



ROMPENDO SILÊNCIOS: PEDAGOGIA FREIRIANA, LINGUAGEM AUDIOVISUAL E VISIBILIZAÇÃO DA HISTÓRIA E MEMÓRIA QUILOMBOLA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Diego dos Santos Alves ¹
Beatriz Medeiros de Melo ²

Resumo:

Este artigo parte do legado do educador brasileiro Paulo Freire, para projetar a utilização da linguagem audiovisual como meio de visibilização da história e cultura quilombola, no currículo e nas práticas educativas do Ensino Médio Integrado. Nesse percurso, tece-se um breve percurso histórico acerca das concepções pedagógicas, desaguando nas teorias sociais da educação e, sobretudo, na Pedagogia da Conscientização de Freire. Em seguida, esquadrinha-se as possibilidades do emprego de ferramentas audiovisuais em direção à formação integrada, dialógica e antirracista, no afã de valorizar as memórias quilombolas nas narrativas históricas brasileiras. Metodologicamente, trata-se de um estudo de cunho bibliográfico. Conclui-se que a linguagem audiovisual, sob os postulados freirianos, enraiza-se na transformação do *status quo*, auxiliando a ressignificar o lugar quilombola na história e memória brasileira, sob a égide da humanização.

Palavras-chave: História. Quilombola. Currículo. Ensino. Formação Integrada.

INTRODUÇÃO

Com o reconhecimento da Constituição Federal de 1988 ao direito da posse das terras e do respeito à sua cultura, as comunidades remanescentes quilombolas passaram a dispor de políticas afirmativas e reparativas do Estado brasileiro, que reverberaram no campo educacional.

Nesse interim, o Estado pactuou a produção de materiais curriculares destinados à inclusão da temática quilombola no universo formativo da Educação Básica. Sem embargo, assiste-se nos tempos hodiernos ao distanciamento entre a previsão legal e a aplicação prática, razão pela qual identifica-se a escassez de recursos didáticos oportunos para a problematização da história quilombola, especialmente no Ensino Médio Integrado.

¹ Mestrando no ProfEPT/Ifal, Docente EBTT no Ifal/Campus Santana do Ipanema. diego.alves@ifal.edu.br;

² Professora orientadora: Doutora em Sociologia, pela Universidade Federal de São Carlos, docente PEBTT no Ifal Viçosa e no ProfEPT/Ifal. beatriz.melo@ifal.edu.br.



Na proposição da travessia dessa realidade histórica, o trabalho pedagógico com o documentário audiovisual caminha na perspectiva da formação integral do sujeito, à medida que se insere numa proposta didática que favorece a problematização, o diálogo e a reflexão. Ademais, contribui para que a educação seja canal de transformação social, que torne a sociedade menos excludente, com igualdade e justiça social.

REFERENCIAL TEÓRICO

Do behaviorismo à libertação: uma breve análise das concepções pedagógicas na direção da visibilização da temática quilombola no Ensino Médio Integrado

Historicamente, a ciência se ocupou do campo educacional a fim de ofertar soluções para os conflitos e insucessos que permeiam o ambiente escolar, em grande monta, resultados das transformações ensejadas pela modernidade, mormente no atendimento do sistema capitalista de produção. Nessa direção, os comportamentos observáveis e a pretensa objetividade marcantes na teoria behaviorista reverberaram nas práticas educativas em fins das décadas de 60 e 70.

Os estudos de Skinner, calcados no controle comportamental, em última instância, sustentavam-SE no atendimento da demanda da expansão capitalista, que requeria o domínio de técnicas capazes de responder ao crescimento industrial e tecnológico. Bastante sintomático, portanto, que os processos presentes na mente dos estudantes não ocupassem a abordagem estímulo-resposta e recusassem ao aprendiz seu lugar na aprendizagem (MOREIRA, 2011).

O rigor metodológico e a verdade objetiva do positivismo, edificados sobre a noção moderna de que ciência somente se faz assentada na verificabilidade dos fatos e fenômenos, passam a padecer de questionamentos, sobretudo oriundos de correntes pós-modernas, que aludem ao fato de que os processos humanos complexificados não cabem em verdades absolutas (FROTA, 2012). A contestação das noções científicas rígidas do positivismo conduz o behaviorismo ao descrédito e ocasiona a difusão de teorias educacionais que, de um lado, refutam o ato de educar como instrumentalização para o mercado de trabalho e, de outro, denegam o processo de ensino e aprendizagem desconectado dos interesses de quem aprende.



Ao mesmo tempo em que Chalort (2013) identifica as décadas de 60 e 70 como o período histórico no qual os governos balizam a educação como caminho para o desenvolvimento, Moreira (2011) associa o período ao advento das teorias sociocognitivas, as quais questionam o *status quo* na medida em que sobrelevam a intervenção dos fatores sociais e culturais na aprendizagem. Tais concepções pedagógicas valorizam as interações grupais e cooperativas, e sublinham o aprendiz como um dos pólos na relação com o saber.

Nas relações tecidas sob a égide de um mundo interligado pela globalização, a escola passa a traduzir os anseios em torno da empregabilidade e recai nas lógicas desiguais do neoliberalismo, que ao encontrarem ampla aceitação na sociedade civil reverberam nos sentidos e significados da instituição escolar:

A ideia básica da teoria do capital humano, de que a educação é um capital que traz benefícios para a vida profissional, não é apenas uma ideia dos capitalistas, é também a ideia predominante na mente dos jornalistas, dos políticos, quer de esquerda, quer de direita, dos pais e dos próprios alunos. Assim cresce o descompasso entre o que a escola oferece e o que os alunos e os pais esperam dela e, portanto, aumentam as dificuldades dos docentes. (CHARLOT, 2013, p. 19).

Nesse contexto histórico, os estudos de Paulo Freire figuram como antítese das teorias educacionais tradicionais e seu pacto com a mercantilização do ensino alienante. Embora suas primeiras obras datem de décadas anteriores, é no curso dos anos 70 e 80 que Freire enraiza suas ideias no Brasil e no mundo. Importa considerar que os pressupostos freirianos propagam-se em terras tupiniquins na esteira da Ditadura Civil-Militar, que levou Paulo Freire ao exílio, dada a proximidade de suas premissas com os princípios do socialismo. Cumpre ressaltar, ainda, que a desaprovação do governo brasileiro ao ideário pedagógico freiriano se fez a fim de inserir o país na reestruturação mundial capitalista, consoante seu papel marginal e periférico, alienando os aprendizes com base no discurso educativo raso, que sustentou-se nos termos eficiência e eficácia, e na defesa das novas tecnologias (OLIVEIRA, 2013).

A Pedagogia da Conscientização em Freire, ao acenar com uma proposta democrática, representava um risco aos tempos sombrios da ditadura, porque:

Freire propõe [...] uma educação enquanto prática democrática de liberdade e que assenta na utilização de um método activo, fundamentada no diálogo, na crítica e na formação do julgamento. (BERTRAND, 2001, p. 160).



Da imputação de subversividade, atribuída pela Ditadura Civil-Militar, à apreciação positiva pela comunidade científica internacional, a pedagogia de Paulo Freire inspirou a emergência de novas teorias. Shor busca inspiração em Freire para elaborar sua pedagogia de libertação, que no bojo da expansão global e neoliberal dos anos 90 reverbera na América e Europa, com seus postulados em defesa da formação de sujeitos críticos, autônomos e criativos, para o empoderamento (BERTRAND, 2001). As marcas do legado de Freire resplandecem na atualidade, renegada por governos que flertam com práticas antidemocráticas e que orientam suas políticas cimentadas na divinização econômica.

A nova organização global atribui à escola um ofício desafiador, ligado intrinsecamente ao atendimento da demanda neoliberal, associado intimamente à formação restrita ao mundo do trabalho, na qual o conhecimento é concebido como compartimentalizado, restrito. Ao retomar Charlot (2013) entende-se que, apesar da lógica perversa do neoliberalismo, a difusão de informações ensejadas pela globalização abre possibilidades para práticas progressistas no campo educacional, em direção à autonomia, desde que não sirvam à lógica do sistema e passem a defender uma educação autônoma, resguardada em Freire, a qual contempla a utilização das novas tecnologias à favor de uma aprendizagem livre e cidadã.

O prestígio da Pedagogia da Conscientização reverbera, também, na Pedagogia Crítica. Se de um lado Giroux denuncia os mecanismos de reprodução dominante, do outro Freire indica os caminhos para a superação do status quo. Nessa análise, compreende-se que, apesar do reconhecido vazio metodológico e de sua confissão como uma concepção filosófica, a Pedagogia Crítica pode, em conjunto com Freire, auxiliar no desvelamento dos mecanismos produtores das desigualdades que se multiplicam no neoliberalismo. Reconhecer o papel da escola nessa lógica é, pois, o passo inicial para a implantação de um modelo que atravesse a histórica prática excludente, à medida que ela se reveste de um caráter comprometido com a transformação social, notadamente com a visibilidade das comunidades remanescentes quilombolas.

Os governos não são neutros quando financiam a educação; as escolas não são mais que estes nas suas práticas pedagógicas. Confirmam aos mais abastados os seus privilégios e excluem ou insultam a cultura dos grupos minoritários: as suas experiências, as suas histórias, os seus sonhos. (BERTRAND, 2011, p. 172/173)



Num mundo que define suas políticas no campo educacional a partir da lógica do lucro, dos números e das cifras, as contribuições das teorias sociais representam um aprendizado necessário à prática docente, se se assume como intento a travessia para a uma sociedade segundo a qual igualdade e justiça social sejam o norte. Neste sentido, ao invés de se filiarem à educação alienante e mercantil, sugere-se que os docentes pactuem sua práxis à missão de aproximar a aprendizagem com o contexto social no qual os alunos estão inseridos, o que viabiliza a educação integral, para qual o trabalho pedagógico com a linguagem audiovisual possa problematizar os mecanismos reprodutores do silenciamento e exclusão da história e memória quilombola nos currículos. Na seção seguinte, examina-se essa possibilidade sob à luz dos estudos libertadores em Paulo Freire.

A utilização da linguagem audiovisual na ressignificação da humanidade roubada: possibilidade problematizadora no ensino da história e memória quilombola

A história brasileira se notabiliza pela presença abundante de mecanismos de dominação produtores do racismo e da exclusão social, que por meio da violência e da opressão negaram aos quilombolas sua vocação natural à humanização. A atuação sistemática das camadas dominantes ocasionaram um grave processo de silenciamento e invisibilização da história e cultura quilombola nos currículos oficiais, os quais atuaram para que a função social da escola se reduzisse à reprodução dos interesses dos que dominam.

Na contramão dessa realidade histórica, o pensamento freiriano, consolidado na defesa da prática educativa como meio para humanização, torna-se recurso para sustentar a inclusão da história e memória afro-brasileira e africana mediante o uso de recursos audiovisuais, indo ao encontro da fundação de uma sociedade que inclua, reconheça e valorize as contribuições dos povos africanos e seus descendentes na Diáspora na história nacional.

Ao anuir com o pensamento de Paulo Freire (1987) quando este afirma que “a liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca” (FREIRE, 1987, p. 19), a utilização crítico-reflexiva da linguagem audiovisual reúne potencialidades na luta pela visibilidade das comunidades remanescentes quilombolas, ao salvaguardar sua história e memória, que, passados mais de um século pós-abolição da escravidão, ainda mantêm-se silenciadas.



Charlot (2013) dialoga com Freire quando legitima uma função social progressista e cidadã necessária à instituição escolar:

No Brasil, a comunidade foi, historicamente, lugar de resistência à colonização (os índios), à estrutura escravista (os quilombos), às várias formas de dominação, exploração e desvalorização e espaço de auto-organização dos migrantes. A comunidade é lugar de resistência, de memória, de dignidade. Sendo assim, é socialmente legítimo preconizar o vínculo entre a escola e a comunidade. Vinculada à comunidade, a escola é “nossa” escola e não “a escola deles”, dos dominantes. Essa ligação é legítima, também, do ponto de vista pedagógico. (CHARLOT, 2013, p. 43).

Em direção à formação do aprendiz como ser pensante e, sobretudo, atuante na dinâmica social, o trabalho pedagógico a partir de recursos audiovisuais, que resgatam as memórias das comunidades remanescentes quilombolas, disponíveis em canais como YouTube, oportuniza a vinculação entre a instituição escolar e a realidade vivida em contexto real, observando um dos preceitos basilares da Pedagogia da Conscientização de Paulo Freire (FREIRE, 1987).

É preciso salientar que o uso da linguagem audiovisual, deslocado de propostas dialógicas e problematizadoras, não garante por si só a materialização de uma práxis efetivamente libertadora. Se se desliga da dialogicidade que reside em Freire, o vídeo diminui a relação intrínseca entre ação e reflexão, e reproduz os inconvenientes da educação bancária. Sem embargo, a mediação do docente assume papel de relevo nessa conjuntura, uma vez que o professor deve dialogar com o vídeo, a partir das experiências prévias dos estudantes (ZABALA, 1998).

Balizado pelos postulados freirianos, as ferramentas audiovisuais revestem-se em meritórios recursos didáticos, especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, de um lado, e no Ensino Médio Integrado, de outro, posto que sinaliza com a crença da educação na qualidade de mola propulsora para a superação do *status quo*, que transforma a realidade. Assim, "quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se “inserirem” nela criticamente" (FREIRE, 1987, p. 23).

Deslegitimar a violência à qual os quilombolas foram historicamente submetidos não pode ser um dever restrito às comunidades de resistências, reconhecidas com a promulgação da Constituição de 1988. Ao contrário, essa missão é de todo corpo social, do qual a escola é



parte relevante na promoção da humanização, à medida que pode contestar a manutenção da exploração dominante sobre as comunidades supracitadas. Contrariar a lógica da opressão é, ainda, retomando Freire (1987), um ato de liberdade.

Sob essa ótica, a educação deve servir à socialização dos saberes historicamente excluídos e comunicar as intenções autênticas dos remanescentes quilombolas, no afã de recusar a função histórica de reproduzir as prescrições dos que dominam. De espectadora indiferente, a educação precisa passar a ser ativa na luta pela igualdade, dando voz aos silenciados (FREIRE, 1987). A aprovação da Lei nº 10.639 (2003), das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais (2004) e da Educação Quilombola (2012) indica o compromisso do Estado brasileiro com essa iniciativa enquanto política pública nacional.

Internamente, os Institutos Federais sinalizam olhares para essa questão. O Instituto Federal de Alagoas, por exemplo, demonstra engajamento com a valorização da temática africana e afro-brasileira. Por intermédio da Resolução nº 29/CS, de 19 de dezembro de 2008, o Ifal aprovou a institucionalização do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), um mecanismo que se soma no embate pelo enaltecimento da história e cultura quilombola. O NEABI se dispõe a reunir toda a comunidade escolar - incluindo as equipes multidisciplinares compostas por assistentes sociais, pedagogos, psicólogos, entre outros - para pensar ações que sensibilizem estudantes, famílias, professores e comunidade externa, no sentido de desconstruir estigmas e preconceitos. Embora não se pretenda aprofundar aqui a atuação dos núcleos, destaca-se que as iniciativas postas em prática tem caminhado na direção do que se propõe. A atuação dos NEABI's, distribuídos localmente em cada um dos 16 campi do Ifal, coaduna-se com as conjecturas de Paulo Freire, inclusive quando os núcleos permitem em sua composição a presença de educandos, o que reforça o protagonismo estudantil a partir da formação para a democracia, cidadania e autonomia, e garante o reconhecimento dos aprendizes autores de sua própria história.

Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de re-criar este conhecimento. (FREIRE, 1987, p. 32).

Os recursos audiovisual como fontes de memórias quilombolas, reconciliam, ainda, mais um pressuposto freiriano, ao preconizar o abandono da tradição da educação narrativa e propor uma travessia para a educação problematizadora, que forma estudantes para a



autonomia, na medida em que se aproxima e se conecta à realidade de quem aprende (FREIRE, 1987).

Na busca pela superação da educação como instrumento de memorização, cujo sujeito da ação é o professor, a utilização da linguagem audiovisual, associada a práticas pedagógicas problematizadoras, figura como meio para uma formação integral, na qual o estudante seja considerado em todas as suas dimensões: autonôma, significativa, cidadã, ativa e criativa. Percebe-se, aqui, uma intersecção entre as noções de Freire e a missão dos Institutos Federais, qual seja a promoção de educação politécnica, integral e *omnilateral*, na perspectiva da emancipação.

Ao assentir com os estudos de Freire, preconiza-se o trabalho pedagógico com o audiovisual como capaz de suscitar nos educandos a inquietação que leva ao saber para além da memorização, o que retoma uma das palavras mote em sua *Pedagogia do Oprimido* (1987): reinvenção. Reinvenção manifestada na diversidade de recursos, discursos, pensamentos, distante de fórmulas mágicas. E precisamente por considerar o audiovisual como ferramenta útil à reinvenção da prática tradicional, na qual os recursos escritos adquirem soberania sobre os demais, o vídeo não podem encerrar a temática quilombola, como verdade absoluta. Na orientação inversa, projeta-se tais recursos como peças expressivas, aptas a fomentar nos discentes a ânsia pelo *saber mais* a respeito da temática quilombola, de perscrutar o contexto real, de intervir no problema: requisitos vitais para o ato de ensinar apoiado na adoção da pesquisa como princípio pedagógico.

Charlot (2013) correlaciona o que chama de *quebrar a reprodução* à necessidade mudar a sociedade, notadamente a partir da conscientização, que, como se vê em Freire, “é condição necessária à transformação social” (CHARLOT, 2013, p. 38). Problematizar o lugar da memória quilombola na história brasileira, revelar os mecanismos produtores da exclusão social e propiciar um discurso histórico a partir das vozes silenciadas, com base no currículo oculto, é, portanto, recusar a educação bancária. Ao repelir seu caráter adaptativo de manutenção da opressão social e de rejeição ao poder consciencializador das práticas educativas, as ferramentas audiovisuais, com o recurso das memórias, assumem sua missão humanista (FREIRE, 1987).

Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da



entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. Isto tudo exige dele que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes.. (FREIRE, 1987, p. 36).

O intento da educação para autonomia não pode ser plenamente alcançado se interligado a um discurso vazio de práticas. Nesse interim, o trabalho pedagógico audiovisual filia-se à concepção de que, quanto mais distantes os métodos estiverem da educação bancária, mais compelem à formação crítica e integral, pilar do EMI. Ao tempo em que se reconhecem as limitações impostas pelo sistema educacional ao professor herói, contida em Charlot (2013), recorre-se à Freire (1997) para defender a existência de uma relação afetiva e dialógica entre docentes e discentes, na oferta da educação que humaniza.

Por este ângulo, as potencialidades da utilização de recursos áudio-imagéticos na leitura consciente do mundo refuta a interpretação tradicionalista, comumente transmissora de informações desconectadas das realidades, intenções e necessidades estudantis. Não mais basta a educação transmissora das lógicas dos que dominam, mas aquela que propõe o debate, o diálogo e a problematização, a tomada de consciência para a intervenção no mundo social, que vai ao encontro da libertação e supera o que Freire chamou de “contradição educador-educando” (FREIRE, 1987).

Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também. (FREIRE, 1987, p. 41).

Os recursos audiovisual podem verter-se num meio capaz de ampliar o diálogo, mas, sobretudo, de avivar nos estudantes a ambição pela investigação crítica, anunciada pela nova institucionalidade da Educação Profissional e Tecnológica, radicalmente reformulada em 2008, e robustecida no Ensino Médio Integrado (PACHECO, 2010).

Recorrer ao legado de Paulo Freire e à potência da linguagem audiovisual para a oferta de uma formação integrada e antirracista parece bastante simbólico para o momento histórico atual, no qual a existência das minorias, como os quilombolas, tem sido estigmatizadas. Assim, Nogueira (2020, p. 14) lembra que “[...] estigmatiza-se para excluir, segregar, apagar, silenciar e deixar de fora de um grupo considerado normal e de prestígio”. Como contraponto, o audiovisual aparece como uma poderosa ferramenta no desvelamento da realidade,



reiteradamente ocultada nos porões da dominação, nos quais o silenciamento da história e cultura quilombola nos currículos oficiais são vultosos exemplos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destarte, ao estimular a aprendizagem ativa e reflexiva, as ferramentas áudio-imagéticas despontam como capazes de educar para o desenvolvimento da criticidade, à medida que visam reconfigurar as visões carregadas de preconceitos e estigmas sobre as comunidades quilombolas. Pretendem, também, ensejar um diálogo que transcenda a pura defesa do ensino da história quilombola como uma prática restrita à comunicação dos saberes socialmente constituídos como válidos. Para além desse importante ofício, o audiovisual pode suscitar um amplo debate acerca dos mecanismos reprodutores da exploração, que vitimou essas comunidades e negou sua relevância na escrita da história plural brasileira. Legitima-se, aqui, aquilo que a teoria da libertação chamou de educar para o *ser mais*, o que contribui para a mudança social (FREIRE, 1987).

Destaca-se, portanto, que a linguagem audiovisual, como recurso didático problematizador, enraiza-se na transformação do *status quo* e reveste-se de caráter revolucionário, à medida que se dispõe a ressignificar o lugar quilombola na história e memória brasileira, sob a égide da humanização. Conhecer e tomar sentido sobre a possibilidade de ser ator na mudança da realidade problemática, mormente no EMI, é condição *sine qua non* à superação do histórico e desumanizador cenário de silenciamento e ocultação da história e cultura quilombola.

REFERÊNCIAS

- BERTRAND, Y. **Teorias Contemporâneas da Educação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.



FROTA, A. M. M. C. Origens e destinos da abordagem centrada na pessoa no cenário brasileiro contemporâneo: reflexões preliminares. **Rev. abordagem gestalt.**, Goiânia , v. 18, n. 2, p. 168-178, dez. 2012 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672012000200007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19 maio 2020.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. 2ª ed. São Paulo: E.P.U, 2011.

NOGUEIRA, S. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Polén Livros, 2020.

OLIVEIRA, F. **A crítica a razão dualista/O Ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo. 2003.

PACHECO, E. M. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.