



EDUCAÇÃO, ENSINO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NAS ESCOLAS QUILOMBOLAS

Júlia Bueno de Moraes Silva*

“Precisamos descobrir nossa própria identidade, de onde viemos e por que estamos aqui”.

José Dias. Entrevista *in* Diário da Manhã, 28/05/2005.

Introdução

A frase acima, citada repetidamente por José Dias, líder da comunidade Porto Leocádio, motivou-me a pensar o ensino de história como uma das possibilidades para o reconhecimento, o reforço e a legitimação da identidade dos grupos quilombolas. Antes, porém, faz-se necessário uma breve reflexão sobre o campo e a natureza do conhecimento histórico. As diversas formas de compreensão e explicação do passado apresentadas pelos historiadores, contudo, não descartam alguns questionamentos como, qual o sentido da história? Como determinar um estatuto de racionalidade e cientificidade da história? A disciplina história surge em que contexto? Com quais propósitos? E, ainda, como coloca Rüsen (1987), “para que serve ensinar a história”?

As chamadas disciplinas sociais desenvolveram-se muito na Europa Ocidental, a partir do Iluminismo, séculos XVIII e XIX. A História produzida no período foi obra de grandes filósofos, que buscavam na evolução histórica uma confirmação para suas idéias políticas, e nas histórias nacionais explicações para as mudanças que as nações

* Professora na Universidade Estadual de Goiás. Doutora em História pela Universidade de Brasília.



europeias estavam passando. Burke (2002) denominou esse período de *História Filosófica*.

No século XIX, a luta pela unificação nacional estimula o interesse pelo conhecimento do passado – cada nação deseja conhecer e caracterizar o espírito de cada povo, fazer a busca pela legitimação de um povo em um território, e, para isso, a história é o mecanismo ideológico que possibilita a consolidação do Estado-Nação. Ainda no século XIX, com a efetivação da sociedade burguesa, surgem os primeiros críticos dessa nova sociedade. Uma nova visão de mundo, baseada em um novo método de estudo: o materialismo histórico⁸⁶, que representa um grande salto para a ciência histórica ao chamar a atenção para a existência da sociedade de classes. Esse método passa a constituir um divisor, junto àqueles que escrevem e interpretam a história. A ciência História e, conseqüentemente, a disciplina História somente viria a sofrer novo impacto com os historiadores franceses na década de 1930 do século XX, quando foi publicada a revista *Anais: Economias, Sociedades, Civilizações*⁸⁷, que, ao invés do estudo de fatos singulares, analisam as estruturas sociais, econômicas, políticas, culturais e religiosas.

A disciplina História

As origens e o aparecimento do ensino de história são temas recorrentes nos escritos de autores como: Fonseca (2003); Bittencourt (2004); Schmidt & Cainelli (2004). Para esses estudiosos, há uma diferença entre o conjunto de saberes que aparecem na Antiguidade ou na Idade Média e a disciplina no sentido contemporâneo do termo, que, segundo Fonseca, seria definido como “um conjunto de conhecimentos identificados por um título ou rubrica e dotado de organização própria para o estudo

⁸⁶ Karl Marx e Friedrich Engels, no século XIX, dão origem ao método do materialismo histórico ao estudarem a evolução do capitalismo, suas leis, juntamente com as transformações da sociedade burguesa na Europa; estudaram as formas de sociedade anteriores ao capitalismo e, com isso, provocaram mudanças significativas na forma de pensar e produzir história.

⁸⁷ Os trabalhos produzidos pelos historiadores foram publicados na revista e deram origem à escola dos *Anais*; seus grandes iniciadores foram: Marc Bloc e Lucien Febvre.



escolar, com finalidades específicas ao conteúdo que trata de formas próprias de apresentação” (*op. cit.*, p. 15). Conceituada assim, a História/ensino aparece, no século XIX, fundamentada nas correntes do positivismo e do marxismo⁸⁸. A partir daí, tem permanecido nos currículos escolares dos diferentes níveis de ensino, passando por mudanças significativas quanto a métodos, conteúdos e objetivos, buscando atender às múltiplas relações da História com as várias dimensões da sociedade.

Bittencourt (*op. cit.*) chama a atenção para o fato de que os currículos, no Brasil, especialmente os de História, têm seguido o modelo francês, e que as reformulações que ocorreram devem-se ao significado político e social dos currículos escolares que acabam tendo um papel fundamental no direcionamento, não só da disciplina, mas também da própria educação escolar.

Desde a implantação da disciplina História pela primeira vez no Brasil no Colégio Pedro II (1837), esta passou por diferentes concepções e tendências historiográficas. No início, ensinou-se a história da Europa Ocidental. A História do Brasil não era contemplada. Somente a partir de 1860, as escolas primárias e secundárias começaram a incluir em seus programas a História Nacional. Até então, a História Nacional não era contemplada, porque os registros dos fatos que a caracterizam ainda teriam que ser construídos.

Com o processo de Independência, em 1822, o novo Estado Imperial Brasileiro precisava de um passado que demonstrasse, não somente a ocupação do espaço, mas também a identidade da recém-criada nação. Entre as várias instituições criadas no Brasil, a partir de 1808, com a chegada da Família Real portuguesa, destaca-se o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, fundado em 1838. Siman & Fonseca (2001) afirmam que a criação desse instituto foi o pontapé inicial para aquilo que se denominou, anos mais tarde, com a maior naturalidade, História do Brasil. O objetivo maior do Instituto, no ato de sua criação, seria inventar uma história para o país. Sandes

⁸⁸ Para os historiadores positivistas, os fatos levantados encadeiam-se numa relação determinista de causas e conseqüências. A história escrita é uma sucessão de acontecimentos isolados, relatando, sobretudo, os feitos políticos dos grandes heróis, grandes datas de grandes batalhas. Já os historiadores marxistas consideram que a história é resultado de um processo dinâmico, dialético, da luta de classes, no qual cada realidade social traz dentro de si o princípio de sua própria contradição.



(2000) afirma que o IHGB desenvolveria atividades voltadas para a sedimentação do corpo e da memória nacionais. Entretanto, avalia a criação do Instituto como o lugar, o espaço de armazenamento e seleção daquilo que seria divulgado como memória nacional.

No início do século XX, a disciplina História foi integrada ao currículo com o objetivo de formação política das elites. A História do Brasil servia para ensinar aos jovens como conduzir a nação. Com a Lei nº 4.244, de 1942, a História do Brasil, tornou-se mais presente, com carga horária de ensino maior e a introdução da História da América. Nos anos 60 do século XX, professores promoveram debates para repensar a função social e política da disciplina História. Essas mudanças nos conteúdos e métodos continuaram a acontecer paralelamente às críticas que se seguiam à função do ensino de História. Na década de 1980 e 1990 aparecem as propostas curriculares criadas pelos Estados e municípios e, também, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – instituídos pelo Ministério da Educação, partindo de uma nova visão do papel do Ensino e da própria Educação, assentada na concepção de que os novos currículos devem definir o papel de cada disciplina e, dentro desse contexto, o ensino de História na atualidade, baseado nos PCNs, deve enfatizar a cultura, a organização social e do trabalho, bem como noções de tempo e espaço históricos, processos que deverão ser introduzidos a partir da alfabetização, inculcando a formação de identidades nos educandos.

O negro e a educação no Brasil

A tramitação do projeto de lei que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial no Congresso Nacional, durante uma década⁸⁹, desde 2000, trouxe para o debate temas como: raça, racismo e educação dos negros no Brasil contemporâneo. Temas estes

⁸⁹ A lei nº 12.288, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial foi sancionada pelo presidente da República em 20 de julho de 2010. Quando da aprovação do projeto na Câmara dos Deputados, foram suprimidas do texto as questões mais polêmicas: a demarcação das terras quilombolas e a política de cotas.



recorrentes na história da sociedade brasileira. Garcia (2007) nos lembra que, durante a vigência do sistema escravocrata, a presença de escravos nas escolas era proibida oficialmente (art. 6º da Constituição de 1824); apenas negros libertos e protegidos dos seus antigos senhores poderiam frequentar a sala de aula. Nem mesmo a reforma de Couto Ferraz (Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854) mudaria a situação, pois o decreto instituía a obrigatoriedade da escola primária para crianças menores de 7 anos e a gratuidade das escolas primárias e secundárias da Corte, porém ressaltava que não seriam aceitas nas escolas crianças escravas.

Com a abolição da Escravatura (1888) e a Proclamação da República (1889), iniciam-se as discussões sobre a identidade nacional: quem é o brasileiro? Pretos, brancos, mestiços? Nesse momento, a elite brasileira buscava uma explicação científica para a pluralidade racial, nascida no colonialismo a que o país foi submetido; utiliza-se do conceito de raça, difundido pelo mundo ocidental. Definir o lugar, o papel de cada grupo, era a função dos intelectuais que em um primeiro momento refutam a mestiçagem como parte da identidade nacional. Autores como Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Nina Rodrigues apresentavam suas teses sobre o tipo étnico brasileiro. Esses autores foram influenciados pelo determinismo biológico do século XIX⁹⁰ e acreditavam na inferioridade das raças não brancas, sobretudo a negra, e na degenerescência do mestiço (Munanga, 2008, p. 49). As teses desses autores foram alimentadas pela ideologia do branqueamento da população brasileira e, embora de forma diferenciada, todos foram unânimes ao afirmar a influência negativa que poderia resultar da herança inferior do negro no processo de formação da identidade étnica brasileira.

Na década de 30 do século XX, começam a aparecer nas obras produzidas pela intelectualidade brasileira, um olhar diferente, um olhar positivo em relação à mistura das raças no Brasil. A mestiçagem, antes encarada como aquilo que o Brasil tinha de

⁹⁰ O determinismo biológico consiste numa ideologia racista que toma como referência a teoria da evolução das espécies formulada pelo naturalista britânico Charles Darwin para justificar as desigualdades sociais e o comportamento dos indivíduos. Para os defensores dessa ideologia, as diferenças raciais seriam um dos principais determinantes das desigualdades sociais.



pior pelas ideologias racistas, passa a ser vista como aquilo que o Brasil tem de mais forte ou de mais específico, sendo transformada em símbolo da convivência pacífica e democrática. Gilberto Freyre, expoente dessa nova visão, em sua obra clássica *Casa Grande & Senzala*, não trata da violência constante do escravismo no Brasil, mas apresentou apenas o lado positivo e cordial da miscigenação (Fonseca, 2006).

Sob a influência das representações de democracia racial ou mestiçagem, a divisão entre negros e brancos no Brasil foi substituída por inúmeras identidades que os Censos reuniram em um único conjunto denominado pardo – fruto da mistura de negros e brancos – e que constitui um grupo infinitamente diversificado. A discriminação racial, à maneira brasileira, não teve um sistema legalizado de segregação racial pós-abolição e isso gerou a crença de que o país não tinha problema racial, é o que afirma Hasenbalg (2005). Para ele, há uma discriminação sutil, disfarçada, associada ao baixo nível de mobilização política dos negros brasileiros, justificada pela ideologia da democracia racial. O racismo persiste, não porque os antigos escravocratas sobrevivem após a abolição, a industrialização e a urbanização, mas devido à modificação e ao significado de raça como critério de alocação de posições na estrutura de classes na estratificação social. Isso, parece depender mais de fatores como a mudança no clima ideológico internacional, o nível de mobilização política dos grupos racialmente subordinados e políticas raciais do que a alguma lógica inerente ao industrialismo (Hasenbalg, *op. cit.*, p. 91)

Os argumentos de que o racismo se finda após a abolição e que as relações raciais modificaram-se com a industrialização, tornam-se frágeis, quando se confrontam as teses assimilacionistas com as evidências empíricas apoiadas em fatos observados na realidade. Hasenbalg conclui que aqueles que estão no comando do processo de industrialização provêm da ordem racial vigente. Segundo ele,

(...) a estrutura industrial deve concordar com a lógica racista da organização social mais ampla, reproduzindo internamente as práticas ideológicas e políticas que regulam as relações entre grupos raciais na sociedade abrangente. A reconstrução histórica pós-abolição demonstra que a disparidade econômica e social continuou bastante acentuada entre brancos e



não brancos: A operação da indústria apenas reproduz a posição subordinada das minorias raciais na estrutura social (Hasenbalg, *op. cit.*, p. 89).

As análises feitas por Hasenbalg reforçam a tese de que as mudanças políticas: a Proclamação da República, a urbanização e a industrialização na região sudeste pouco influenciaram nas relações sociais. O desenvolvimento econômico (medido através da urbanização e industrialização) tenderia a criar graus relativamente menores de desigualdade racial, reduzindo parcialmente a desigualdade de oportunidades entre brancos e não brancos, mas o preconceito, o racismo e as dificuldades de mobilidade social permanecem para os não brancos (*op. cit.*, p. 132).

A exclusão do negro do sistema de ensino se estendeu até as décadas de 1920/1930, quando a disseminação das escolas técnicas, para atender à demanda do mercado de trabalho, facilitou que pretos e pardos tivessem uma formação escolar profissionalizante. “ Pretos e Pardos, formaram uma nova classe social independente e intelectualizada” embora em um número bastante reduzido (Garcia, *op.cit.*, p. 35). Há unanimidade entre historiadores/pesquisadores do ensino de História de que o racismo pode diminuir ou desaparecer, a partir do reforço das identidades, que se dá, lentamente, através do ensino e mais especificamente, do ensino de História. Eliane Cavalleiro (2001), elenca oito pontos que caracterizam uma educação anti-racista:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente de uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar, utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos os alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminar o eurocentrismo dos currículos escolares e que contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”.



7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados (p. 158).

A desigualdade racial não é gestada apenas no ambiente escolar, mas em várias instâncias da vida social. Na escola, nem sempre professores e profissionais envolvidos estão conscientes de que a manutenção de preconceitos seja um problema e um dificultador na construção de uma identidade, tal como remete o exemplo das escolas dos quilombos.

Relações raciais e práticas pedagógicas

Uma dimensão pedagógica que discuta o papel da educação frente às questões raciais, que perceba na educação a possibilidade de desconstruir as desigualdades raciais historicamente construídas e que demonstre a inconsistência teórica do racismo, levará os alunos a tomarem consciência de sua condição na sociedade. Essa é a opinião de pesquisadores das relações raciais e educação no Brasil, como Aquino (1998), Munanga (2001), Oliveira (2003), Berino (2007), Amâncio (2008). A ausência de referências positivas na vida da criança e do adolescente negro leva-os a rejeitar suas origens raciais.

Nas duas escolas observadas durante esta pesquisa, Porto Leocádio e Alexandrina Alves, esse dado é confirmado. Quando aplicamos um questionário nas salas de 5º ao 9º ano e solicitamos que os alunos identificassem sua cor (veja os gráficos na página 170 deste estudo), muitos me procuravam para perguntar se não havia a opção moreno (coloquei a opção branco, negro, pardo). Em uma das escolas, encontramos em uma sala uma professora negra ministrando aulas de reforço escolar para quatro crianças oriundas da área quilombola e todas se negavam a se identificar como negras. Fui chamada à sala e a professora afirmou que não tinha mais argumentos para convencê-las a marcar a opção negra e que uma delas, após muito choro, saiu em disparada da sala e se escondeu



no pátio da escola. Após uma longa conversa, a professora conseguiu alcançá-la e trazê-la de volta para a sala, mas ela não participou mais da aplicação do questionário. Separada da turma, a professora manifestou suas dificuldades para lidar com a situação: “Eu entendo o que ela está sentindo, pois também fui criança negra no meio das outras e sei como é difícil; não sei o que fazer, penso que ela superará isso quando for adulta” (Entrevista com a professora de reforço escolar na escola Alexandrina Alves em abril de 2009).

A proposta de uma pedagogia transformadora, construída pelos observadores e estudiosos citados, parte da necessidade de trabalhar a memória com referências positivas, fazendo emergir sentimentos de pertencimento como reforço à identidade racial.⁹¹ A necessidade de uma pedagogia inovadora que transforme a relação aluno-aprendizagem, traz à tona a discussão em torno de como se dá a aprendizagem; psicólogos, psicopedagogos e educadores compreendem que a escola tem uma função social – o desenvolvimento da inteligência –, porém, são unânimes ao afirmar que a escola e os educadores têm que compreender que cada aluno representa uma totalidade: “Ele é um ser que sente emoções, que vive imerso em relações com um universo objetivo e subjetivo, e possui uma capacidade intelectual que lhe permite organizar e interpretar relações com o mundo interno e externo” (Aquino, *op. cit.*, p. 32)

Na busca pela descrição de como se dá o desenvolvimento intelectual, surgem os estudos pioneiros, como os do psicólogo Jean Piaget (1896-1980) sobre o desenvolvimento cognitivo. Para ele, o conhecimento é resultante da ação do sujeito sobre os objetos de conhecimento do mundo objetivo e subjetivo, sendo que esta construção é constitutiva do próprio sujeito, e, ao refletir sobre a influência do meio no desenvolvimento intelectual, afirma que: “Embora o desenvolvimento da inteligência se faça de maneira espontânea, o meio pode auxiliar ou retardar esse desenvolvimento”

⁹¹ A educadora Inaldete Pinheiro de Andrade, no seu texto “Construindo a autoestima da criança negra”, demonstra outras práticas para melhorar a autoestima das crianças negras como: Oficina de literatura, trabalho com memória, bibliotecas itinerantes. “Positivar o lado negro de cada criança, positivar o passado escravo, através das histórias de resistências ou de simples amostras de ilustrações de personagens negras...” é o objetivo das Oficinas de Identidade Racial, criadas por Inaldete (cf. in Munanga, org., 2001, p. 115) como forma de construção da auto estima individual e coletiva.



(1970, p. 77). Aqui a criança ou o aluno pode elaborar/construir seus próprios conhecimentos; a escola se limitaria à tarefa de facilitar a construção desse conhecimento. O sujeito psicológico concebido na teoria de Piaget é um ser total, é um ser que sente emoções, que vive imerso em relações com um universo objetivo e subjetivo, possui uma capacidade intelectual que lhe permite organizar e interpretar essas relações com o mundo interno e externo.

Em uma perspectiva diferente, o psicólogo e filósofo russo Lev Vygotsky (1896-1934) utiliza-se das práticas pedagógicas que ocorrem no processo ensino-aprendizagem para aplicar seus novos modelos de psicologia. Sua teoria propõe a formação das funções psíquicas a partir da internalização de conceitos mediados pela cultura. Ele defende a tese de que “os sistemas de signos produzidos na cultura na qual vivem as crianças não são meros facilitadores da atividade psicológica, mas seus formadores” (Vygotsky, 1979, p. 79). Confiava no potencial subjetivo da educação, da história e do desenvolvimento conjunto psicologia-pedagogia.

À procura de uma teoria totalizadora, onde o aluno não seja visto o tempo todo como indivíduo ou apenas como um ser social influenciado pelo meio, surge o *modelo de interdependência* apresentado por Aquino (*op. cit.*), que pode ser resumido da seguinte maneira: se uma criança sente fome na escola ou convive com a violência doméstica ou se ainda é humilhada por professores e colegas, esse tipo de relação pode levá-la a desenvolver uma baixa autoestima. Segundo esse autor, “Um sujeito que possui uma deficiência que afeta sua organização mental e as interpretações do mundo, pode ter consequências nas relações com seu corpo, com seus amigos e nas trocas afetivas que realiza” (*op. cit.*, p. 32).

A baixa autoestima característica dos sujeitos que sofreram ou sofrem algum tipo de preconceito, de cor, de classe social ou de linguagem, está presente entre as crianças e jovens observados durante a pesquisa nas duas escolas que atendem às duas comunidades quilombolas. Os mais velhos respondem as perguntas olhando para o chão ou de lado, quase nunca olham nos olhos do seu interlocutor, num sinal de timidez e desconforto. Os jovens resistem em assumir-se como quilombolas ou como negros. As



crianças sentem-se humilhadas com as brincadeiras dos outros. E esse sentimento reflete na convivência escolar, no processo de aprendizagem e na evasão escolar.

Os indicativos do sentimento de inferioridade são também percebidos na linguagem, que tem uma relação direta com a aprendizagem escolar, segundo estudiosos do tema, tanto educadores, como psicólogos e outros que estabeleceram a relação entre linguagem e aprendizagem. Pensadores como Piaget e Vygostk definem a linguagem como canal e expressão do pensamento e da capacidade intelectual das crianças. Na relação linguagem-aprendizagem chama a atenção desses pensadores o *deficit linguístico*. Para Vygostky (1977), o *deficit* está relacionado diretamente à capacidade intelectual da criança; ao desenvolvimento do raciocínio decorrente do desenvolvimento da linguagem. Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo das estruturas intelectuais é decorrente do desenvolvimento da linguagem. A discussão gira em torno das origens do déficit. Para um autor, o *deficit* se deve ao pouco estímulo ao raciocínio; para o outro, o *deficit* se deve à deficiência da linguagem familiar que a criança reproduz: mãe com vocabulário deficitário, criança idem. Soares⁹² conclui que o *deficit* linguístico nas crianças menos favorecidas é, ao mesmo tempo, cognitivo e linguístico e destaca que isso é um dos fatores responsáveis pelo fracasso escolar nas escolas que atendem às camadas populares, fato que é agravado nas escolas rurais isoladas que atendem às comunidades quilombolas.

A linguagem é também o fator de maior relevância nas explicações do fracasso escolar das camadas populares. É o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre os grupos sociais e que gera discriminações e fracasso: o uso pelos alunos provenientes de variantes linguísticas social e escolarmente estigmatizadas, provoca preconceitos linguísticos das camadas populares, de variantes linguísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ser usada a variante-padrão, socialmente prestigiada (Soares, 2008, p. 17).

As crianças atendidas nas escolas quilombolas – Porto Leocárdio e São Sebastião das Lavrinhas (povoado de Lavrinhas, município de São Luiz do Norte, Goiás) e

⁹² Magda Soares é professora da UFMG e autora de livros didáticos.



Alexandrina Alves (município de Vianópolis, Goiás) – repetem na escola a linguagem falada e ouvida em casa e no convívio social; possuem um vocabulário considerado “pobre”, usam frases curtas, monossilábicas, cometem erros de concordância e de pronúncia. Os seguintes trechos de entrevistas⁹³ com alguns moradores da comunidade “dos Almeida” (município de Silvânia, Goiás) e Porto Leocárdio ilustram esse fato:

Ah, de primêro, era duro rapaiz, quê a gente trabaiaava, de primêro, aqui, pros ôto, aqui. Meus fi... eu criei esses fi meu quando (...) purquê deus ajudo, sabe? (e ajuda a gente todo dia), mais era ganhano poquim, um lito de mantêga por um dia de sirviço; era uma quarta de arroizi pro três dia de sirviço. Era dexe jeito, sabe? Andano longe, madrugada, eu morava aculá dôto lado, aculá, ali, na Tita, cê sabe aonde né? (Entrevistada concedida à autora por Dona Maria Lopes da Silva em São Sebastião da Garganta, comunidade dos Almeidas, município de Silvânia).

Eu tenho saudade demais desse tempo, eu tenho saudade porque, nesse tempo, era assim cansado, que a gente viaja munto, era a cavalo, de burro, de tudo... era um tempo bão. Algumas pessoa fraca, assim mais fraca, naquele tempo, agente ia negociá naquele mercado, quem levava 1 conto de réis, era rico. O mais fraco chegava no mercado, falava assim: pode pegar aí, daqui um ano vem pagar numa comparação quando completava um ano a gente ia pagar levava o juro mas eles falava assim não tem juro agente já pegava outra mercadoria, era um tempo bão, bão até demais, mais, de um tempo pra cá, a coisa foi modificando. Oia que tem muita deferença, muita deferença mesmo. O povo de hoje é bão, mas só que o amô do povo de hoje cabô, o povo mudou o sistema. (Entrevista concedida à autora pelo Sr. Elias, em Porto Leocárdio, julho de 2008).

Na linguagem utilizada como instrumento de comunicação social, os erros não impedem o receptor de entender a mensagem comunicada. Os trechos das entrevistas demonstram um saudosismo onde as pessoas mais velhas remetem ao tempo passado como um tempo de trabalho mais difícil, porém mais humanizado. O passado é idealizado “como tempo bom”, onde a convivência era melhor, apesar das dificuldades de trabalho e da falta de bens materiais.

⁹³ As entrevistas foram concedidas a mim e ao pesquisador André Marques em diferentes casas de São Sebastião da Garganta em 2005.



Nas entrevistas que realizamos e através da aplicação de questionários, nas escolas que atendem às comunidades percebemos as dificuldades com a linguagem, dificuldades essas que aparecem também na escrita. Quando solicitamos aos alunos da escola Alexandrina Alves (município de Vianópolis, Goiás), matriculados no quinto ano, que escrevessem o nome do lugar onde moram (a escola recebe alunos de diferentes partes e fazendas dentro da região de São Sebastião da Garganta e também das regiões vizinhas), os alunos assim registraram os nomes das localidades:

- Aluno 1- Eu moro no Almeida.
- Aluno 2- Eu moro nos cabeça.
- Aluno 3- Eu moro na fazenda quilombo.
- Aluno 4- Eu moro na fazenda sansebatian.
- Aluno 5- Eu moro em uma fanzenda.
- Aluno 6 - Eu moro em São Sebastian da graguata.

Nas escolas de São Sebastião das Lavrinhas (povoado de São Sebastião das Lavrinhas, município de São Luiz do Norte, Goiás) e Escola Porto Leocárdio, que atendem aos moradores de Porto Leocárdio, a aplicação dos questionários também registrou as mesmas dificuldades na linguagem, porém com uma pequena diferença na escrita. Quando solicitamos aos alunos que escrevessem o nome do lugar onde moram, a maioria escreveu corretamente.

- Aluno 1 - Lavrinhas de São Sebastião.
- Aluno 2 - Fazenda Bucâina.
- Aluno 3 – Assentamento.
- Aluno 4 - Córrego do Lucas.
- Aluno 5 - Fazenda Ferradura.
- Aluno 6- Fazenda Xingu.

A questão da linguagem nas regiões brasileiras, onde se concentraram a população rural e ex-escravos, foi objeto de estudos desde a década de 1960, mas o destaque para esses estudos aparece na década de 1990, com Dante Lucchesi, que aprofunda as discussões sobre a dualidade da linguagem brasileira, partindo de um análise sócio-histórico. Em 2002, o estudioso afirmou que existem duas formas distintas de padrões de comportamento linguístico definidos como norma culta e norma popular.



(...) A *norma culta* seria dada pelos padrões de comportamento linguístico dos cidadãos brasileiros socialmente privilegiados. Como norma linguística, “é considerada tributária dos modelos transmitidos ao longo dos séculos nos meios da elite colonial e do Império e inspirados na língua da Metrópole portuguesa”. A *norma popular*, por seu turno, é definida pelos padrões de comportamento linguístico da grande parcela da população “alijada de seus direitos elementares e mantida na exclusão e na bastardia social” (Lucchesi, 2002, p. 87).

Deduziríamos, então, que a linguagem produzida nos meios rurais, em áreas que se mantiveram por um longo tempo isoladas, constituem na denominada *norma popular*, uma linguagem, segundo Lucchesi, construída no processo histórico; foi uma “crioulização do português”.⁹⁴ Os escravos africanos foram obrigados a aprender o português de forma precária em uma situação de violência e opressão.

(...) O certo é que o português sofreu profundas alterações ao ser adquirido inicialmente pelos índios aculturados e posteriormente por contingentes cada vez mais expressivos de escravos trazidos da África, desencadeando um processo de transmissão linguística irregular que marcou decisivamente a formação das atuais variedades populares da língua portuguesa no Brasil (Lucchesi, 2002).

Os estudos de Lucchesi (2006) apontam, ainda, para as mudanças linguísticas – “descrioulização” – ocorridas devido à “expansão das rodovias, dos meios de comunicação e a massificação do ensino básico” que exemplificam essa situação, analisando o caso das comunidades rurais afro-brasileiras isoladas, que provêm de antigos quilombos.

Nessas comunidades, ainda se observa na fala de seus membros mais velhos, alguns traços linguísticos que apontam claramente para mudanças drásticas resultantes de um processo pretérito de transmissão linguística irregular. Porém, esses traços praticamente desapareceram na fala dos mais jovens, que, diferentemente dos seus avós, ouvem rádio e assistem à televisão, e tiveram acesso a pelo menos um ano de instrução pública. Pode-se tratar aí

⁹⁴ As expressões crioulização e descrioulização do português são cunhadas por Lucchesi, nos estudos de: 1994, 1998, 2001, 2002, 2004, 2006.



de uma variedade mais intensamente criouliizada do português ou mesmo de remanescentes de línguas gerais africanas que foram sendo progressivamente aportuguesadas (Lucchesi, 2006, p. 95)

Lucchesi trabalha com dois momentos chaves para a compreensão da língua portuguesa falada nessas comunidades isoladas: um período do isolamento vivido pelas comunidades de escravos fugidos escondidos nos cerrados, antes da abolição, e o período dos contatos e mudanças na comunicação com outros grupos e com os meios de comunicação de massa modernos. Nas duas comunidades quilombolas, Almeida e Porto Leocárdio, observamos trechos das entrevistas que comprovam que o português falado nessas comunidades caracteriza-se pela diminuição das palavras: você, por exemplo, virou *ocê*. Cometem erros de regência, de pronúncia, mas nada que impeça a comunicação, o que vai ao encontro das teses de Bernstein (1958-1973)⁹⁵, segundo o qual, o uso da linguagem é função do sistema de relações sociais: “é a estrutura social que determina o comportamento linguístico”. Pesa sobre as comunidades observadas o fator isolamento e o fator idade.

Entre “os Almeida”, a linguagem é mais clara, semelhante a toda comunidade rural do Estado, ainda com erros de pronúncia, de concordância, o entendimento é possível. Observe a fala de dona Divina:

Naqueles forno de peda fazeno biscoito, quando era no sábado, nós juntava ovo, nós fazia póivi. E é isso, era nós mêmto que cuidava em casa, sabe? Nóizi dava numa semana assim: uns ia conzinhá, os ôto ia rancá mandioca, carregá nas costa, fazê farinha. Quando era fim de semana, fazê biscoito. E a mãe ribava aquelas lenha no forno e nóizi fazeno biscoito o dia intêro, e juntava aquelas amiga de redó ia fazê biscoito tamém. Quando era no sábado, era biscoi..., no domingo era os biscoito e aí ia muita gente lá pra casa. Nós cunzinhava nos tacho e a mãe matava aqueles frango, fazê no mei do arroz. Tinha um jirauzão (meu pai fazia uns jirauzão assim, no terrêro sempre assim; nós gostava daqueles pau no terrero, té hoje eu gosto ainda, sabe? depois, vai té ali, pô cê vê), aí é a mãe fazia aquele jirauzão lá e meu pai punhava... a mãe levava aquelas panela (...) aquele jirauzão que meu pai

⁹⁵ As teses de Bernstein foram analisadas e sintetizadas no capítulo 3, “Deficiência linguística”, do livro de Magda Soares, *Linguagem e escola: uma perspectiva social* (op. cit.).



fazia, nós juntava nós cumia tudo no terrêro, banda de fora. Punhava as panela lá, nós rudiava tudo pá cumê, eu alembo disso, sabe?. Aí, se tivesse no tempo da minha mãe, meu pai, se fosse naquela época, agora, prá mim, era bão demais, eu gostava, sabe? E nós tinha jirau lá no terrero, assim, nós... cumê nós juntava os irmão tudo, os amigo, as amiga da gente, amigo dos minino, sabe? Nós cumia lá... tão bão... E... tem vários dos meus assim, o amigo dos minino, os meus amigo ainda existe... (Entrevista concedida à autora por dona Divina Leandra da Silva em sua casa n'“os Almeida” em 14/05/2005)

Na comunidade de Porto, o entendimento da linguagem é mais difícil, principalmente junto aos mais velhos, devido ao uso de expressões desconhecidas. Veja-se um trecho da fala do Sr. Adão a respeito dos índios:

Num tinha intriga nenhum, não! [Vivia] tudo em paiz. E... agora que... que os índios chegava tamém, e quem tivesse algum manjare, os índio ficava lá, assim, em roda, subiava, dava subio, mais num amolava o viajante. Pegava uns que era mais... mais... e... cunversava e... os mais véi intindia mais dereito as fala diz, né? No dizê deis. (Entrevista concedida à autora pelo Sr. Adão de Lima, Porto Leocádio, 2006).

Para Moscovici (2003), é através da linguagem que pensamos; é ela que exprime nossas representações, que estão presentes em todas as relações humanas. Ao relatar os tempos que seus pais eram vivos e também o convívio com os amigos, a fartura, a partilha, dona Divina deixa transparecer a alegria e o sentimento de pertencer ao grupo, assim como o relato do Sr. Adão sobre o medo e o respeito que a comunidade sentia em relação aos índios que dividiam as matas com eles; traz à tona sentimentos que constituem suas representações sobre o modo de vida e sobre as relações com os diferentes. Ainda que essas linguagens não estejam em um português “culto” ou correto, elas traduzem as representações individuais e coletivas.

Moscovici (2001), afirma ainda que a finalidade das representações é proporcionar a familiarização, fazer com que os objetos, pessoas e acontecimentos sejam percebidos, compreendidos em relação a conhecimentos prévios. Para isso, dois mecanismos são postos em funcionamento: a “ancoragem e a objetivação”. Ancorar



consiste em classificar e dar nome a alguma coisa, isto é, incluir um objeto, pessoa ou acontecimento em uma determinada categoria, rotulando-o com um nome conhecido. Objetivar consiste em converter aquilo que é abstrato em algo quase concreto, transformar um conceito em imagem, traduzir o que está na mente em algo tangível.

Voltamos à linguagem e, mais especificamente, à linguagem nas duas comunidades. Nascimento (2008), ao estudar a comunidade “dos Almeida”, afirma que a variedade linguística da região de Bonfim, e, conseqüentemente “dos Almeida”, é uma das variedades do *português popular brasileiro* e descarta a possibilidade de encontrar na região uma língua originária do contato direto entre portugueses e africanos. Baseia suas conclusões no fato de que houve um reduzido número de escravos importados para a região. Para ele, a língua falada na região é a língua difundida pelos mestiços e negros brasileiros oriundos de outras áreas de mineração no Brasil.

(...) Dada a configuração demográfica de Bonfim no século XIX, que acredito ser geral para todo o período colonial da região, descarto a hipótese de que na região tenha surgido qualquer variedade oriunda de contato direto entre o português e línguas africanas, como a emergência de um pidgin ou de uma língua crioula, por exemplo (Nascimento, 2007, p. 75).

A comunidade de Porto Leocádio, por se manter mais isolada ao longo de sua história, também constituiu-se em objeto de estudo de pesquisadores da área da linguística, que buscavam conhecer a relação da língua com as origens de seus interlocutores. Machado, pioneira desses estudos na comunidade, observou que a língua falada em Porto Leocádio,

(...) apesar de encontrados em outras regiões, identificam este falante com sua peculiaridade e apresentam, através da língua, como é este indivíduo, o que faz, onde mora, entre outros. (...) Porto Leocádio, do ponto de vista cultural, não distingue dos demais povoados rurais do interior goiano. Estamos tomando cultura como estilo de vida em grupo, incluindo padrões de comportamento, organizações e economia. Entretanto, a questão étnica faz com que os portoleocadinos tenham uma identificação diferente, enquanto quilombola, pensando em um grupo de afro-brasileiros organizado em torno de uma cultura tradicional comum (Machado, 2005, p. 72).



As variações linguísticas faladas por comunidades quilombolas, população rural, e as comunidades pobres urbanas, são reconhecidas por Patto (1991), Bagno, Stubbs, Gagné (2002) e Soares (*op. cit.*) que estudam a língua como *dialetos populares* e dão origem às teses da existência de um bidialetalismo – um dialeto de prestígio ou padrão e um dialeto popular – os quais devem, segundo os estudiosos citados, ser reconhecidos e fazer parte do processo de formação educacional de crianças e jovens provenientes dessas comunidades, surgindo daí, diferentes questionamentos a respeito do papel da escola nesse processo.

Um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais tem que partir da compreensão das condições sociais e econômicas que explicam o prestígio atribuído a uma variedade linguística em detrimento de outras, tem de levar o aluno a perceber o lugar que ocupa, o seu dialeto na estrutura de relações sociais, econômicas e linguísticas, e a compreender as razões por que esse dialeto é socialmente estigmatizado; tem de apresentar as razões para levar o aluno a aprender um dialeto que não é o do seu grupo social e propor-lhe um bidialetalismo não para sua adaptação, mas para a transformação de suas condições de marginalidade (Soares, *op. cit.*, p. 78).

Não é nossa intenção aprofundar nas discussões de teses das diferenças linguísticas, mas sim, identificar o bidialetalismo como uma possibilidade para as comunidades quilombolas. O processo de ruralização da população em Goiás pós-mineração fez com que essas comunidades mantivessem um contato restrito com os outros grupos quilombolas e com os indígenas, com os quais estabeleciam uma relação, ao mesmo tempo de medo e de respeito.

Relações identitárias no ensino de História

Identidade e ensino são temas que sempre apresentarão aspectos críticos a serem tratados pela própria carga política que esses conceitos encerram. Pela via da identidade, os grupos adquirem direitos, conservando seus valores particulares e específicos (Romão, 2005). Já, ao ensino, cabe transmitir os valores culturais, destacados no mundo



ocidental depois da Segunda Guerra Mundial, quando surgiu a defesa das minorias étnicas e o direito de manter as especificidades e as particularidades de cada etnia. A História, como disciplina, desempenha um papel importante na construção das identidades coletivas e das sociedades humanas. Na França, desde o século XVIII, foi estabelecida como disciplina acadêmica para a educação de jovens com o objetivo de formá-los no amor à nação. No Brasil, o ensino de História, também esteve associado à constituição de uma identidade nacional.

A educação escolar corrobora e participa no processo de construção das identidades, quando estabelece um diálogo com outros espaços culturais, com o objetivo de valorizá-los e usá-los para a aquisição de conhecimentos. Porém, o contrário também é constatado por inúmeras pesquisas já realizadas com o objetivo de reunir informações sobre negros no sistema de ensino. Para pesquisadores como Aquino, Cavalleiro e Oliveira, a identidade é um dos resultados mais importantes do processo de constituição social do sujeito e se dá nos primeiros anos escolares e nas relações sociais estabelecidas na escola: aluno/professor – aluno/aluno. A criança vai se identificando, reconhecendo seu próprio corpo, situando-se em um meio que o reconhece como ser humano e social. Assim, a identidade resulta da percepção que temos de nós mesmos e da percepção que temos de como os outros nos veem (Cavalleiro, 2001). Ainda segundo esses autores, prevalece na socialização escolar uma visão negativa a respeito do negro, e, em contrapartida, uma visão positiva do branco, o que gera a internalização de preconceitos, e que essas questões não são abordadas pelos professores e coordenadores. Segundo Cavalleiro (*op. cit.*), há um silêncio em relação à questão, o que, para ela, favorece o entendimento das diferenças como desigualdades, os negros são sinônimos de desiguais e inferiores.

Nas escolas onde realizamos nossas pesquisas em 2008 – Escola Alexandrina Alves (município de Vianópolis, Goiás) e a Escola Municipal de Lavrinhas (povoado de Lavrinhas, município de São Luiz do Norte, Goiás) – quando solicitamos que as crianças identificassem sua cor, elas se identificaram como pardas ou brancas ou acrescentaram uma cor ao quadro – moreno – mas não se identificaram como negras.



Entre os adolescentes, quando a sala toda apontava para um aluno dizendo: “você tem que marcar que é negro, o aluno respondia: mas eu não sou negro, sou pardo”. Esse fato se repetiu com os professores, com exceção de uma que se identificou como negra. Quando perguntamos se esses professores percebem a existência de preconceito entre seus alunos, a maioria disse que não há preconceitos entre as crianças, só aquele “natural”: crianças brancas criticam as crianças negras, chamando-as de negrinhas, “neguinhos”, cabelo de pixaim. As críticas, apelidos e xingamentos às crianças negras, são tratados como algo normal, já internalizado nos costumes, pois também estão presentes nas relações familiares, de vizinhança e sociais. Interiorizados nas representações dos adultos, esses preconceitos são repassados para as crianças. No espaço escolar, as crianças têm infinitas possibilidades de internalização de comportamentos e atitudes que podem ser preconceituosas ou não, o que vai depender da percepção das possibilidades se o espaço escolar pode ser centro de debate e valorização da cidadania dos negros.

As identidades culturais têm significados múltiplos para os diversos grupos sociais e são os grupos sociais os que falam das suas identidades (Romão, 2005). A relação entre história, ensino e identidade é uma relação de dependência e manutenção; o conhecimento histórico do grupo alimenta a identidade e isso se dá através do ensino, onde a história apreendida sustenta a identidade social, daí a importância de se conhecer a história dos afro-descendentes, a qual se tornou obrigatória a partir da aprovação da lei federal nº 10.639/2003, também com a inclusão, no currículo oficial de ensino da temática História da África.

A promulgação dessa Lei foi uma conquista do movimento afro-brasileiro que, segundo Nascimento (2008), é um movimento que vem se articulando desde a Constituinte de 1946, e que expandiu-se muito nas décadas de 1970/1980, e quando da realização da terceira Conferência Mundial contra o racismo, em 2001, o movimento conseguiu a modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com a Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. A justificativa dada para a inclusão da temática afro nos currículos escolares vem de educadores, políticos e ativistas dos movimentos negros



que partem do princípio da necessidade de se conhecer e estudar as origens africanas como instrumento para reafirmação dos valores da identidade afro-brasileira. A falta de conhecimento sobre as suas origens contribui para que os afrodescendentes tenham pouca autoestima, o que impede seu acesso pleno às oportunidades e mina sua capacidade de lutar por seus direitos (Nascimento, *op. cit.*, p. 18).

O Brasil precisa reconhecer o fato de que é herdeiro cultural da África, que a construção da identidade passa pelo conhecimento da própria história, não no sentido de resgatá-la idealisticamente, mas fazê-la presente como referência cultural (Rocha & Pantoja, 2004). Em paralelo aos argumentos que reforçam a história da África como elemento construtor da identidade afro-brasileira, surgem aqueles que direcionam o estudo da história da África como parte do conhecimento universal e que precisa ser repensada.

As representações deturpadas sobre o continente africano, as distorções, simplificações e generalizações a respeito da África e de sua história, construídas pelo mundo ocidental, são focos de preocupações, por parte daqueles que são favoráveis à aplicação da Lei 10.639/03, mas que reconhecem a necessidade primeira de desconstrução de um imaginário preconceituoso que foi incorporado desde o período colonial e reforçado ao longo dos séculos e que, até hoje, circula pela mídia e reforça imagens negativas, mostrando o continente africano, em termos humanos, como centro de miséria, guerras étnicas e instabilidades políticas.

Para efetivar os objetivos da Lei 10.639/03 e obter a valorização da identidade, da história e da cultura dos afro-brasileiros foram pensadas, por parte dos movimentos negros organizados, por parte da academia e do próprio Ministério da Educação e Cultura, através da Secretaria de Educação Continuada, ações a serem realizadas em diferentes áreas. Simultaneamente, e para que a Lei não ficasse apenas no papel, foram pensadas e executadas ações como a formação de professores, através da inclusão da disciplina História da África nos currículos dos cursos de licenciatura, inclusão de temas sobre relações étnicas e afro-descendentes nas escolas de ensino fundamental e médio; fóruns para implantação das diretrizes foram realizados em todos os estados da nação.



Além das ações para o cumprimento da lei, outro foco de preocupação é: qual História da África ensinar? Em meio à diversidade de temas e grandeza da história do continente africano, torna-se obrigatória a escolha ou a delimitação de quais temáticas deverão fazer parte do ensino da História da África nas escolas brasileiras. Cunha Jr. é categórico ao afirmar que a História da África que nos interessa é aquela que possibilite a compreensão do Brasil. Para ele, o ensino deverá começar com a luta pela liberdade – os quilombos – depois, o estudo das irmandades negras, católicas africanas e afro-descendentes e a história dos afro-descendentes nas lutas nacionais (Romão, *op. cit.*). Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico – Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovadas em 10/03/2004, pelo Conselho Nacional de Educação, a preocupação em definir as circunstâncias que justifiquem o ensino da História da África nas escolas, o documento é minucioso e todos os artigos fazem referências à valorização da identidade dos afro-descendentes.

O sucesso das políticas públicas do Estado, institucionais e pedagógicas, visando às reparações, reconhecimento e valorização de identidades, da cultura e da história dos negros brasileiros, depende, necessariamente, de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis ao ensino e aprendizagem; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros de quilombos ou não, bem como seus professores precisam sentir-se valorizados e apoiados (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovadas em 10/03/2004, pelo Conselho Nacional de Educação).

O ensino nas escolas quilombolas

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana determinam que a educação em comunidades negras rurais têm como prioridade entender o lugar como componente pedagógico. O conteúdo não está nos livros que trazem, às vezes, o



registro da história dos quilombos em versões mal contadas, imprimindo no papel uma ordem de palavras que se tornam visíveis apenas através da escrita. A história dos quilombos tem de estar impressa, visível não apenas nos livros, mas em todos os lugares da escola, de forma a marcar o coração de quem está estudando. É por meio dos significados produzidos pela representação que damos sentido às nossas experiências e à nossa identidade.

A aproximação dos alunos quilombolas junto à escola e ao ensino que valorize suas experiências, mediante o conhecimento de seus antepassados, permitirá erigir as bases de uma formação cidadã. Essa é a opinião de estudiosos sobre tema, como: Munanga (2001), Cavalleiro (2001), Silva Jr. (2002), Oliveira (2003) e daqueles que trabalham diretamente com a formação de professores que atuam nas escolas que atendem diretamente aos quilombolas.

A visão de mundo dos moradores de uma comunidade quilombola não é construída de forma diferente de qualquer outra comunidade; ela é demonstrada através dos símbolos de que se utilizam para afirmar sua identidade: relembram o passado, recriam as tradições, adaptando-as ao território e à realidade vivida, naquilo que Rüsen (2001) denomina razão histórica, afirmativa, que o passado subsidia ao presente para construir/orientar o futuro.

No Brasil, há uma diversidade de territórios quilombolas, produtos de diferentes processos históricos. As escolas observadas por mim e que atendem aos alunos das comunidades quilombolas “dos Almeida” e Porto Leocárdio, demonstram que a história da África, a cultura dos afro-descendentes brasileiros dos quilombos, tanto no contexto da escravidão como na atualidade, são temas que raramente aparecem. Os professores não se sentem preparados para trabalhar tais temáticas. Constatamos que nas práticas pedagógicas a possibilidade de alterar esse quadro se dá através da preparação do professor, seja na graduação ou nos programas de pós-graduação. A grande queixa dos professores que atuam nas duas escolas é que temas como a questão racial e a escola não foram debatidos em suas graduações. Surgem daí novas indagações: deve a universidade incorporar as questões raciais em seus programas/currículos dos cursos de



licenciatura ou em todos os cursos? Responder a essas indagações é o mesmo que abrir a discussão sobre a função e o papel da universidade no Brasil, o que ultrapassa meu objetivo, porém, concordo com Oliveira (2003, p. 108) quando afirma que a universidade deve dar um retorno à sociedade na forma de produção de conhecimentos que provoquem o aprofundamento das reflexões sobre os problemas sociais e contribuam para sua solução. Hoje, na maioria dos cursos de graduação em História oferecidos em Goiás, tanto da rede pública quanto particular, oferece-se a disciplina História da África e há notícias de vários cursos de pós-graduação *lato sensu* comprometidos com a promoção da igualdade racial em educação, através do estudo e pesquisa das relações raciais na educação.

A observação e a aplicação de questionários nas escolas Alexandrina Pereira dos Santos e Escola Municipal de Lavrinhas, que atendem às duas comunidades, garantiu a possibilidade de definir um perfil dos professores e alunos dessas escolas, além de permitir observar as quatro séries finais do ensino fundamental. Apliquei o questionário a todos os professores e alunos presentes na escola nos dias da minha visita, que ocorreu da seguinte forma: permaneci uma semana em cada escola, e isso se deu nos meses de maio e novembro de 2009. Assisti às aulas de História nos 6º, 7º, 8º e 9º anos. Após a observação das aulas, ocorreram as aplicações dos questionários. Cada professor recebeu o questionário e respondeu-o individualmente. Nas salas, apliquei o questionário por série, e em conjunto, orientei a turma e eles se sentiram bem à vontade para fazer perguntas. Os questionários aplicados continham perguntas abertas e fechadas. As respostas foram analisadas e processadas na forma de dados.

Escola e ensino entre “os Almeida”

A Escola Municipal Alexandrina Pereira dos Santos, também denominada “Escola Municipal Polo do Quilombo”, localizada no km 117 da rodovia estadual GO-010, segue as orientações técnicas da Secretaria da Educação do Estado e do município de Silvânia (Goiás). Atende a uma clientela bastante diversificada: filhos dos empregados



das fazendas, do assentamento de reforma agrária, filhos de proprietários de chácaras e fazendas e filhos dos remanescentes de quilombolas. A escola foi construída pela Prefeitura de Silvânia em parceria com o Banco do Brasil. Foi edificada com o objetivo de substituir a escola que existia próximo à comunidade e que já não podia atender à demanda da população com idade escolar.

A escola conta com dois pavilhões, distribuídos em cinco salas de aula em cada um deles. Bem arejadas e mobiliadas, conta ainda com uma biblioteca, uma sala para a diretoria, uma sala para a coordenação, uma sala para os professores, cozinha e um pátio descoberto. Possui uma boa estrutura, bem organizada, limpa, atende aos alunos do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental. Os professores e funcionários são pagos pela prefeitura e residem, a maioria, nas cidades de Vianópolis e Silvânia, deslocando-se diariamente até a escola, que está localizada a 50 km da sede do município, na área conhecida como Quilombo.

O corpo docente é formado por dez professores e todos são graduados em uma área, mas ministram aulas em mais de uma disciplina, pois o mesmo professor de português lenciona inglês, outro matemática e história e outro ciências e geografia. Essa prática se deve à necessidade de completar a carga horária do professor. A maioria queixa-se dos baixos salários e do transporte, apenas uma professora mora no Assentamento do Incra, próximo da região de São Sebastião da Garganta, e, devido à falta de uma condução específica separada para os professores, saem de casa em torno das 5 horas para tomar o ônibus dos estudantes que percorre as fazendas e chega à escola em torno das 7 horas. Todos os professores alegam que ficam bastante cansados com essa viagem. Saem da escola às 11 horas 30 minutos e chegam em suas casas por volta das 13 horas e 30 minutos. Entre o horário que deixam suas casas e o horário que retornam, somam-se oito horas de trabalho, porém, só recebem a carga horária dada em sala de aula, o que os deixa desestimulados de trabalhar na zona rural.

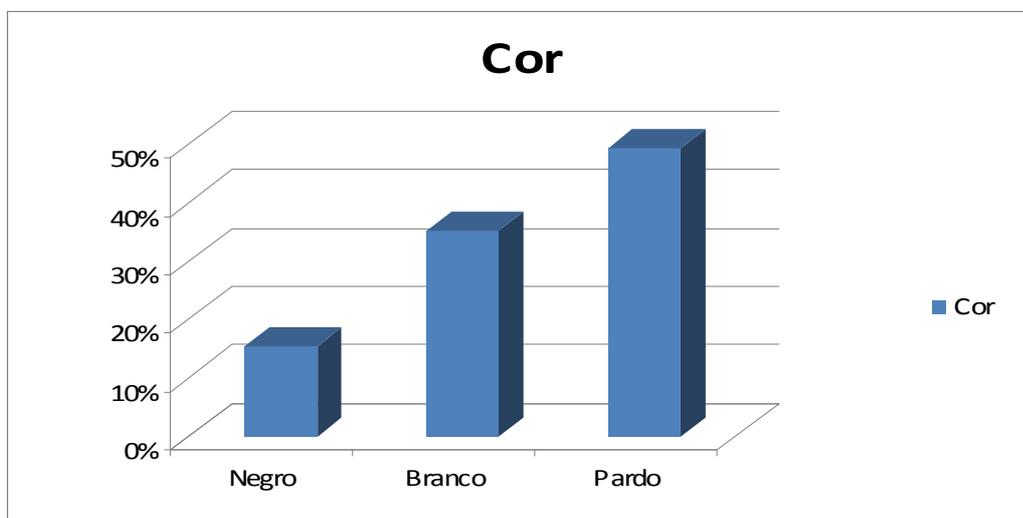
Seis professores responderam o questionário e todas as respostas são similares, não apresentando nenhuma discrepância. Foram unânimes ao afirmarem que, na sala, percebem o preconceito que existe entre os alunos. Uma delas afirmou que “é comum



ouvirmos alguns alunos dirigindo-se a um colega como negão, pretinho”. Em 2009, a escola desenvolveu o projeto “Racismo”. Cada professor trabalhou a temática com uma metodologia diferente e no dia 20 de novembro (dia da consciência negra) fizeram o encerramento do projeto com danças, músicas de origem negra, porém, a questão histórica do lugar, o quilombo, não foi abordada, muito embora a maioria dos alunos seja moradora de São Sebastião da Garganta.

Em 2006, quando fizemos as primeiras visitas à escola, havia 260 alunos matriculados; em 2009, quando aplicamos os questionários, verificamos que, matriculados, havia 198 alunos. Selecionei como amostra 98 alunos distribuídos entre as quatro séries finais 6º, 7º, 8º, 9º anos. Os dados foram sistematizados nos seguintes gráficos:

Gráfico 1 - Auto-identificação da cor dos alunos da escola Alexandrina Pereira dos Santos.



Fonte: Levantamento feito pela autora.

Ao responder a questão da cor da própria pele, muitos se mostraram confusos entre marcar a cor negra ou parda. Optaram, na sua maioria, pela cor parda e isso gerou bastante conversa na sala. Um deles falava para outro: – Você tem que colocar que você é negro, a que o outro respondia: – Não, não sou.



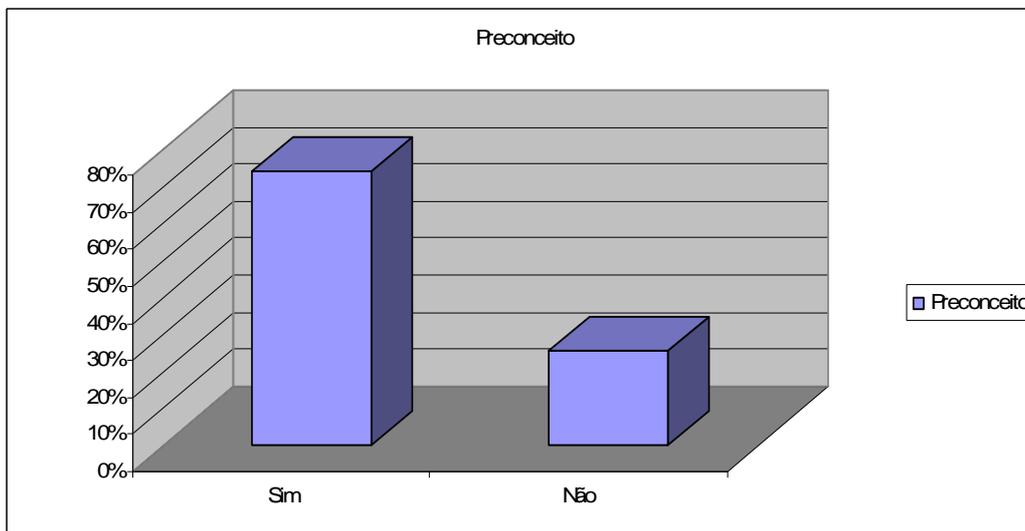
Observei nas crianças negras uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem; xingamentos e ofensas a elas ocorrem com frequência, atribuindo à cor negra um caráter negativo. No momento em que respondiam o questionário, alunos brancos revelaram um sentimento de superioridade com atitudes preconceituosas e discriminatórias como quando impõe: “você tem que colocar que você é negro.” Por outro lado, tudo isso ocorre dentro da sala na presença dos professores, que assumem uma atitude parecida àquela já descrita por Cavalleiro (2001)⁹⁶, preferem o silêncio, deixando em dúvida se esse silêncio se deve ao fato de não saberem lidar com a situação ou se também são preconceituosos e acham natural a situação de discriminação que ocorre na sala de aula.

A escola atende alunos cujos pais permanecem temporariamente na região trabalhando nas lavouras de soja e hortaliças; são atividades sazonais, que levam famílias inteiras de uma região para outra, fazendo com que os alunos se transfiram de escola. Diante da mobilidade, a permanência dos alunos na escola observada não ultrapassa sete anos, ainda que ofereça do 1º ao 9º ano, o que perfaz um total de nove anos para a integralização do curriculum escolar do Ensino Fundamental.

⁹⁶ Nessa obra, a autora discorre sobre sua experiência como criança negra e como pesquisadora do racismo na educação.



Gráfico 2 - Preconceito entre os alunos da Escola Alexandrina Pereira dos Santos.

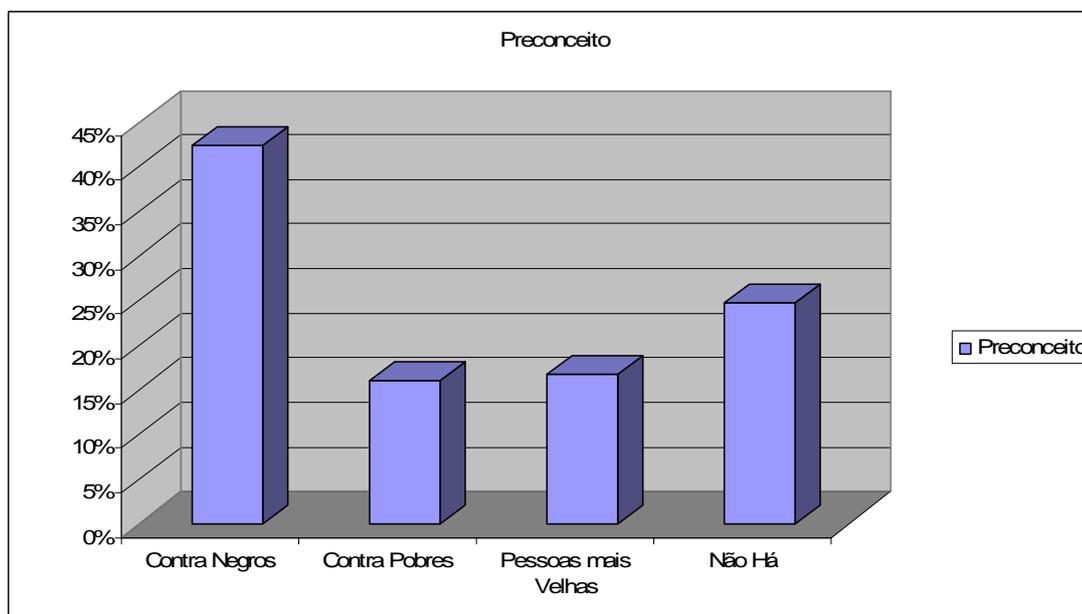


Fonte: Levantamento feito pela autora.

Ao colocarmos a questão sobre a existência ou não do preconceito racial contra crianças e jovens negos na escola, busquei aproximação do nível de entendimento dos alunos sobre o que é o preconceito e se eles têm consciência da sua existência entre eles. A maioria tem conhecimento do que é preconceito e respondem que na escola não há, contradizendo as atitudes observadas na sala de aula por mim durante a aplicação do questionário e os relatos dos professores. Ainda que respondam que não há preconceito, quando perguntado se o aluno já presenciou algum tipo de preconceito na escola, a maioria responde que sim, contra os negros.



Gráfico 3 - Tipos de preconceito vivenciados pelos alunos na Escola Alexandrina Pereira dos Santos.

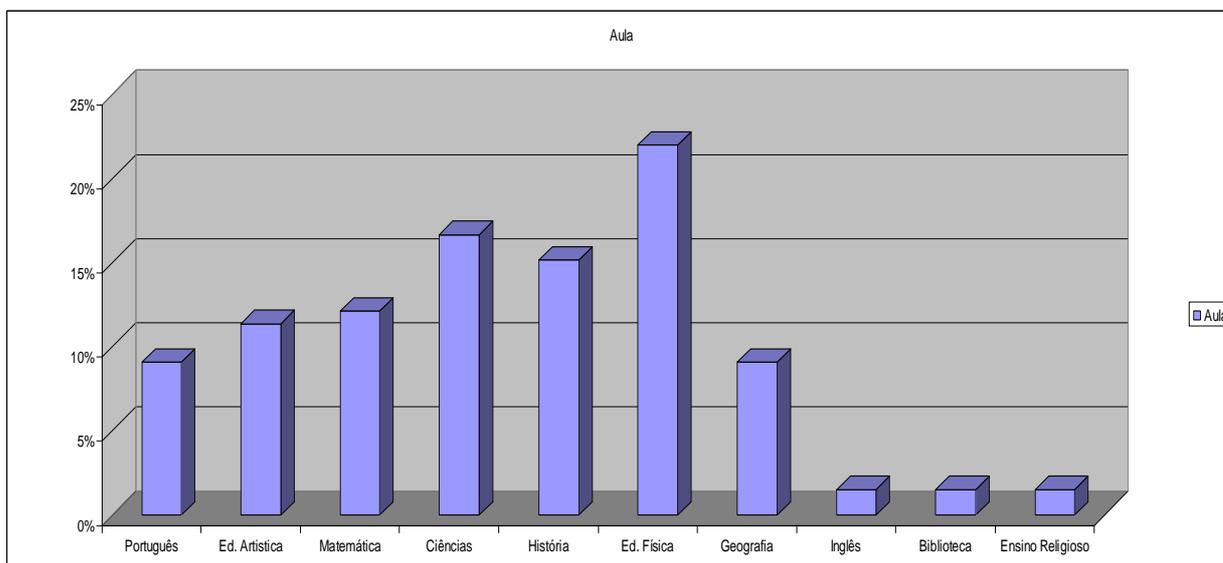


Fonte: Levantamento feito pela autora.

A maioria dos alunos reconhece a maior presença de preconceitos contra os alunos negros, ainda que se desenvolvam projetos interdisciplinares como o projeto “Racismo”, mas não se percebem mudanças na consciência e no comportamento dos alunos. É necessário que os alunos compreendam essas experiências como vividas de tal forma que sirvam para orientar sua prática (Rusen, 2006). Neste caso, os alunos apenas participaram e fizeram as atividades propostas sem aprofundamento ou tentativa de entendimento. A experiência do projeto se encerrou nela própria. Rusen ressalta, ainda, o papel do professor nessa dinâmica. Segundo ele, caberia ao professor de história auxiliar o aluno na trajetória do conhecimento adquirido para sua aplicabilidade. Assim, a didática da história (ou seja, a história ensinada) tem a função de dar forma à identidade social e individual através da consciência histórica.



Gráfico 4 - Preferências dos alunos pelas disciplinas na Escola Municipal Alexandrina Pereira dos Santos.



Fonte: Levantamento feito pela autora.

Como houve uma unanimidade nas respostas, acrescentamos: “por que você gosta das aulas de História?” As respostas foram variadas, porém prevaleceu a idéia da história como disciplina que ensina sobre o passado e sobre nossos antepassados.

“Porque ensina sobre nossos antepassados”.

“Porque eu posso descobrir muito sobre o passado da terra”.

“Mostra as coisas de antigamente e explica como foram as coisas do tempo antes de nós existirmos”.

“Porque eu fico sabendo das coisas que ninguém jamais iria me contar”.

“Porque é interessante saber da vida passada, como era antes”.

“Porque é bom saber da nossa história, o que aconteceu com os negros, os índios, enfim a nossa história”.



Escola e ensino em Porto Leocádio

Atualmente, a comunidade de Porto Leocádio frequenta duas escolas: a primeira, próxima à casa de Sr. Sebastião: Escola Municipal Porto Leocádio⁹⁷ e, a segunda, em Lavrinhas, Escola Municipal de São Sebastião das Lavrinhas. A história da escola dentro da comunidade confunde-se com a história de vida de José Dias, filho do Sr. Sebastião e único professor da escola. Com poucos anos de estudo, começou a ensinar as crianças da comunidade e ele próprio construiu a primeira sala de aula que, depois, foi ampliada. Sua formação demonstra força e idealismo – aprendeu as primeiras letras nessa sala; depois, matriculou-se na escola de Lavrinhas, onde concluiu o Ensino Fundamental, Médio e, posteriormente, matriculou-se no Programa de Graduação de Licenciatura Plena Parcelada oferecido pela Universidade Estadual de Goiás, na cidade de Uruaçu, distante 80 km da comunidade. Seus esforços para estudar são descritos por ele mesmo

Durante três anos, saía às sextas-feiras da sala de aula e ia a pé até Lavrinhas; arrumava uma carona até a balsa e, depois, outra da rodovia até Uruaçu. Dormia e comia na própria Universidade; tínhamos aula no sábado o dia todo e no domingo, quando, então retornávamos para casa do mesmo jeito. (José Dias. Entrevista concedida à autora em janeiro de 2006)

A Escola Porto Leocádio funcionou com pouquíssimos alunos até o ano de 2009: alguns estão sendo alfabetizados e outros estão fazendo reforço para entrar na escola de Lavrinhas. A escola segue o modelo de ensino da Secretaria da Educação de São Luiz do Norte com aulas de português, matemática, estudos sociais e ciências. Quando visitamos a escola pela primeira vez, José Dias nos mostrou um pequeno jardim com plantas do cerrado, todas identificadas com os nomes científicos e com os nomes dados pela comunidade; ao lado, havia também uma pequena horta. O professor dá aulas práticas de Ciências; uma vez por semana, leva as crianças para um córrego próximo à

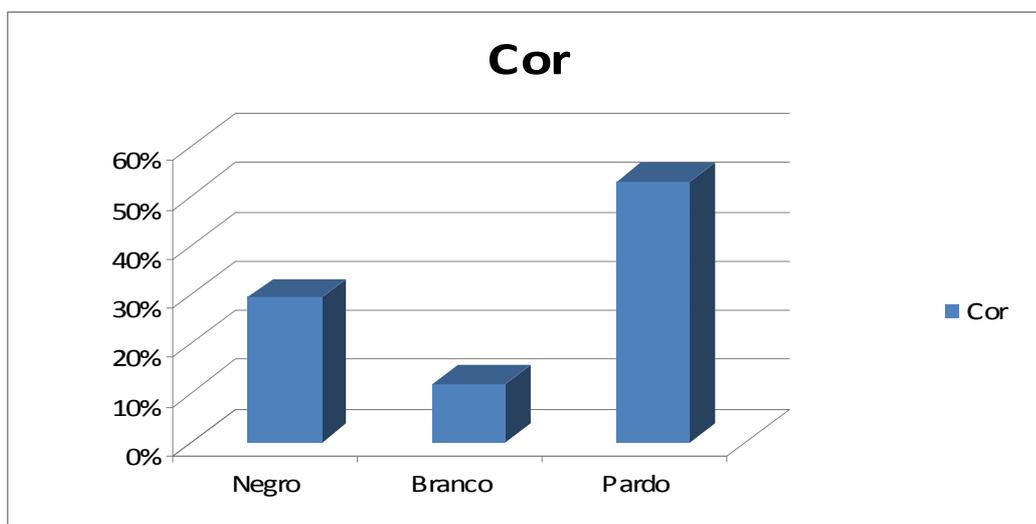
⁹⁷ O nome original é Leocádio. A letra “r” foi incorporada ao nome da escola e da própria localidade devido à prática da pronúncia dos próprios moradores.



escola, onde elas tomam banho usando um quite de banho (feito por elas mesmas, sob a orientação do professor) utilizando buchas naturais, plantadas na cerca da escola e sabonetes feitos com as plantas babosa e patioli.

As aulas de Estudo Sociais são feitas a partir de livros dados pela Secretaria da Educação do Município de São Luiz do Norte. A história trabalhada é a História do Brasil, através das datas comemorativas. Não há, no programa, conteúdos voltados para a história da comunidade ou para temas da história e cultura dos afro-descendentes. Em 2009, a *Escola Porto Leocárdio* foi desativada pela Secretaria da Educação do Município de São Luiz do Norte, que colocou um carro, uma *van* escolar para levar e trazer as oito crianças da comunidade para estudar na escola de Lavrinhas. O professor José Dias também foi transferido para essa escola.

Gráfico 5 - Auto-identificação da cor pelos alunos da Escola Municipal de São Sebastião das Lavrinhas.



Fonte: Levantamento feito pela autora.

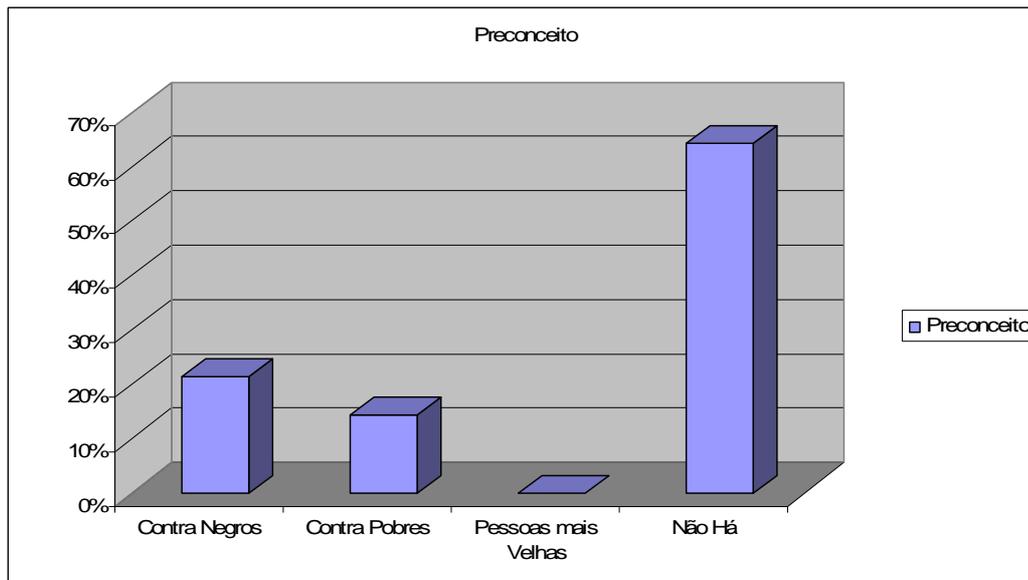
Em Lavrinhas, a maioria dos alunos autoidentificou-se como pardos, e muitos colocaram a alternativa moreno que não tinha sido dada como opção.

O tempo de permanência na escola está em torno de um a três anos, no máximo. A frequência às aulas e a permanência na escola tem sido garantida, segundo o diretor da



escola, após a disponibilização do transporte escolar que percorre as fazendas, buscando e levando os alunos.

Gráfico 6 - Preconceito entre os alunos da Escola Municipal de São Sebastião das Lavrinhas.

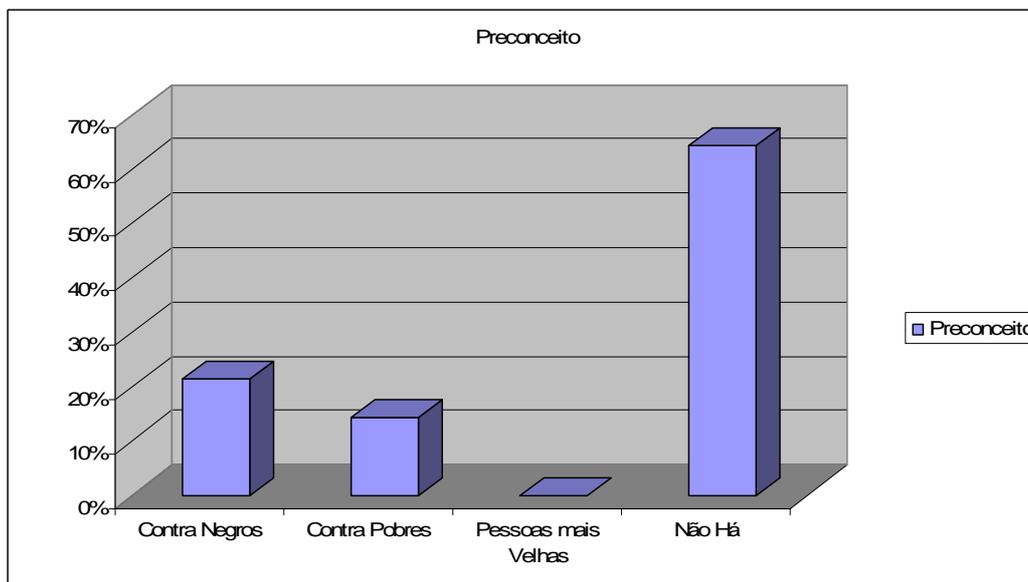


Fonte: Levantamento feito pela autora.

A maioria dos alunos afirmou que não há nenhum tipo de preconceito na escola.

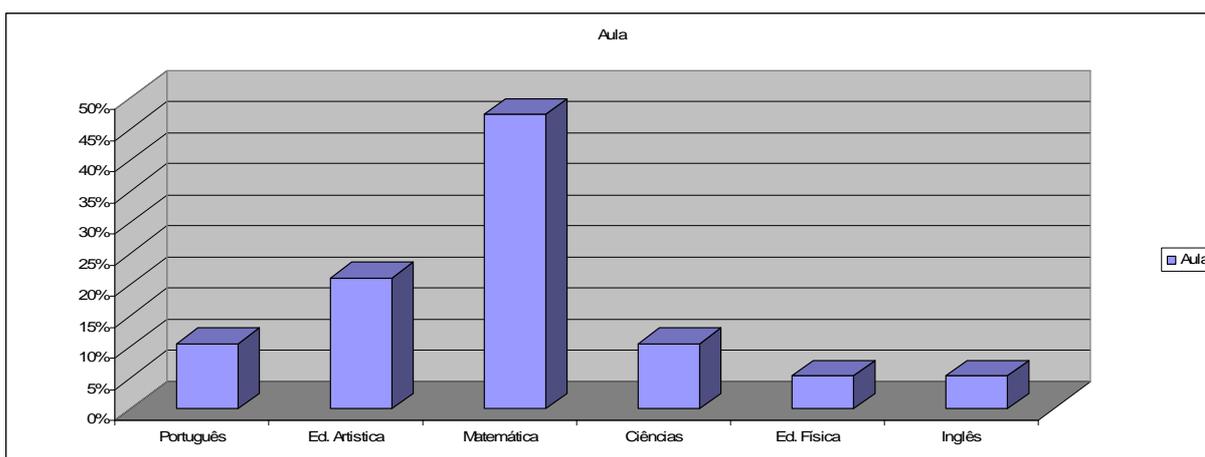


Gráfico 7 – Tipos de preconceitos vivenciados pelos alunos na Escola Municipal de São Sebastião das Lavrinhas.



Fonte: Levantamento feito pela autora.

Figura 8 – Gráfico: Preferências dos alunos pelas disciplinas na Escola Municipal de São Sebastião das Lavrinhas.



Fonte: Levantamento feito pela autora.



Conclusão

A discussão em torno do ensino nas áreas quilombolas traz à tona várias indagações: essas escolas que atendem às crianças oriundas das comunidades remanescentes quilombolas devem permanecer na sua forma de ensino, voltado para a sociedade no geral, reproduzindo o currículo determinado pelas secretarias dos municípios onde estão inseridas, ou cabe a essas práticas educacionais o reconhecimento das diferenças? É possível, através desse conhecimento, estimular a aprendizagem? É possível, através do ensino, reforçar a identidade étnica do grupo? Essas questões nortearam nossas pesquisas durante os anos em que estivemos presentes nas comunidades, frequentando suas casas e as escolas onde assistimos às aulas, conversamos com alunos, professores, coordenadores e diretores. Voltamos a Rüsen quando este indaga o sentido do ensino de história: “por que trabalhar história na escola”? E “que significado tem a História para os alunos e professores?” A resposta é dada pelo próprio autor, que entende a História como o estudo da experiência humana.

O saber histórico pode ser aproximado das crianças e dos jovens, como meio de sua orientação existencial, de diferentes maneiras. Eles podem ser manipulados para assumir atitudes políticas determinadas, com as quais entregam incondicionalmente aos poderes dominantes essa vivência do saber histórico, o que seria um **fracasso estético**. Inversamente, eles podem se tornar senhores de si nas atitudes que assumam com relação aos poderes dominantes, habilitar-se para serem eles mesmos a darem forma a suas vidas. Um saber histórico com essa força de vida seria um **sucesso estético** (Rüsen, 2007, p. 32) (grifos meus).

Fracasso estético e sucesso estético são duas categorias trabalhadas por Rüsen para adjetivar a forma com que o professor transmite em sala de aula o conhecimento histórico. Para o autor, a inserção ou não dos conhecimentos históricos na vida do aluno dependerá de como o professor comunica o saber histórico, reforça ainda que, pela historiografia, o aluno, que ele chama de destinatário, alcançará o entendimento aprofundado de si mesmo e de sua historicidade. Sentencia que a consciência histórica



aprendida da historiografia tem o “objetivo de extrair do passado lastro, pontos de vista, e perspectivas para a orientação do agir” (Rüssen, 2007, p. 33). O passado das duas comunidades quilombolas estudadas, transformados em historiografia pela pesquisa, introjetando-a na subjetividade dos destinatários e inserida no movimento de participação ativa da memória, “extrairá sua força criativa para dar forma ao futuro” (*idem*).

Semelhante ao pensamento de Rüssen, outro autor, que também discute o papel do ensino na formação do alunos, é o brasileiro Paulo Freire, (1921-1997). Para ele, o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno. Isso significa, em relação às parcelas desfavorecidas da sociedade, levá-las a entender sua situação de oprimidas e agir em favor da própria libertação. Sintetiza em suas análises aquilo que ele chamou de “consciência crítica”, que é a mola propulsora que permite ao sujeito, nesse caso o aluno, o reconhecimento das injustiças a que foi submetido ao longo do processo histórico ou até mesmo a sua marginalização do processo histórico, quando foi deixado fora deste. “A consciência crítica possibilita a inscrição dos sujeitos na realidade para melhor conhecê-la e transformá-la” (Freire, 1970, p. 29).

O ensino de história, através da pesquisa, feito por professores conscientes do papel do ensino na formação e emancipação do seu aluno, fecha o ciclo: ensino-identidade-ação. A consciência histórica fundamental para as comunidades quilombolas, adquirida no processo ensino-pesquisa, pode mudar o agir e provocar transformações no futuro dessas comunidades.

Referências

AMÂNCIO, Íris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. *Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica*. Belo horizonte: Autêntica, 2008.

AQUINO, Julio Groppa (org). *Diferença e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.



- BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.
- BERINO, Aristóteles de Paula. *A economia política da diferença*. São Paulo: Cortez, 2007.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BURKE, Peter. *História e teoria social*. Traduzido por Klauss Brandini Gerhardt e Roneide Venâncio Majer. São Paulo: UNESP, 2002.
- CAVALLEIRO, Eliane (org). *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- _____. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.
- COSTA, Haesbaert, Rogério. *O mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *Historia & ensino de Historia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FONSECA, Maria Nazareth Soares (org). *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FEIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- GARCIA, Renísia Cristina. *Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005*. Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.
- HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Tradução de Patrick Burglin. 2ª ed. – Belo Horizonte: UFMG, Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.
- LUCCHESI, Dante. “Norma linguística e realidade social”. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 63-92.
- _____. O conceito de transmissão linguística irregular e o Processo de formação do português do Brasil. In: RONCARATI, Claudia & ABRAÇADO, Jussara (orgs.). *Português Brasileiro: contato linguístico, heterogeneidade e história*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003, p. 272-84.
- _____. “Parâmetros sociolinguísticos do português brasileiro”. *Revista da ABRALIN*, vol. V, nº 1 e 2, 2006, p. 83-112.
- MACHADO, Márcia Cristina. *Inventário lexical de Porto Leocárdio*. Goiânia, 2005. 127 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás.



MIRANDA, Heleninha Pereira. *Comunidade negra de Porto Leocárdio: cultura, educação autossustentável (1998-2003)*. 2003. 59f. Monografia apresentada no curso licenciatura em História da Universidade Estadual de Goiás.

MELO, Orlinda Carrijo. *Alfabetização e trabalhadores: o contraponto do discurso oficial*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP: Goiânia - GO: UFG, 1997.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigação em psicologia social*. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MUNANGA, Kabengele. (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

_____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 3ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NASCIMENTO, André Marques. *A variação na expressão do dativo em variedades lingüísticas rurais goianas*. 2008. Goiânia, 179f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás.

OLIVEIRA, Iolanda de (org.). *Relações Raciais e Educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991. (Biblioteca de psicologia e psicanálise)

PIAGET, Jean. *Biologia e conhecimento*. 2ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

RIBEIRO, Cristina Maria. *Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil: uma análise de suas concepções e propostas*. São Carlos: UFSCar, 2005.

ROCHA, Maria José & PANTOJA, Selma (orgs.). *Rompendo silêncios*. História da África nos currículos da educação básica. Brasília: DF Comunicações Ltda, 2004.

ROMÃO, Jeruse (org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para Todos).

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. – Brasília: Editora UnB, 2001.

_____. “Didática da história: passado, presente e perspectivas, a partir do caso alemão”. *Revista Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR. V.1, nº 2, p. 07-16, jul-dez. 2006. Disponível em: www.revistas2.uepg.br/index.php/.../article/.../279 Acessado em: 05/2009.

SANDES, Noé Freire. *A invenção da nação: entre a monarquia e a república*. Goiânia; Editora da UFG; Agencia Goiana de Cultura Pedro Ludovico Teixeira, 2000.

SILVA, Hédio. *Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais*. Brasília: UNESCO, 2002.



SIMAN, Lana Mara de Castro; FONSECA, Thais Nivia de Lima (orgs.). *Inaugurando a história e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo. Scipione, 2004. (Coleção Pensamento e ação no magistério).

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. São Paulo: Ática, 2008. (Série Fundamentos)

VISGOTSKY, Lev. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade, 1979.