

Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História: relações possíveis entre comunidades escolares e comunidades tradicionais

Ethnic-Racial Relations Education and History Teaching: possible relationships between school communities and traditional communities

Carla Beatriz Meinerz*
Helen Estéfany dos Santos Pinheiro**

Resumo: O artigo apresenta resultados de estudos que problematizam conexões entre o Ensino de História, a Educação das Relações Étnico-Raciais e a relação das comunidades escolares com as comunidades tradicionais, especificadamente quilombolas e indígenas. Destaca as formas de recepção da Lei 10.639/03, nas escolas do município de Palmares do Sul, localizadas em terras próximas de uma aldeia Mbya Guarani – Teko'a Yriapú, assim como de um Quilombo – Limoeiro. O marco temporal da análise vincula-se ao contexto pós-aprovação das Diretrizes Curriculares correlatas à Lei, em 2004. Apresenta produção de dados, de caráter teórico e empírico, com metodologia de

Abstract: The article presents study results that problematize connections between History Teaching, Ethnic and Racial Relations Education and the relationship between schools and traditional communities, specifically quilombolas and indigenous peoples. To emphasize the forms of reception of Law 10.639 / 03, in the schools of the municipality of Palmares do Sul, located in lands near a village Mbya Guarani – Teko'a Yriapú, as well as a Quilombo – Limoeiro. The timeframe of the analysis is linked to the post-approval context of the Curricular Guidelines related to the Law, in 2004. It presents data production, theoretical and empirical, with methodology of qualitative approach, such as documentary

*Doutora em Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); docente na Graduação e Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS/bolsista PNPd/Capes. *E-mail:* carlameinerz@gmail.com

**Licencianda em História/Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); discente e bolsista de Iniciação Científica CNPq na UFRGS. *E-mail:* helemesp@hotmail.com

abordagem qualitativa, como análise documental, entrevistas e grupo de discussão. Referencia teoricamente autores da perspectiva pós-colonial e decolonial. Observa ações promovidas pelos educadores e gestores do sistema educativo local para enfrentamento de preconceitos raciais.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais. Comunidades tradicionais. Ensino de história.

analysis, interviews and discussion group. It refers theoretically to authors from the postcolonial and decolonial perspective. It observes actions promoted by the educators and managers of the local educational system to face racial prejudices.

Keywords: Ethnic-racial relations. Traditional communities. Teaching history.

Considerações iniciais: ensino, pesquisa e reconhecimento dos saberes das comunidades tradicionais

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura. (Parecer CNE/CP 003/2004).

Iniciamos nossa escrita com um excerto retirado das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, observando-as como fundamentação básica acerca da dimensão relacional entre ensino de história e reconhecimento dos saberes das comunidades tradicionais. Defendemos que essa reconhecença transcende uma mudança apenas nas formas acadêmicas de narrar e pensar historicamente, igualmente importante, pois requer ações pedagógicas capazes de romper ou questionar as estruturas de poder marcadas pelo racismo (FANON, 1969) no cotidiano escolar.

O racismo é categoria central na apresentação aqui proposta. Tal fenômeno social é tratado na relação com a dinâmica própria das distintas culturas com as quais se constitui. Sabemos, a partir de Fanon (1969), que existem culturas com racismo e culturas sem racismo. Notadamente, nosso exame recai sobre culturas desenvolvidas em uma sociedade racista e

racializada, a brasileira. No Brasil, desenvolveu-se o *mito da democracia racial*, desmentido oficialmente pelo Estado na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, África do Sul, em 2001, momento em que se reconhece internacionalmente o racismo no País. Doravante, os governos brasileiros assumem para si a responsabilidade de construção de políticas afirmativas para a igualdade racial.

No campo da Educação, Nilma Lino Gomes (2012) utiliza a categoria descolonização dos currículos, para destacar a potência de mudanças construídas nas políticas afirmativas concernentes ao que deve ser ensinado nas escolas brasileiras, a datar desse período posterior a 2001. Observa-se que as mudanças curriculares, na perspectiva da Erer, contribuem para a ruptura dos processos de colonização ainda inacabados, marcados hoje pelo que se convencionou chamar de colonialidade do poder e do saber. (QUIJANO, 2005).

A EREER pode ser compreendida enquanto demanda social e, simultaneamente, política pública. Tratamos de enfocá-la, neste trabalho, em sua dimensão de demanda social, para compreender a complexidade da recepção dessa proposição que se institui através de política pública. Identificamos como demanda social, nesse caso, a luta pela equidade racial na sociedade brasileira. A definição conceitual de Erer explicita-se oficialmente no Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) 03/2004, alinhada à ideia de combate ao racismo e à discriminação racial, no cotidiano escolar. Tal Parecer aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais e, em sua redação, observa-se a seguinte definição: “A educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime”. Destacamos, na presente análise, duas orientações do texto legal: a primeira, sugere o movimento de conhecimento das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas, através do diálogo com as comunidades tradicionais; a segunda, incentiva a participação de grupos do Movimento Negro – e Indígena, a partir da Lei. 11.645/08, sob a coordenação dos gestores e professores, na elaboração de projetos que contemplem a diversidade étnico-racial.

Descolonizar currículos pressupõe romper com uma única forma de narrar as experiências humanas, em geral materializadas nos padrões de vida europeus e brancos. Igualmente admite a variedade epistemológica, a

existência de uma ecologia de saberes (SANTOS, 2010) e de modos de viver, embora colocados em posição hierárquica nada equânime. Manuela Carneiro da Cunha (2007), ao diferenciar saberes científicos e saberes tradicionais, destaca essa hierarquização demarcada pela hegemonia do reconhecimento da ciência, como único saber valorizado enquanto tal. Para a autora,

essa hegemonia manifesta-se até na linguagem comum em que o termo “ciência” é não-marcado, como dizem os linguistas. Isto é: quando se diz simplesmente “ciência”, “ciência” *tout court*, está se falando de ciência ocidental; para falar de ciência tradicional, é necessário acrescentar o adjetivo. (CUNHA, 2007, p. 79).

As mudanças curriculares mais recentes no Brasil, articuladas em Planos e Diretrizes Nacionais acerca dos Direitos Humanos, da Educação Ambiental, das Relações Étnico-Raciais, da Educação Indígena e Quilombola, resultam de demandas sociais pautadas pelos movimentos civis organizados, por vezes em relação com setores da comunidade acadêmica e científica.

Nilma Lino Gomes (2017) trata do valor epistemológico intrínseco aos movimentos sociais, destacando singularmente o caso do movimento negro no Brasil. Ressalta-se que tais movimentos e suas comunidades de referência produzem um conhecimento singular, nem sempre com pretensão de validade universal. A vontade de universalização de um saber sistematizado e hierarquizado socialmente é própria da ciência moderna. No caso das comunidades indígenas e quilombolas, essa pretensão nem sempre é observada. Para Cunha,

o conhecimento científico se afirma, por definição, como verdade absoluta até que outro paradigma o venha sobrepujar, como mostrou Kuhn. Essa universalidade do conhecimento científico não se aplica aos saberes tradicionais – muito mais tolerantes – que acolhem frequentemente com igual confiança ou ceticismo explicações divergentes cuja validade entendem seja puramente local. “Pode ser que, na sua terra, as pedras não tenham vida. Aqui elas crescem e estão, portanto, vivas.” (2007, p. 78).

Diante da admissibilidade acerca das diferenças entre saberes tradicionais e científicos, perguntamo-nos: O que o campo das Humanidades, em geral,

e do Ensino de História, em específico, tem a aprender das comunidades tradicionais, como produtoras de saber?

Almejando refletir sobre essa indagação, colocamos em diálogo resultados de pesquisa que problematizam conexões entre o Ensino de História e a Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer), analisando práticas pedagógicas experimentadas por gestores e professores de uma rede municipal, no interior do Rio Grande do Sul – Palmares do Sul. A opção pelo município fez-se pela presença, em seu território atual, de uma comunidade quilombola e duas comunidades indígenas. A investigação construiu-se dentro de uma abordagem qualitativa, no campo da pesquisa em Educação, utilizando-se da metodologia de entrevistas semiestruturadas, grupos de discussão da tradição da sociologia crítica espanhola, análise documental, observações em comunidades escolares e comunidades tradicionais.

Os dados produzidos através dessa metodologia apontaram para o fato de que nem sempre são os professores de História que assumem a implementação das ações de Erer nas comunidades escolares. Há casos, porém, em que são justamente eles os convocados para a realização de ações e projetos no campo do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, especialmente nas datas de memória, como o 20 de novembro e o 19 de abril.

Os impactos da proposição da Erer, no Ensino de História, e no contexto da educação escolar no Rio Grande do Sul, destacam-se através de duas tendências: por um lado, o *afeto à causa*, como resposta mais individual e menos institucional às determinações legais; por outro lado, a *tendência à construção de novas estereotípias*, caracterizadas por proposição de eventos pontuais ainda concentrados na Semana da Consciência Negra (novembro) e na Semana Indígena (abril), enquanto práticas coletivas de recepção aos conteúdos curriculares impostos, a partir da criação do artigo 26 A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (MEINERZ, 2017).

Ressaltamos o fato de que as políticas públicas, que se instauram a partir de 2003 no Brasil, no que concerne às abordagens das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, não tensionaram apenas o currículo a ser ensinado, do ponto de vista do conteúdo histórico, pois propuseram, na mesma medida, o redirecionamento da educação, no que diz respeito às interações e às relações étnico-raciais estabelecidas, no ambiente escolar. Trata-se de um movimento político-pedagógico que indaga a

História ensinada acerca dos conhecimentos ou conteúdos próprios de seu campo, mas também desafia a uma posição ética e política diante das relações racistas e racializadas no cotidiano social e educacional. (MEINERZ, 2017).

Essa posição está, em nossa compreensão, associada à possibilidade de descolonização dos currículos (GOMES, 2012), aqui relacionada com o conhecimento e diálogo equânime entre saberes escolares e saberes tradicionais. Esse pressuposto é mais polemizado na comunidade de professores e pesquisadores do campo da História e da Educação, pois exige reconhecimento e questionamento da própria posição hierárquica assumida pela universidade e pela escola. Essa é, portanto, uma mudança que transcende as narrativas, como afirmamos inicialmente, e passa a exigir práticas sociais diferenciadas, nesse caso, de compartilhamento e não apenas de apropriação/expropriação dos saberes. Segundo Cunha,

a ciência não passa ao largo de seus praticantes, ela se constitui por uma série de práticas e estas certamente não se dão em um vácuo político e social. Há também um problema de saber se a comparação entre saberes tradicionais e saber científico está tratando de unidades em si mesmas comparáveis, que tenham algum grau de semelhança. A isso, uma resposta genérica mas central é que sim, ambos são formas de procurar entender e agir sobre o mundo. E ambas são também obras abertas, inacabadas, sempre se fazendo. (2007, p. 78).

As políticas educacionais brasileiras orientam para as especificidades da Educação Quilombola, capaz de reconhecer e valorizar os saberes das comunidades de remanescentes de quilombos em nosso País. Destacaremos, a seguir, alguns pressupostos dessa política afirmativa e sua recepção no município de Palmares do Sul.

Educação Quilombola e Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer): o caso da rede municipal em Palmares do Sul

[...] Nós tínhamos que dar bênção para eles, os patrões, que não eram nossos parentes. Por quê? Porque nós éramos negros, se fôssemos brancos não precisava. Essa questão está muito arraigada, muito forte aqui em Palmares. E isso vai aparecer nas escolas, então tem que ser trabalhada essa relação entre negros e brancos [...] A comunidade do Limoeiro é uma comunidade de remanescentes,

que foi até 1984 praticamente formada por pessoas que não eram valorizadas, não se consideravam... [...] A gente vê que tem uma caminhada bem grande, mas ainda tem aquele ressentimento de antigamente[...].

[...] Eu vejo a prática nas minhas escolas ainda bem voltada para as datas do Dia do Índio e do dia da Consciência Negra; [...] na minha escola é a professora de História que sempre diz: “Vamos lá gurias, nós temos que trabalhar isso, vamos lá”. (Trechos do Grupo de Discussão realizado em 5/10/2016).

A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) inclui a Educação Escolar Quilombola e faz parte de uma demanda secular do Movimento Negro no Brasil. Enquanto ação afirmativa e política de Estado, visa a construir ações concretas de reparação e reconhecimento, capazes de beneficiar comunidades historicamente excluídas dos processos de acesso à educação, terra e trabalho.

A Erer está associada aos debates mais recentes sobre os direitos humanos, o reconhecimento do direito à diferença cultural, e as garantias de equidade do ponto de vista social. Nas últimas décadas, observamos movimentos sociais e políticos para promover o diálogo intercultural e a igualdade racial, que tiveram um ponto de culminância na realização, em 2001, da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, África do Sul, cujas declarações e documentos tornaram-se referência internacional. Naquele momento, o Estado brasileiro assumiu publicamente o compromisso de desenvolver ações afirmativas contra o racismo e a discriminação racial, também no campo da Educação. A promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que respectivamente criaram e modificaram o art. 26-A da LDBEN, está inserida no conjunto das políticas afirmativas para a promoção da equidade racial nas práticas pedagógicas da educação básica. Dessa modificação legal surgiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012).

As Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Educação Escolar Quilombola (2012) proporcionam, para as escolas, novas leituras acerca do relacionamento com as comunidades que a circundam. Segundo essas Diretrizes, a Educação Escolar Quilombola:

I – organiza principalmente o ensino ministrado nas instituições educacionais, fundamentando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva,
- b) das línguas remanescentes (que se conservam na memória),
- c) dos marcos civilizatórios,
- d) das práticas culturais,
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho,
- f) dos acervos e repertórios orais,
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país,
- h) da territorialidade;

II – compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância;

III – destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas, em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica;

IV – deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis, como quilombolas, rurais e urbanas, **bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas;** (Grifo nosso).

V – deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

VI – deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade. (Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/Câmara de Educação Básica – CBE 8, 2012).

Destaca-se a compreensão de que os estabelecimentos de ensino, próximos aos territórios quilombolas, devem se adequar a essas Diretrizes, procurando a implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas e econômicas das comunidades e do seu entorno. Do ponto de vista das relações étnico-raciais, todos ganham com os conhecimentos construídos pelas ancestralidades negras e quilombolas, independentemente de sua cor de pele ou pertencimento racial.

Vejamos a seguir, as especificidades da Comunidade Quilombola do Limoeiro, na relação com a escola municipal que atende às suas crianças e aos jovens.

História da Comunidade Quilombola do Limoeiro: quilombos e especificidades da diáspora africana no Rio Grande do Sul

A questão racial dentro de Palmares é muito forte, então já vem de muito cedo, porque aqui dentro da sociedade palmarenses tinha sociedades para os brancos e para os negros. Muito forte! Já mudou muito, mas acontece que aquela questão lá de antigamente está muito arraigada nas famílias. Era tudo separado, então conviviam aparentemente juntos, mas no momento que tivesse que separar, era família branca para cá e família negra para lá. (Trechos do Grupo de Discussão realizado em 5/10/2016).

Palmares do Sul é um município situado na região do Litoral norte do Rio Grande do Sul, conformado por extensa área rural, habitado por pouco mais de onze mil moradores, com forte presença de descendentes de africanos e afro-brasileiros. O porto de Rio Grande, não muito longe dessa região, foi por muito tempo o local de chegada desses povos em diáspora no Sul do Brasil. Dista 86 km da capital do estado, Porto Alegre. Emancipou-se do município de Osório, em 1982. Está numa região caracterizada pela presença de comunidades indígenas e quilombolas, tendo como referência patrimonial o território do Cavallhada, espaço histórico de doação de sesmarias. A presença de famílias de ascendência portuguesa, nessa região, é bastante destacada nos relatos históricos acerca da mesma. Os relatos das comunidades quilombolas e indígenas, porém, cada vez mais constroem outros olhares e perspectivas sobre essa história que é múltipla,

mesmo que até então hegemonicamente narrada pela perspectiva açoriana e eurocentrada.

Município com característica agrícola, voltada ao agronegócio e fundada na monocultura do arroz, apresenta indícios do que é recorrente em nosso País: uma sociedade em que a minoria branca concentra a riqueza e a posse da terra. As relações socioeconômicas estão pautadas nessa colonialidade de poder, marcadas pelo racismo como estrutura dominante, com tendência a excluir e rejeitar o modo de viver dos povos tradicionais. No Grupo de Discussão e nas entrevistas, foram recorrentes as memórias acerca da presença de relações racializadas no município, igualmente sobre os impactos e desafios dessas relações para a construção de ações de Erer e de educação quilombola.

Além da comunidade quilombola do Limoeiro, nas terras hoje administradas pela municipalidade palmareense, destacam-se duas aldeias Mbya Guarani, entre elas a Teko'a Yriapú. Relatos de discriminação e medo, na relação da sociedade palmareense com essas comunidades indígenas, também foram ouvidos durante a pesquisa, porém não são o foco desta escrita.

Segundo Paulo Sérgio da Silva (2016), a formação da comunidade do Limoeiro se deu a partir de doações de terras, concretizadas a partir do século XIX, por descendentes de sesmeiros, que vieram da cidade de Rio Grande. As doações, ao longo do tempo, foram de senhores para cativos, ou seja, de donos de terras para trabalhadores. Destaca-se que esses usos e essas apropriações de terras, capazes de concretizarem o reconhecimento das comunidades remanescentes, aconteceram também e, principalmente, com os descendentes dos escravizados. Isso evidencia-se nos estudos que comprovam a interligação entre as diferentes comunidades quilombolas da região. A comunidade do Limoeiro faz parte de uma rota de quilombos no Litoral norte do Rio Grande do Sul, que apresentam uma série de costumes e práticas, como os Ternos de Reis e os Ternos de São João, os Cacumbis, Ensaio de Promessa à Nossa Senhora do Rosário, entre outros que caracterizam a Cultura Afro-Litorânea no estado.

A comunidade do Limoeiro situa-se no distrito de Bacupari; dista cerca de 30 km da sede do município – Palmares do Sul. Para chegar na comunidade, é preciso percorrer alguns quilômetros de estrada de chão. Formada por cerca de noventa e três famílias, localiza-se numa área de 708,5 hectares. Território quilombola reconhecido pelo Instituto Nacional de Colonização Reforma Agrária, em 2016, já contou com uma escola quilombola em seu próprio espaço – a Escola Municipal Cândido Osório

da Rosa. Hoje, porém, as crianças estudam numa escola próxima, porém fora do espaço comunitário – a Escola Municipal Domingos Saraiva, utilizando transporte escolar para seu deslocamento até a mesma.

A Escola Cândido Osório da Rosa esteve em atividade de 1969 até 2000, dentro da própria comunidade e, durante muito tempo, teve um importante papel na busca e divulgação de histórias e memórias do entorno, fortalecendo a identidade das alunas e dos alunos moradores do Quilombo do Limoeiro.

A primeira escola da comunidade era pequena e surgiu como parte do programa de reforma agrária, organizado no governo estadual liderado por Leonel Brizola. O então governador, a partir da expropriação de certa parte das terras da comunidade, projetou edificações e equipamentos destinados a tornar viável a implantação de uma reforma agrária, na fazenda hoje conhecida como Reforma. Tal proposição ficou comprometida com o Golpe de Estado ocorrido em 1964 e, como consequência, com o passar do tempo, a responsabilidade da edificação da escola foi transferida da administração estatal para a municipal, no caso, Osório. A comunidade ficou sem instalações destinadas à escola e, após um pequeno período, o Município de Osório, forçado pelas reivindicações locais, construiu uma sala de aula e uma cozinha em terreno de uma das moradoras da comunidade. Nesse espaço, recebia-se igualmente os filhos dos trabalhadores das grandes propriedades de terra do entorno. As professoras que estavam presentes na escola eram, na sua maioria, mulheres da comunidade. Conforme estudo de doutoramento, realizado na comunidade por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva,

a organização e o funcionamento da escola do Limoeiro tem muito a ver com o jeito das pessoas viverem e se relacionarem naquela comunidade. Quanto aos conteúdos de ensino, na escola do Limoeiro, se, de um lado, há esforço para evitar o que seja alheio àquelas pessoas, do outro lado, assuntos que lhes dizem fortemente respeito, presentes no dia a dia da escola, não são tratados. (1987, p. 57).

Essa observação, realizada antes das políticas que asseguram a Educação Quilombola e a Erer, considera a priorização do conhecimento escolar formal, em geral consolidado por um saber que se resume à reprodução de informações, sem diálogo com os saberes da comunidade de entorno e seus modos de viver e de pensar. Já naquele momento se verificava a necessidade

de as escolas, dentro de territórios tradicionais, terem maior autonomia com relação ao conteúdo e à forma de apresentar os mesmos. A presença de professoras pertencentes à comunidade, porém, consolidou-se como garantia e fundamento para a elaboração de atividades e projetos que visavam ao fortalecimento da identidade negra e quilombola. Destaca-se que a prática, em uma sala de aula, onde alunos e professores se reconhecem membros de um mesmo território, facilita uma pedagogia baseada no vínculo e na convivência entre pares. Nessa escola, segundo Silva (1987), professoras e merendeiras tinham igual responsabilidade com as crianças, independentemente das funções distintas que exerciam. Igualmente compartilhavam a experiência de viver numa localidade fortemente marcada pelo racismo, em que a população negra era constantemente marginalizada, exigindo-se de si mesmas práticas docentes atravessadas pelo compromisso político de autoafirmação.

Uma das professoras atua ainda hoje na escola Domingos Saraiva e observa o seguinte:

Tento trabalhar o conhecimento das pessoas que vieram da África e hoje são afrodescendentes, o que vieram fazer aqui, como vieram e como devem ser tratados hoje. Então, o que eu faço aqui na escola (Domingos Saraiva) comecei lá (Cândido Osório da Rosa). É o saber sobre por que vieram, como vieram, e como participaram da história do Brasil e como deve ser hoje a valorização dessas pessoas. (Trecho de entrevista com professora quilombola, anos iniciais e Geografia, 2017).

A educadora quilombola afirma que seus conhecimentos advêm da experiência vivida na comunidade e dos saberes compartilhados, no processo de investigação, realizado nos anos 1980, pela pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Em nossa análise, esse é um exemplo de compartilhamento equânime numa pesquisa no campo da Educação. A professora quilombola ressalta que, a partir do momento em que percebeu todos os atravessamentos presentes na atuação da escola, dentro de um território com descendentes de africanos cativos, passou a buscar a valorização da sua cultura e da sua história.

Paradoxalmente, a existência da Escola Cândido Osório da Rosa, no Limoeiro, não coincide com a Lei que regula a Educação Escolar Quilombola,

homologada a partir de 2012, na forma de Diretrizes Curriculares Nacionais. Essas Diretrizes estabelecem que a Educação Básica, em localidades com remanescentes quilombolas, deve garantir aos estudantes o direito de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção, de modo a contribuir para seu reconhecimento, sua valorização e continuidade. Esse, como vimos, é um desafio do passado e do presente, apontado em investigações atualizadas e também anteriores às políticas de ações afirmativas impetradas a partir do século XXI.

Por volta de 2000, após a morte de um dos fazendeiros locais, alguns trabalhadores foram destituídos de seu trabalho e deixaram a região, ocasionando a diminuição da quantidade de alunos na escola Candido Osório da Rosa. A escola foi fechada e nucleada com a escola Domingos Saraiva. A partir desse momento, alunos e professores tiveram de realizar deslocamentos, para continuar sua formação e seu trabalho, uma vez que a escola não se localizaria mais dentro do território da comunidade.

Atualmente, cerca de 66 alunos quilombolas, da comunidade do Limoeiro, estudam na escola Domingos Saraiva, cujo grupo docente conta apenas com uma professora pertencente aos remanescentes quilombolas.

Nossas análises parciais apontam para o fato de que, nessa escola, assim como no restante da rede de ensino do município, a Educação Quilombola ainda é um desafio a ser enfrentado. As Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola são pouco conhecidas ou estudadas. Nem sempre os espaços escolares do entorno de territórios tradicionais, que recebem alunos dessas comunidades, conseguem regularmente trabalhar, coletivamente, na perspectiva do conhecimento e reconhecimento dos saberes nelas construídos. Observa-se que a maioria dos trabalhos realizados na perspectiva do reconhecimento são, ainda, promovidos por um pequeno grupo de professores, entre eles, alguns de História.

Ensino de História, comunidades escolares e comunidades tradicionais

Como destacamos anteriormente, na recepção das Leis 10.639/03 e 11.645/08, há uma tendência em designar para alguns educadores, gestores ou professores, a implementação de projetos na perspectiva da Erer. Por vezes, são os professores de história que assumem essa função, mas nossas investigações e a revisão de literatura (PEREIRA, 2011; ABRAMOWICZ; GOMES, 2011) demonstram que essa não é uma reincidência regular.

Nossa argumentação final almeja debater a relação entre saberes tradicionais e saberes escolares, no processo de construção de ações afirmativas, no campo da Educação, destacadamente as que orientam para o reconhecimento da importância do diálogo com os movimentos sociais organizados e com as comunidades tradicionais.

Minoritariamente, os saberes construídos, na formação inicial dos professores, destacadamente científicos ou acadêmicos/universitários, manejam conhecimentos acerca de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Muitos desses saberes são guardados e conhecidos em espaços não acadêmicos.

Vejamos o depoimento de uma professora de História de Palmares do Sul, que atua na Associação dos Moradores da Comunidade Quilombola do Limoeiro:

Muitas vezes eu acabo fazendo trabalhos fora da escola, como oficinas de chá, oficinas de alimentação, comida (na associação dos quilombolas do Limoeiro). Aí tu acabas trabalhando fora e não trazendo para a escola, que seria o ideal [...] daí a gente acaba trabalhando na comunidade e acaba deixando a escola de fora [...] não sei te dizer por que isso acontece, porque é tão fácil fazer o trabalho lá e porque não é fazer fácil dentro da escola. A História são duas horas-aula por semana, em cada turma. Então, muitas vezes, tu tens que dar conta de um outro conteúdo, tu tens que dar conta da avaliação e acaba deixando, mas tu poderias muito bem incluir aquilo nas tuas avaliações, não é? Então não sei onde está o problema. Ficou faltando aí a ligação entre aquilo que se faz fora da comunidade e aquilo que se faz dentro da escola. A gente já teve atividades assim, que o pessoal trouxe conhecimentos, traz os conhecimentos de lá e a gente acaba utilizando, mas é assim [...] em feiras, em algum evento, não é diariamente na sala de aula. (Entrevista 2, 2016).

Destacamos, nessa bela reflexão da professora, a presença de um dilema cotidiano na implementação de ações de Erer e de Educação Quilombola, relativo aos embates entre o que deve ser ensinado em História, nos tempos e espaços escolares possíveis. Os conteúdos científicos sistematizados e transformados em saberes escolares disputam espaços e tempos com os conhecimentos e saberes das comunidades tradicionais.

São dilemas da própria relação das comunidades científicas com os sujeitos e seus saberes em comunidades tradicionais. Parte das Ciências Humanas ainda atua na perspectiva do sujeito, como fonte a ser interpretada, com a autoria reservada para a comunidade científica. Outra parte, na qual nos incluímos, começa a pensar compartilhamento e reconhecimento de autorias nos sujeitos detentores dos saberes tradicionais.

Autores como José Carlos Gomes dos Anjos (2008), ao estudarem territórios tradicionais, podem ser um exemplo dessa capacidade de diálogo e reconhecimento da singularidade e sofisticação de tais saberes. Sobre essa relação entre distintos conhecimentos, em seus estudos, o sociólogo admite:

o que raramente se levou realmente a sério é o empreendimento de reunir a regularidade dos conceitos construídos no terreno, para fazer ressaltar filosofias de dimensões similares às aquelas canonizadas no Ocidente. Trata-se de uma operação radicalmente diferente de uma simples etnografia de uma tribo diferente ou uma pretensão de diálogo com uma outra cultura. Colocar uma filosofia não-ocidental numa posição de simetria com as filosofias ocidentais é fazê-la ressoar no interior do discurso antropológico. Na linguagem dos terreiros seria fazer com que a filosofia nativa se ocupe da antropologia como um espírito *se ocupa* de um *cavala de santo*. (2008, p. 78).

Essa perspectiva só é possível quando rompemos, ao menos em nossas narrativas, com a colonialidade do saber (QUIJANO, 2005), colocando em posições simétricas ou equânimes distintos conhecimentos.

Nas ciências naturais, algumas leituras dos acordos internacionais, acerca dessa relação com os saberes tradicionais, seguem um modelo de escambo. (CUNHA, 2007). Para a autora,

o Brasil se encontra em uma situação muito especial: se por um lado é um país megadiversificado em recursos genéticos e conhecimentos tradicionais, é também, contrariamente a vários outros desses países, suficientemente equipado cientificamente para desenvolver e valorizar esses recursos internamente. Em suma, encontra-se em uma posição privilegiada. Mas está perdendo uma oportunidade histórica, a de instaurar um regime de colaboração e intercâmbio respeitoso com suas populações tradicionais (2007, p. 83).

No caso do Ensino de História, cabe o desafio de pensar o quanto estamos colocando em nosso horizonte de debates e de expectativas o reconhecimento e o intercâmbio respeitoso com as comunidades tradicionais.

Um depoimento da professora quilombola nos aponta limites da própria interação:

Eu, no início do meu trabalho, fui muito discriminada também. Hoje a gente tem que se valorizar como pessoas negras, não como morenos, como até uma certa época as pessoas eram tratadas [...] Hoje, a maioria das pessoas já se dizem negras, já tem uma valorização de se chamarem negras, mas ainda continua o preconceito [...] Aqui na comunidade são feitos vários trabalhos na escola, fora da escola, dentro da comunidade do Limoeiro [...] Hoje, a comunidade do Limoeiro é valorizada, porque é uma comunidade quilombola. As vezes alguém pergunta: “Mas existe um quilombo dentro de Palmares? Não, em Palmares não tem quilombo!” [...] Então não há o reconhecimento de algumas pessoas de que aquela área é quilombola. (Entrevista 1, 2016).

Ressaltamos que a presença de discriminação racial e de racismo é uma constante na sociedade brasileira, em geral, e da comunidade de Palmares do Sul, em específico. Essa discriminação reverbera na relação que se estabelece entre os conhecimentos advindos das comunidades escolares e das comunidades tradicionais. O Ensino de História, como lócus da escola e da sociedade, não acontece ao largo dessas narrativas e dessas práticas culturais.

Considerações finais

Objetivamos, com essa escrita, destacar as formas de recepção da Lei 10.639/03, nas escolas do município de Palmares do Sul, localizadas em terras próximas de uma aldeia Mbya Guarani – Teko’a Yriapú, assim como de um Quilombo – Limoeiro. Apresentamos análises parciais, a partir de uma produção de dados, de caráter teórico e empírico, com metodologia de abordagem qualitativa. Discutimos a relação das comunidades escolares com as comunidades tradicionais, enquanto ação de Erer e de descolonização dos currículos, com aporte em Nilma Lino Gomes (2012).

A apreciação parcial dos dados, por um lado, destacou a presença de preconceitos raciais. Igualmente apresentou, através de outro ponto de vista, a evidência de ações promovidas por professores e gestores do sistema educativo local, para enfrentamento de tais preconceitos. Tal apontamento destaca o fato de que ainda estamos diante do desafio de colocarmo-nos em rede e em fluxo contínuo de criação de interações e interpretações recíprocas. O que significa, em nossas pesquisas,

assumir um compromisso com a devolução, para as comunidades guardiãs de origem, dos materiais, publicações e atos públicos que os pesquisadores venham a realizar na condição de especialistas nas tradições por elas preservadas.

Assumir um compromisso com a inclusão social e tentar contribuir para a formulação de políticas públicas, preferencialmente na forma de ações afirmativas, que permitam, pelo menos em um futuro próximo, diminuir o fosso da desigualdade racial e étnica que mantém nos piores índices econômico-sociais justamente os guardiões das valiosas tradições e saberes de origem africana e indígena preservados e recriados no Brasil. (CARVALHO, 2004, p. 19).

No final desta escrita, fica o questionamento: As comunidades acadêmico-escolares ainda manejam, apenas a partir do reconhecimento de um tipo de saber, aquele colonizado e demarcado pela racionalidade científica? Algumas práticas pedagógicas, construídas no sistema de ensino em análise, demonstram que existem movimentos sendo criados, a partir das interpretações e negociações constituídas de políticas de ações afirmativas, no campo da Educação e do Ensino de História.

Mesmo que a disseminação da visão ocidental de Fonte-Documento-Memória, em geral, não reconheça outras formas de conhecimento, outras cosmologias e saberes, algumas práticas possíveis aqui analisadas apontam para ações que colocam em diálogo distintos sujeitos, numa relação de compartilhamento. Tal relação rompe com o paradigma político, que se traduz na racionalidade científica que contém a submissão própria da relação sujeito-objeto do conhecimento.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Org.). *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 13/2012, de 10 de Maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 jul. 2012.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 16/2012, de 5 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 nov. 2012.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 maio 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- CARVALHO, José Jorge. Metamorfoses das tradições performáticas afro-brasileiras: de patrimônio cultural à indústria de entretenimento. In: Celebrações e saberes da cultura popular, 65-83. Rio de Janeiro: Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular/Iphan, 2004. p. 65-83. (Série Encontros e Estudos).
- CUNHA, Manuela Carneiro de. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber Científico. *REVISTA USP*, São Paulo, n.75, p. 76-84, set./nov. 2007.
- ANJOS, José Carlos Gomes dos. A filosofia política da religiosidade afro-brasileira como patrimônio cultural africano. *Debates do NER*, Porto Alegre, ano 9, n. 13, p. 77-96, jan./jun. 2008.
- FANON, Frantz. *Em defesa da revolução africana*. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1969.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.
- _____. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História, diálogo intercultural e relações étnico-raciais. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, jan./mar. 2017.
- PEREIRA, Júnia Sales. Diálogos sobre o exercício da docência – recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. *Educação &*

Realidade, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 147-172, jan./abr. 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgard (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro*. 1987. 293p. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 1987.

