizador, do branco e inferiorizam o descendente afro. Quando se faz menção ao negro na sala de aula é apenas relacionando-o ao período da escravidão, mostrando apenas sofrimento e miséria. Não se evidencia a cultura deste povo. É evidente então, que o aluno, que a princípio se declarava negro, passe por um processo de branqueamento. Aos poucos, será construída uma identificação com a cultura branca tida como superior.

Devido a este discurso de inferiorização e o ensino que não contempla o negro, muitos alunos afrodescendentes desenvolvem um déficit de aprendizagem, diante do preconceito ao qual são submetidos na sala de aula. De acordo com um estudo publicado pela UNESCO em 2002,

O preconceito inculcado na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnicoraciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado (HENRIQUES, 2002, p.94).

A partir deste estudo podemos perceber como a escola e o discurso utilizado pelo professor muitas vezes serve para confirmar uma ideologia dominante e pode trazer sérias consequências ao desenvolvimento intelectual dos alunos excluídos. Porém, para que ocorra uma desconstrução da imagem do negro como inferior, acreditamos que a História e em especial o professor de História possui um papel fundamental. Cabe ao historiador mostrar

que o discurso proferido em relação ao negro é uma construção histórica que visa confirmar uma superioridade do europeu.

Desse modo, a educação não deve resignar-se ao pessimismo frente ao quadro de longa construção de preconceitos raciais, ao contrário, deve buscar meios para questioná-los. Entre estes, no que tange às comunidades quilombolas, trazer para a sala de aula a tradição oral, a história afro-brasileira contada por seus personagens, pode ser uma iniciativa interessante.

A educação quilombola: uma aproximação com Paulo Freire.

A educação quilombola é tão antiga quanto os próprios quilombos, pois tais organizações sociais sempre efetuaram a seu modo a transmissão de saberes do povo que as compõem, entretanto, na esfera da educação formal a atenção voltada às comunidades negras rurais começou a ganhar expressão frente ao Estado brasileiro com a Constituição Federal de 1988, em cujo artigo Art. 68 dispõem sobre a garantia de propriedade de terra, há vista que, os quilombolas obtiveram pela primeira, no âmbito da oficialidade da legislação brasileira, parecer favorável a obtenção dos títulos definitivos de suas terras.

Nesse contexto, o que se pode perceber a legislação que se volta para a educação quilombola é recente, o artigo 26-A da LDB (1996) torna obrigatório o estudo da cultura afro-brasileira e indígena, a Lei complementar 10.639 reforça tal obrigatoriedade em 2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são lançadas em 2004 e apenas em 2011 são iniciados os trabalhos para elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Apesar desse novo olhar do Estado brasileiro para com as comunidades quilombolas, a real efetivação de seus direitos ainda caminha a passos lentos, situação na qual se encontra o ideal de educação voltado à história e cultura das comunidades referidas. Disto fica a lição de que os instrumentos legais são importantes, mas não resolvem os problemas, é preciso ir além do escrito, é preciso fazer, conquistar territórios para que haja mudanças.

E como conquistar mudanças no território da educação formal no interior das comunidades quilombolas? Pensamos que ir além do livro didático, que muitas vezes reforça estereótipos e preconceitos é um início de caminho a ser trilhado. Por que problematizar

“verdades estagnadas” do livro didático, mostrando aos alunos quilombolas a história do povo negro no Brasil, a partir de sua própria comunidade?

A busca de saídas faz-se necessário nas inúmeras comunidades quilombolas espalhadas pelo Brasil. Uma alternativa interessante para que se introduzam modificações no quadro do ensino nas comunidades quilombolas, que muitas vezes não valoriza a história local, é a busca por fazer caminhar de mãos dadas os saberes que “caem de paraquedas” nas comunidades rurais negras, por meio de livros didáticos e a valorização dos saberes locais, como meio de valorizar a oralidade, as personagens e as histórias que fizeram e fazem da comunidade em questão o que ela é.

Cabe, nesse contexto, no qual o modelo educacional vigente não inclui devidamente quem dele tem acesso, a efetivação de modelos de ensino que contrariem o tradicional, em favor de uma perspectiva do educar, que em relação ao discente

(...) tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará (FREIRE, 1981, p. 17).

Desse modo Freire, nos oferece uma boa ótica para pensar caminhos para o ensino nas comunidades quilombolas, visto que se abre uma perspectiva para que os educandos não sejam vistos de modo uniforme, como muitas vezes propõe o livro didático, mas para que antes, eles e sua cultura obtenham lugar de destaque no processo educacional, estando os mesmos frente a uma proposta de sistema educacional que não é feita a priori para eles, mas construído com eles.

A luz da citação e pensamento de Freire (1981) pode-se considerar que os afrodescendentes encontram-se, muitas vezes, em uma espécie de situação de opressão educacional, não tendo seus lugares enquanto sujeitos históricos respeitados, imersos em uma educação que, no Brasil, embranquece na medida em que as séries avançam, e que ao longo dos anos, e que também no ensino de história, oferece poucas oportunidades de valorização da cultura negra, trazendo aos alunos negros implicações que podem acompanhá-los durante toda a vida, visto que:

(...) os conteúdos históricos escolares repercutem não somente numa escola, mas em toda a sociedade. Uma evidência disso é que “o ensino de história cumpre um papel de conformação de uma (determinada) identidade nacional em qualquer sistema educativo e essa identidade nacional é sempre estruturada em oposição a outros grupos sociais” (CARRERO, *APUD*, STEPANOU, 1998, p. 18).

Desse modo, é necessário que se busque fortalecer práticas de ensino que valorizem a história e cultura afro-brasileira e que, no cotidiano, seja construída e reconstruída com os discentes e membros da comunidade. No tocante às comunidades quilombolas, isso pode ser feito com base na valorização da oralidade, das histórias locais, das tradições da comunidade. Ora, porque as histórias das comunidades rurais negras ainda não adentraram as duas salas de aula?

É preciso, também nas comunidades quilombolas, buscar meios de fugir ao que Freire chamou de “educação bancária”, na qual o educando e sua cultura são ignorados enquanto sujeitos partícipes do processo de aprendizagem. Aquele é concebido como um receptáculo de um saber do qual ele não colabora com a construção do conhecimento, uma vez que

Esta pedagogia caracteriza-se por relações fundamentalmente narradoras e dissertadoras entre um sujeito narrador, o educador, e objectos ouvintes, os educandos, por falar da realidade como algo parado, estático, compartmentado e completamente alheio à experiência existencial dos educandos e por recorrer à palavra esvaziada da dimensão concreta que devia ter. A educação é vista como um acto de depositar, o homem é considerado um ser adaptável e ajustável (...). Na visão bancária da educação o saber é uma doação fundamentada na absolutização da ignorância (FREIRE, 1981, p. 67).

A história, embora muitas vezes pareça congelada em livros didáticos, não é estática, é dinâmica, é viva, perceber isso se torna mais fácil para os discentes se eles próprios puderem se visualizar como sujeitos da história, quando além de ouvir uma “história pronta” eles possam interagir contando ela, e/ou percebê-la pela voz de seus companheiros da comunidade na qual residem. Porque não trazer para sala de aula experiências suas, de seus pais e avós, como um meio de compreender a história e cultura do povo negro no Brasil?

Há muitos documentos e discursos sobre a necessidade de uma educação para as relações étnicorraciais no Brasil, mas eles, via de regra, não questionam o próprio modelo educacional vigente, um modelo bancário que por si só exclui os discentes como partícipes ativos da aprendizagem, e tanto mais é excludente quanto mais desfavorecido econômico e socialmente são os alunos para os quais ela se volta.

O modelo de educação formal que temos, não leva em conta a leitura de mundo das pessoas, observamos práticas disciplinaristas que dificultam diálogos e o intercâmbio entre experiências vividas e os conteúdos escolares. Assim, é necessário que se realizem ações que

valorizem e pratiquem essa proposta de Freire de ler o mundo para ler as palavras, ou sob esta perspectiva, ler o mundo para entender a história, para perceber nela sentido, posto que

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 9).

Freire postula que não se deve alfabetizar sem considerar a leitura de mundo dos alunos, essa ideia não faz sentido também para o ensino de História? É possível ensinar História sem trazer para a sala de aula as experiências dos alunos, seus olhares e sua cultura? Como falar da história afro-brasileira em comunidades quilombolas, sem escutar a voz da própria comunidade? Não são eles próprios, os estudantes da comunidade, um recorte vivo da história que se pretende ensinar?

É interessante pensar porque as propostas oficiais não postulam uma virada na pedagogia a ser utilizada. Lembremos que nenhum processo educacional é neutro, já que está sempre na defesa da construção ou permanência de determinados projetos de nação e sujeitos. Então o que se pretende é possibilitar o respeito e valorização do lugar social dos educandos, uma vez que, secularmente, o movimento tem sido inverso materializando tentativas de imposições de uma ‘memória social’ sempre elitista, já que:

Historicamente, para os grupos sociais dominantes, a construção de uma memória social coletiva, tem sido traduzida como a construção de sua memória particularista, como a memória coletiva, ou seja, a imposição de uma hegemonia, no sentido gramsciano (GODOY, 20003, p. 3).

Aproximar Paulo Freire, do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, especialmente em comunidades negras, é buscar trazer uma nova perspectiva de ensino que leva o aluno a contar de si e refletir criticamente sobre seu lugar social, sobre sua história.

Ao trazer a palavra como meio primeiro de educar e ao pensar que esta deve vir do universo do educando, Freire com a ideia de “palavras geradoras”, faz interface com o poder que a oralidade possui nas comunidades quilombolas, na transmissão da história local, dos saberes e tradições. Por que não pensar um ensino de História, que nesse contexto, busque promover um encontro de gerações (alunos e os mais velhos da comunidade)? Não seria esse um bom começo, para que aulas sobre a cultura dos povos afro-brasileiros iniciassem com “palavras geradoras” encontradas pelo professor, junto com seus alunos na comunidade?

Paulo Freire é, possivelmente, o nome mais interessante para que renovemos o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira entre as comunidades quilombolas, (marcadas pela grande importância que conferem a oralidade) por ser o teórico que mais valoriza, no interior da academia, a oralidade, a voz e o saber do educando como ponto primordial para que aulas sejam realizadas.

A oralidade do povo quilombola trazida para a sala de aula, por professores e alunos que trabalhem em conjunto, é um meio interessante de, a partir da história que se vive e que se ouve contar entre os seus, se compreenda a própria história do país, se pense criticamente sobre os direitos negados e sobre as possibilidades de alcançá-los e fazer pensar, é um dos principais objetivos do ensino de História.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Alfabetização de adultos e bibliotecas populares - uma introdução. *In:* _____. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1989, p.15-21.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. Documentos não escritos na sala de aula. *IN:* _____. **Ensino de História:** Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez. 2004. p. 353-400.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e Gênero no sistema de ensino:** os limites das políticas universalistas de educação. Brasília: UNESCO, 2002.

LDB - **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

MENDONÇA, Sônia Regina de. Estado, educação rural e propriedade: história de um dilema. *In:* MOTTA, Márcia Menezes (org). **História Agrária Propriedade e Conflito.** Guarapauva: Unicentro, 2009, p. 211-230.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. (org.). **História da Vida Privada no Brasil:** contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras: 1998.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **Políticas públicas, mudanças culturais: a busca de alternativas para a produção de conhecimento histórico-educacionais.** *In:* XXII Simpósio Nacional de História. Campina Grande. 2003.

STEPHANOU, Maria. **Currículos de História:** instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. *In:* Revista Brasileira de História, v.18,n 36, p.15-38. 1998.