

O ensino da história local em uma escola quilombola no município de Horizonte (CE)

Geimison Falcão de Lima

 MESTRADO

Mestre em Ensino de História pela Universidade Regional do Cariri (URCA/ Rede PROFHISTÓRIA). Professor da Rede Pública Estadual do Ceará.

E-mail: geimisonfalcao13@hotmail.com.br

Resumo

Este artigo apresenta alguns resultados de nossa pesquisa de mestrado desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Regional do Cariri (URCA), no Ceará. Aborda-se o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em uma escola localizada no território quilombola de Alto Alegre e Base, o qual se situa entre os municípios de Horizonte e Pacajus, no estado do Ceará. **O objetivo é fazer uma análise acerca do processo de implantação e de desenvolvimento da disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no município de Horizonte e na escola pesquisada, para compreender suas especificidades, por meio de um exame das práticas docentes no que se refere à seleção e aos usos de materiais didáticos e à abordagem dos conteúdos alusivos à citada temática.**

Dessa forma, buscou-se responder às seguintes questões: quais as relações que esse processo de ensino e aprendizagem estabelece com a história e a identidade dos quilombolas de Alto Alegre e Base? Como este trabalho de pesquisa pode contribuir com o ensino da história a identidade dos quilombolas de Alto Alegre e Base? Dialogou-se com Certeau (1995, 1998), Chartier (1990, 1991), Gomes (2002, 2012, 2017) e Santos (2004). Utilizaram-se técnicas etnográficas de coleta de dados, como análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação direta. Como produto, fez-se uma proposta de material didático a respeito da história e identidade do mencionado território quilombola.

Palavras-chave: cultura afro-brasileira e africana, cotidiano escolar e saberes históricos, educação quilombola.

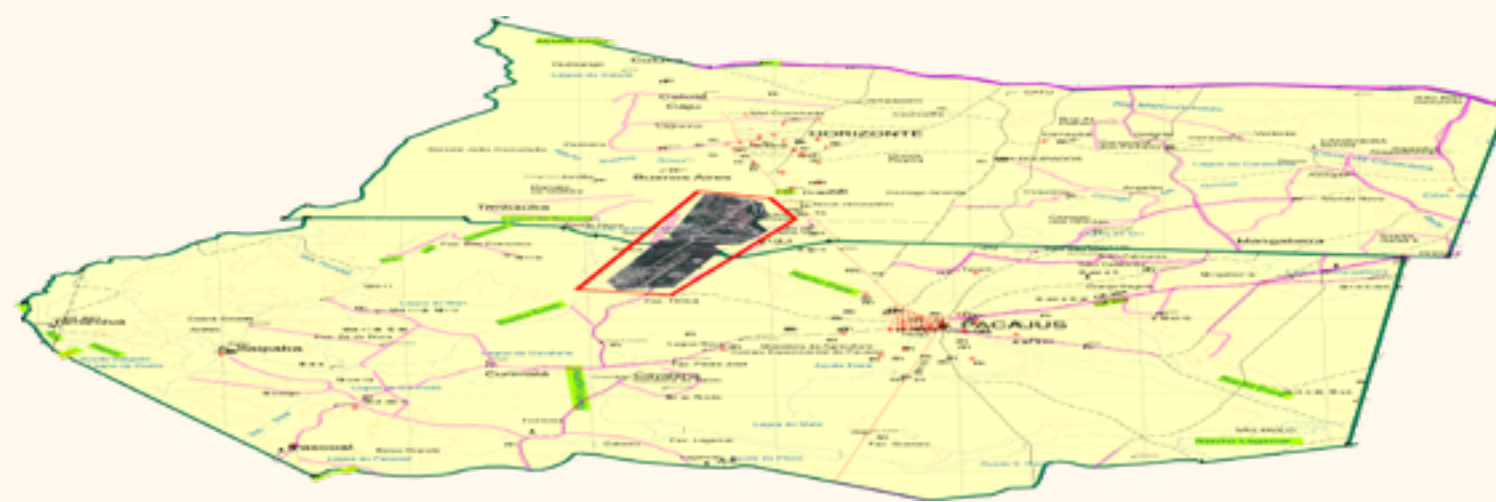
Introdução

O presente artigo é resultante de uma pesquisa direcionada à linha de investigação: “Saberes Históricos no Espaço Escolar”, do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Regional do Cariri (URCA), no Ceará. Que teve como objeto de estudo o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Escola Municipal Quilombola Olímpio Nogueira Lopes, localizada no território quilombola de Alto Alegre e Base, em Horizonte (Ceará). O objetivo geral era fazer uma análise acerca desse ensino, a qual visava, especificamente, entender como foi o processo de implantação e de desenvolvimento da disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no município de Horizonte e na escola pesquisada e compreender suas especificidades, por meio de um exame das práticas docentes no que se refere à seleção e aos usos de materiais didáticos e à abordagem dos conteúdos alusivos à mencionada temática. Ademais, compreender como os estudantes se apropriam desses conteúdos.

Dessa forma, buscaram-se respostas que pudessem satisfazer às seguintes questões: quais as relações que esse processo de ensino e aprendizagem estabelece com a história e a identidade dos quilombolas de Alto Alegre e Base? Como este trabalho de pesquisa pode contribuir com o ensino da história e a identidade das comunidades quilombolas de Alto Alegre e Base?¹

1 Essas comunidades encontram-se no território quilombola de Alto Alegre e Base, que se localiza entre os municípios de Horizonte e Pacajus, no estado do Ceará, a aproximadamente 50 quilômetros de Fortaleza. Alto Alegre e Base situam-se, respectivamente, em Horizonte e Pacajus. O limite entre esses dois municípios é demarcado pelo curso do riacho Areré, que igualmente estabelece os domínios das duas comunidades quilombolas. Alto Alegre e Base possuem o mesmo percurso histórico, como origens, tradições, usos do território, representações e práticas culturais. Uma identidade étnico-racial construída por meio de relações de parentesco estabelecidas entre as famílias Bento, Chagas, Gadelha, Ferreira e Ramalho, que, juntas, configuram um mesmo grupo étnico, o que define, dessa forma, os sinais de quem pertence ao grupo. Portanto, pode-se afirmar que existe um único território quilombola, já que a sua divisão se deu apenas por conta da emancipação política do município de Horizonte. Este foi distrito de Pacajus até 1987, uma vez que, nesse ano, obteve sua autonomia político-administrativa.

Figura 1 – Municípios de Horizonte e Pacajus, com a localização do território quilombola de Alto Alegre e Base



Fonte: Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), 2019.

Figura 2 – Território quilombola de Alto Alegre e Base



Fonte: Google Maps, 2019.

A escolha da Escola Municipal Quilombola Olímpio Nogueira Lopes como objeto de estudo ocorreu em razão de a maior parte dos adolescentes das famílias que se autoidentificam como quilombolas, em Alto Alegre, estudar nessa instituição, que fica próxima ao antigo núcleo de povoamento de Alto Alegre. Todavia, essa escola igualmente possui alunos e alunas não quilombolas.²

Considera-se que a relevância deste estudo se dá pela possibilidade de colaborar com o campo da pesquisa do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana em comunidades de quilombos, sobretudo no que concerne à abordagem das singularidades históricas e identitárias desses povos no ensino formal da educação básica. Para isso, como produto deste trabalho, oferta-se uma proposta de material didático a respeito da história e identidade do território quilombola de

² Na comunidade de Base, que fica em Pacajus, existe a Escola Municipal Quilombola Neli Gama Nogueira de Queiroz. Inicialmente, também almejava-se analisar o ensino de História nessa instituição, porém, em 2019, por conta da ocorrência de um processo de nucleação nas escolas rurais do município de Pacajus, ela deixou de ofertar turmas para o ensino fundamental II. A partir de então, os adolescentes da comunidade passaram a ser deslocados para a sede do município, para que, assim, pudessem concluir o ensino fundamental II. Como esta pesquisa se propôs a analisar o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos anos finais dessa etapa da educação básica, tornou-se, dessa forma, inviável problematizar o ensino ministrado na mencionada escola.

Alto Alegre e Base. Esse material foi produzido a partir das memórias dos próprios quilombolas.

Desenvolvimento

A Lei 10.639/03 é um produto cultural resultante das lutas de representações atinentes à História e à Cultura Afro-brasileira e Africana, e a sua recepção, nos mais diversos espaços escolares, igualmente comporta uma variedade de representações e práticas culturais. Analisar as representações e práticas de docentes e discentes significa contextualizar como estes se apropriam de um repertório de símbolos em uma situação localizada de ensino e aprendizagem, considerando que há produção cultural tanto na geração quanto na recepção de um produto cultural. Desse modo, usou-se o conceito de apropriação de Chartier (1990).

Com o propósito de melhor compreender a prática social da apropriação, empregaram-se igualmente os conceitos de estratégias e táticas de Certeau (1998), uma vez que as primeiras correspondem às ações racionalizadas que possuem vinculações com certo tipo de poder, e que as últimas são as operações dos sujeitos praticantes de um determinado lugar submetido às influências estratégicas. Para um sistema de ensino, a escola, do ponto de vista estratégico, é “(...) um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos (...)” (CERTEAU, 1998, p. 99). Conquanto, é preciso considerar que ocorrem reapropriações nos espaços escolares, nos quais os seus sujeitos praticantes manifestam táticas cotidianas que ressignificam o próprio currículo escolar.

Para compreender as apropriações acerca do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, é preciso lembrar que o Movimento Negro, na condição de um agente coletivo e político, empreendeu uma ressignificação do conceito de raça, destituindo-o de uma concepção hierarquizante e atribuindo-lhe um sentido de emancipação (GOMES, 2017). Essa mudança de narrativa também tinha a intenção de explorar historicidades para além do sofrimento da escravidão, porque, segundo Gomes (2002), “se passarmos em revista vários currículos do ensino fundamental e médio, veremos que o negro, na maioria das vezes, é apresentado aos alunos e às alunas unicamente como escravo – sem passado, sem história (...)” (p. 42).

As expectativas, a se consolidarem em um futuro-presente, de superação da discriminação étnico-racial e da instauração de uma efetiva igualdade de oportunidades, na qual os afro-brasileiros sejam contemplados, determinaram a construção de um novo retrospecto concernente ao passado dos negros no Brasil e encorajou a luta por políticas públicas de combate ao racismo e de valorização da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana. Santos (2004) define esse contexto como o de uma “sociologia das emergências”, na qual um tipo de consciência inconformada, diante de uma carência real, almeja resoluções com base em um horizonte de possibilidades pertinentes às experiências sociais.

No que concerne aos procedimentos metodológicos, a pesquisa teve uma abordagem qualitativa, já que buscou construir significados, mediante o recolhimento de dados adquiridos por meio do contato direto do investigador com o contexto estudado. Para isso, empregou-se a técnica etnográfica de coleta de dados, com o propósito de perceber “(...) as estruturas de significado dos participantes nas diversas formas (...) da interação verbal (...) registro de arquivos e documentos (...)” (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 16). A intenção consistiu em desenvolver uma reflexão a respeito de uma situação específica de ensino e aprendizagem, porém contextualizando-a em um ambiente sociocultural ampliado.

Os documentos coletados e analisados foram: o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, o material de referência sobre a temática étnico-racial, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação e que serve de suporte pedagógico para os professores, e as matrizes curriculares da disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Igualmente se fez observação direta nas aulas da disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, nas duas turmas de 9º ano, da instituição escolar pesquisada, por um período de cinco meses, entre fevereiro e junho de 2019, que correspondem aos dois primeiros bimestres do calendário escolar do município de Horizonte. Realizaram-se, também, entrevistas semiestruturadas com 17 sujeitos participantes da pesquisa. Foram entrevistados profissionais da Escola Municipal Quilombola Olímpio Nogueira Lopes e da Secretaria Municipal de Educação de Horizonte. Nas entrevistas com os quilombolas de Alto Alegre e Base, optou-se por idosos, jovens, lideranças comunitárias, artistas, religiosos e professores.

As políticas públicas de promoção da igualdade racial na educação representam conquistas no sentido de mudanças “(...) de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representações e de práticas” (GOMES, 2012, p. 100). As legislações pertinentes à Educação nas Relações Étnico-Raciais e ao Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são um divisor na histórica luta contra as omissões e os racismos, ainda presentes na arena da educação nacional.

Em 2003, no primeiro ano do mandato presidencial de Luís Inácio Lula da Silva, foi regulamentada a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. Essa lei atende a parte das lutas do Movimento Negro, que prega o redirecionamento de uma perspectiva eurocêntrica do ensino de História para uma que reconheça a diversidade cultural brasileira.

Em 2004 ocorreu a regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essas diretrizes propõem uma série de estratégias que visam combater condutas racistas no ambiente escolar. Em 2012, por meio da Resolução nº 8, de 20 de novembro, do Conselho Nacional de Educação (CNE), ocorreu a regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Consoante esse documento, a educação escolar quilombola se ancora em quatro pilares: currículo, material didático, formação de professores, todos específicos, e participação dos quilombolas no processo educacional.

O município de Horizonte tem uma disciplina escolar para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana em toda sua rede municipal de ensino. Entre 2006 e 2007, 40 educadores da rede pública municipal, mediante um convênio com o Ministério da Educação (MEC), tiveram formações continuadas relativas à temática étnico-racial. Nesse meio-tempo, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, constituiu-se um grupo de trabalho com a incumbência de elaborar, junto com os professores da disciplina, uma proposta de matriz curricular para os anos finais do ensino fundamental.

Então, a rede pública municipal de Horizonte, desde 2010, possui matrizes curriculares específicas para o ensino a respeito da educação das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira e africana.

Essas matrizes atendem os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). A partir de uma análise dos objetivos, das expectativas de aprendizagem e dos conteúdos de ensino propostos nessas matrizes, percebeu-se que há a recomendação de estudos acerca da história dos quilombolas de Alto Alegre. Todavia, constatou-se que todas as escolas municipais utilizam as mesmas matrizes, não havendo, conseqüentemente, um currículo específico para as escolas quilombolas.

Como a rede municipal escolar de Horizonte não adota um livro didático específico para a disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, os educadores possuem autonomia para selecionar os materiais didáticos que serão utilizados em suas aulas. Assim, depois da escolha dos recursos, a coordenação pedagógica, caso sejam textos, fica responsável por providenciar cópias para os alunos. Entretanto, o município dispõe de um material de referência, que serve como apoio pedagógico para os professores da disciplina.

Acredita-se na possibilidade de que os professores, de posse dos materiais citados acima, consigam estabelecer um campo de interação com as peculiaridades dos quilombolas de Alto Alegre e Base. Todavia, considera-se que a existência de um material didático específico sobre as particularidades do território quilombola de Alto Alegre e Base pode cooperar para que as diversas escolas municipais de Horizonte tenham estudos mais sistemáticos acerca dessas coletividades quilombolas.

Embora haja o reconhecimento de algumas singularidades de Alto Alegre no PPP da Escola Municipal Quilombola Olímpio Nogueira Lopes, constatou-se que esse documento carece de informações mais substanciais acerca do território, da história e da identidade do lugar. Dessa maneira, a simbiose entre identidade, história e território precisa compor os eixos estruturadores do PPP da Escola Municipal Quilombola Olímpio Nogueira Lopes de modo que valorize a memória como indutora dos sentidos produzidos a partir dos convívios sociais em um determinado espaço, que está para além de sua configuração física.

No período da observação na escola, por duas vezes, as turmas pesquisadas tiveram que mudar de professora. No início da observação, acompanharam-se as aulas de uma professora que tem licenciatura em Geografia. Nos momentos em que ocorreram interações dialógicas entre

alunos e professora, foi possível verificar determinadas singularidades acerca do processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo, durante uma aula, após os educandos lerem, em voz alta, um texto sobre a cultura africana, a professora perguntou: “(...) quando se fala em cultura africana, qual é a primeira coisa que vem à sua cabeça (...)?” Alguns alunos responderam: “(...) música, dança, comida, roupa (...)”. Uma aluna ainda declarou: “Bahia, eu sou de lá”. Logo em seguida, a educadora enunciou: “(...) esse texto fala da chegada dos africanos ao Brasil (...) trouxeram o candomblé (...) quem é da Bahia ou Maranhão? (...) linguagem diferente, adoram capoeira (...) quem sabe algumas heranças da África?” A maioria dos estudantes aludiu a informações que já constavam no material didático.

Conquanto, uns alunos, residentes em Alto Alegre, ofereceram respostas com informações para além daquelas que estavam no texto. Eles afirmaram que a capoeira e o maculelê eram heranças culturais africanas e enfatizaram que essas expressões culturais ocorriam na comunidade. Diante disso, percebeu-se que esses educandos não se comportaram como leitores passivos, uma vez que promoveram associações com suas experiências de vida. No tocante a isso, Chartier (1991) proclama que o ato de ler “(...) não é somente uma operação abstrata de intelecção: é pôr em jogo o corpo, é inscrição num espaço, relação consigo ou com o outro” (p. 181). Aqueles educandos expressaram um modo de ver as coisas condizente com os modos de fazer do contexto em que vivem, embora a educadora sequer tenha feito alusão ao cotidiano de Alto Alegre.

No decorrer das aulas, percebeu-se que a professora fez comentários pontuais quanto às religiões de matriz africana. Essas menções deram-se durante apresentações de trabalhos pelos alunos e, outra vez, quando a educadora providenciou para os educandos um texto em relação ao candomblé e à umbanda. Nessas duas ocasiões, ela aventou a possibilidade da realização de uma aula de campo em um terreiro de umbanda que fica próximo à escola, ocasião na qual faria uma entrevista com o líder religioso.

Nesses momentos em que ocorreram alusões às religiões de matriz africana, entre os estudantes houve exteriorizações de sentimentos contraditórios. No que tange àqueles que moram em Alto Alegre, advieram manifestações de aceitação da proposta, dado que alguns têm parentesco com as pessoas do terreiro. Em outros educandos, notou-se um silêncio que, para Bakhtin (1992), tal como a fala ou uma prática,

igualmente representa um ato constitutivo da enunciação. Houve risos e, até mesmo, posturas de reprovação em relação à proposta da aula de campo. Quando dois alunos demonstraram desinteresse em participar da aula de campo, um deles, em tom de deboche, perguntou: “professora, umbanda é coisa de macumba?”. A educadora não se manifestou acerca dessa interpelação. Postura docente intrigante, tendo em vista a disciplina que estava ministrando.

As diversas reações dos educandos, diante da sugestão da aula de campo em um terreiro de umbanda, denotam a variedade de apropriações que podem ocorrer a partir de uma representação, podendo ir da aceitação, passando pela indiferença, à sua rejeição. Então, mediante um processo dialógico e político, é importante que a escola realize um trabalho de tradução, no qual se produzam inteligibilidades recíprocas que permitam identificar o que agrega, e não o que fraciona, os diferentes saberes das mais diversas experiências sociais (SANTOS, 2004).

Segundo Pereira (2011), é necessário “(...) refletir sobre as tensões que atravessam a escola e a prática docente e que são advindas das disputas por campos de conversão religiosa, ainda pouco problematizadas pela pesquisa acadêmica e com variantes em diferentes pontos do país” (p. 161). É sabido que a expansão das igrejas evangélicas em territórios quilombolas tem contribuído, em parte, para aumentar essas tensões, uma vez que algumas dessas instituições possuem posturas inflexíveis quanto às manifestações religiosas afro-brasileiras. Esse tipo de posicionamento gera implicações dentro dos espaços escolares.

Em todo o processo de observação das aulas, notou-se que a professora fez alusões pontuais quanto a Alto Alegre quando, por exemplo, nas apresentações de trabalhos pelos alunos, exprimiu: “o quilombo tem cultura”. Num outro momento, por conta da proximidade do dia 13 de maio, ressaltou a relevância de se comemorar essa data pelo fato de a escola ser quilombola. Portanto, é imprescindível que se promova um diálogo intercultural entre escola e comunidade para que se evite “(...) um falar sobre o outro sem falar necessariamente com o outro” (MEINERZ, 2017, p. 14). Nessa questão, entende-se que os jovens do Alto Alegre encontram-se abertos para essa interação, pois, quando instados a falar acerca da comunidade em que vivem, demonstraram que um currículo escolar também é construído apoiado em práticas cotidianas.

Em meados de maio de 2019, ainda em processo de observação da pesquisa, chegou outra educadora e assumiu as turmas. Todavia, ela trabalhou na escola apenas por uma semana. Essa professora, com licenciatura em História, fez parte da primeira turma de docentes que participou das formações continuadas, tendo em vista a implantação da disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em Horizonte, assim como fez parte do grupo de trabalho que construiu as matrizes curriculares e a coletânea de apoio pedagógico aos profissionais dessa disciplina.

Em sua aula foi trabalhada a temática do racismo contra os afro-brasileiros. No decorrer de sua prática pedagógica, mediante leitura de texto em voz alta e exposição dialogada, constatou-se que a professora buscou interagir com os educandos. Referente a isso, Certeau (1995) entende que não há uma ruptura entre conhecimento e relacionamento social, uma vez que a interação entre professor e aluno é uma trama produtora da linguagem, o que faz com que a comunicação interpessoal seja um dos determinantes da cultura escolar.

Quando explorou os conceitos de discriminação étnico-racial direta, racismo institucional e cultural, a educadora teve a preocupação de mostrar que as práticas discriminatórias estão imersas no cotidiano. Em certo momento, ela disse: “(...) piadas, brincadeiras é quando os dois consideram como brincadeira (...)”. Ao agir dessa forma, entendendo como problema aquilo que algumas vezes é tido como diversão, a professora foi ao encontro do que diz Bakhtin (1992), quando este enfatiza que, em um contexto de interlocução, as palavras são carregadas de um sentido ideológico que ressoa tanto entre o emissor como entre o receptor do ato enunciativo. Assim sendo, as omissões diante dos apelidos e das piadas pejorativas que porventura possam ocorrer no ambiente escolar contribuem para a perpetuação do racismo como invisibilidade. Além do que, é um erro pensar que, por conta da informalidade e do aparente clima de distração, há ali um discurso neutro. Ao contrário disso, é preciso tomar qualquer ato enunciativo como sendo uma prática social constituída de intencionalidade.

Ao proporcionar uma prática pedagógica em torno de uma ampla discussão sobre discriminação, abarcando questões raciais, religiosas, sexuais, sociais, de gênero e de procedência nacional, a professora teve êxito em dialogar com as vivências cotidianas de seus educandos, demonstran-

do, assim, como o ato enunciativo possui uma potencialidade reflexiva (BAKHTIN, 1992). A atual conjuntura de esgarçamento do tecido social brasileiro, em consequência do recrudescimento de uma polarização política, igualmente refletiu nas discussões em sala de aula. Alguns alunos exteriorizaram desconfortos perante notícias veiculadas pela imprensa acerca de práticas preconceituosas direcionadas contra os nordestinos, especialmente nas redes sociais; outros reclamaram de abordagens policiais, um tanto quanto abusivas, às quais eles ou seus amigos foram submetidos, ao que tudo indica, principalmente, por conta da cor da pele.

No que concerne à discriminação étnico-racial e suas correlações com a população de Alto Alegre, a docente ressaltou que toda identidade étnica possui singularidades que têm de ser respeitadas. Aproveitando o ensejo, afirmou: “(...) tem gente aqui que é da etnia quilombola (...)”; e lembrou que os moradores de Alto Alegre sofrem discriminação, seja por conta da cor da pele ou por questões de filiação religiosa. A educadora falou da importância do desenvolvimento de hábitos de tolerância religiosa usando o seguinte exemplo: “(...) a mãe dele tem um terreiro de umbanda ali na esquina (...) aí você termina discriminando o colega que mora na comunidade quilombola, que tem uma crença diferente (...)”. Nesse momento, uma aluna lembrou-se de quando a primeira professora havia sugerido uma visita a um terreiro de umbanda e de que alguns colegas tinham expressado desconforto em relação à proposta.

Essa docente trouxe a discussão a respeito das diferenças étnico-raciais para dentro do convívio da sala de aula. O debate em torno das identidades evidencia que as representações são “(...) matrizes de discursos e de práticas diferenciadas (...), comandam atos – que têm como objetivo a construção do mundo social e, como tal, a definição contraditória das identidades – tanto a dos outros como a sua” (CHARTIER, 1990, p. 18). Ao estimular que os alunos manifestassem posturas horizontalizadas de interações sociais, em que a diferença não fosse vista como princípio hierarquizante, verificou-se que a conduta dessa educadora coaduna com a percepção de que as especificidades das relações sociais são produtos de relações de poder.

Ao analisar essa aula, constatou-se que nela apresentou-se uma variedade de estratégias de ensino que corroboram o que diz Tardiff (2011), quando este afirma que a ação docente é composta por vários tipos

de saberes, como os curriculares, os profissionais e os provenientes da própria experiência. Conseqüentemente, não existe um saber docente, mas, sim, saberes docentes, que estão para além das formações iniciais e continuadas, pois comportam uma diversidade de práticas cotidianas. Ao envolver os estudantes em um amplo debate sobre os mais distintos aspectos de suas vidas cotidianas, notou-se que a prática pedagógica daquela educadora atentou para o fato de que um processo de ensino precisa se referenciar ao contexto mais próximo da escola, levando em consideração, especialmente, as formas como os próprios educandos veem e vivem o mundo social.

Depois as aulas da disciplina passaram a ser ministradas por outra docente, com licenciatura em História e Geografia. Em entrevista para esta pesquisa, ela relatou que aquela era a sua primeira experiência como docente da disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e que teve conhecimento de que iria trabalhar em uma escola quilombola apenas quando chegou à instituição.

Na aula em que abordou as conseqüências da escravidão, após a leitura, em voz alta, do texto, problematizou-se acerca das representações das culturas negras veiculadas pela indústria cultural, enfatizando, sobretudo, o conceito de cultura periférica. Na ocasião, a docente quis saber quais eram as impressões dos estudantes em relação a essas representações e como estas refletiam na autoestima dos negros. Alguns reconheceram que houve avanços no tocante à visibilização da cultura negra, todavia, outros expressaram críticas, como: “isso é uma pouca vergonha fazer essa arrumação com a gente”, “as pessoas acham que todos os negros das favelas não têm renda e têm cabelo afro”, “eu acho que um dos fatores que contribuem para a baixa autoestima é a falta de representatividade dos negros no mundo; quando tem a representatividade, tem que ser negro padrão”.

Perceberam-se algumas peculiaridades nas falas desses alunos. Primeiro, as participações mais incisivas nos debates foram daqueles educandos provenientes de Alto Alegre, principalmente fazendo críticas ao preconceito étnico-racial. Segundo, é sabido que, muitas vezes, acontece estereotipação nas propagandas, nas novelas e nos filmes, em que os afro-brasileiros são homogeneizados dentro de uma perspectiva de cultura periférica, sendo que muitas dessas produções são direcionadas, especialmente, para o público jovem. Entretanto, aquelas frases dos

estudantes evidenciaram que eles não são meros consumidores passivos dos produtos da indústria cultural. Com isso, deduz-se que um consumidor não deve “(...) ser identificado conforme os produtos jornalísticos ou comerciais que assimila: entre eles (que deles se serve) e esses produtos (...) existe o distanciamento mais ou menos grande dos usos de que faz deles” (CERTEAU, 1998, p. 95).

Por fim, viu-se que a educadora não estabeleceu uma mediação pedagógica com a história e a identidade dos quilombolas de Alto Alegre e Base. Quando falou dos preconceitos aos quais os negros eram submetidos, pareceu que se referia a algo muito distante do cotidiano dos educandos. Apesar disso, identificou-se nessa professora uma grande curiosidade de conhecer a história do território quilombola. Ela citou que a disponibilização de um material didático específico seria de muita valia e sugeriu que poderia ser um documentário ou um livro alusivo às particularidades de Alto Alegre.

No decurso do tempo em que se desenvolveu esta pesquisa, que não se restringiu exclusivamente a observar a dinâmica das salas de aula, uma vez que também observaram-se outros espaços da escola e conversou-se com o maior número possível de pessoas, como estudantes, pais, professores e demais funcionários, em nenhum momento identificam-se, por parte dos diversos sujeitos que compõem aquela instituição escolar, exteriorizações de representações e práticas racistas no que se refere aos elementos raciais ou étnicos.

Em entrevista para esta pesquisa, o diretor escolar e a coordenadora pedagógica do ensino fundamental II relataram que nunca viram ou escutaram falar a respeito da ocorrência de representações e práticas racistas no interior da instituição, pelo menos não no período em que estavam à frente da gestão escolar. Ademais, convém frisar que, em muitos momentos, constatou-se um protagonismo dos estudantes quilombolas nos mais diferentes espaços da escola, como nos debates que ocorriam na sala de aula sobre os conteúdos que estavam em estudo, nas atividades esportivas da escola, nas dinâmicas do recreio e na atuação do grêmio estudantil.

Vale ressaltar que a manifestação do racismo na escola, muitas vezes, é algo silencioso, que pode ocorrer até mesmo nos gestos mais sutis possíveis, o que faz com que até profissionais experientes não consigam per-

cebê-lo. Em razão disso, apesar de ter ocorrido o aumento do acesso das populações quilombolas à educação pública, com estímulos para o debate em relação à discriminação étnico-racial e para o estudo das histórias e culturas quilombolas, as representações e práticas do racismo estrutural ainda estão presentes nos espaços econômicos, políticos e institucionais, ou seja, as discriminações étnico-raciais permeiam toda a estrutura social brasileira (ALMEIDA, 2018). É por esse motivo que a luta contra a discriminação precisa ser um movimento constante em favor de uma sociedade que reconheça e respeite a pluralidade étnico-racial.

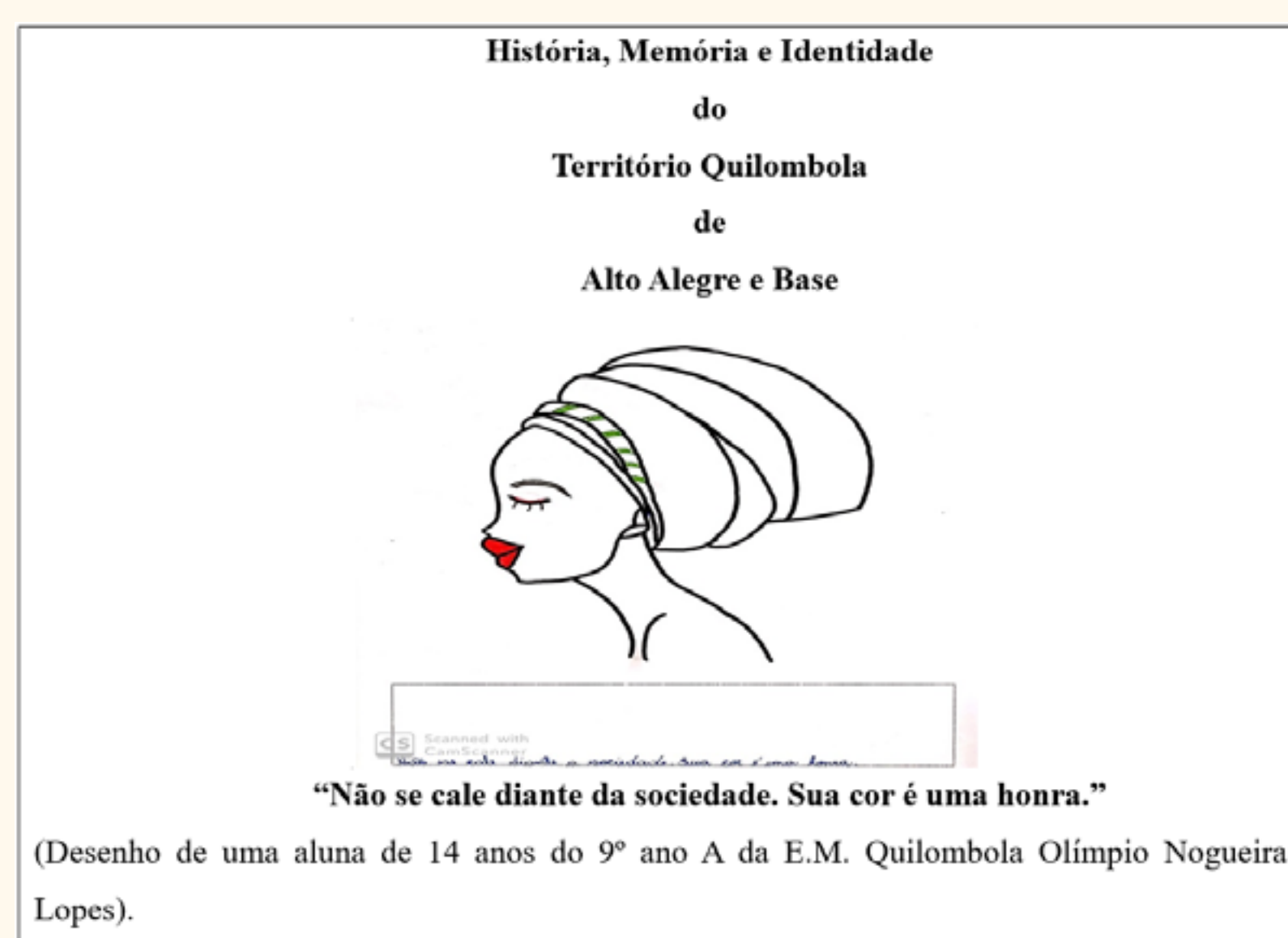
No que diz respeito às questões de procedência religiosa, percebeu-se, no ambiente das salas de aula e nas entrevistas realizadas com alguns profissionais da escola pesquisada, o afloramento de tensões concernentes às discussões em torno das religiões de matriz africana. Embora a maior parte da população do território quilombola seja composta por evangélicos, há a presença de católicos e umbandistas. No que tange à comunidade de Base, existe a predominância de uma população que professa a fé católica. Mediante isso, recomenda-se às escolas que se localizam no território quilombola de Alto Alegre e Base que reforcem estratégias de reafirmação de suas posições como mediadoras de um diálogo intercultural entre pessoas que possuem referências culturais distintas, notadamente religiosas.

Em meio a tudo isso, perceberam-se, também, algumas lacunas no que diz respeito às vinculações entre o ensino da disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a história e identidade das comunidades quilombolas de Alto Alegre e Base. Não há como negar que existem iniciativas nesse sentido, mas que carecem de propostas pedagógicas mais sustentáveis, visto que a própria gestão educacional municipal reconheceu que a modalidade de ensino quilombola ainda é um processo que se encontra na fase de construção pedagógica.

Então, considera-se que uma das formas de minorar os hiatos do ensino ministrado na Escola Municipal Quilombola Olímpio Nogueira Lopes seja a adoção de um material didático específico para a disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, no qual haja uma parte dedicada às especificidades do território

quilombola de Alto Alegre e Base. Para isso, esta pesquisa elaborou uma proposta de um texto didático acerca das particularidades históricas e identitárias dessas comunidades quilombolas baseado, sobretudo, nas memórias de seus habitantes. Acredita-se que essa iniciativa poderá contribuir para aproximar o ensino escolar do cotidiano da maior parte de seus educandos.³

Figura 3 – Capa da proposta de material didático resultante da pesquisa realizada



Fonte: Autor, 2019.

3 As comunidades quilombolas de Alto Alegre e Base foram premiadas pelo Edital do I Prêmio Expressões Culturais Afro-brasileiras do Ceará, da Secretaria da Cultura do Estado do Ceará. Entre várias ações de fomento cultural, tais comunidades irão apoiar financeiramente a publicação da proposta de material didático sugerido por esta pesquisa.

Figura 4 – Sumário da proposta de material didático resultante da pesquisa realizada

1. Quilombos

- 1.1. O que é o quilombo?
- 1.2. Quilombos no Ceará

2. História, memória e identidade quilombola

- 2.1. Os quilombos de Alto Alegre e Base
- 2.2. Memórias quilombolas
- 2.3. Reconhecimento como comunidades quilombolas
- 2.4. Lutas pela terra quilombola

3. Cotidiano e práticas culturais quilombolas

- 3.1. Religiosidade
- 3.2. Cura pela fé e pelas ervas medicinais
- 3.3. Parteiras
- 3.4. Relações de trabalho
- 3.5. Educação
- 3.6. Capoeira e maculelê
- 3.7. Artesanato
- 3.8. Bandas de percussão
- 3.9. Desfile para a escolha da mais bela negra

Fonte: Autor, 2019.

Considerações finais

A elaboração de materiais didáticos específicos é de suma importância para a interação entre escola e comunidade quilombola, já que, ao explicitarem representações positivas acerca da ancestralidade negra, esses mesmos materiais fazem com que crianças e jovens quilombolas não desanimem diante de um mundo escolar estranho à sua alteridade étnico-racial, o qual poderá levá-los a um processo de evasão escolar ou até de negação de sua origem étnico-racial. Desse modo, o quilombola precisa não apenas estar na escola, mas ver-se nela para poder permanecer.

Por conta disso, recomenda-se que, a partir da proposta de material didático sugerida por esta pesquisa, os professores, além de explorarem,

em sala de aula, as temáticas que o compõem, possam indicar a elaboração de roteiros de aulas de campo a serem realizadas no território quilombola de Alto Alegre e Base. Dessa forma, o ensino de História aliará a teoria à prática, estimulando, assim, o estudante a ser um produtor de conhecimento histórico mediante os olhares que possa vir a ter acerca das representações e práticas presentes no cotidiano do território quilombola. Para aqueles alunos que se autoidentificam como quilombolas, a aula de campo servirá como uma forma de se reconhecerem nas histórias que serão explicitadas durante esse processo de ensino. No tocante aos educandos que não são quilombolas, a aula de campo poderia propiciar condições para que se familiarizassem com as especificidades históricas e identitárias de um grupo étnico ao qual pertencem alguns de seus colegas de escola, favorecendo, assim, uma intercambialidade entre referências culturais distintas.

Ademais, como o aludido material didático-pedagógico foi produzido com base, também, nas memórias dos moradores do território quilombola, o professor poderia indicar aos educandos a confecção de trabalhos de pesquisa a respeito das memórias quilombolas que tenham como princípio a realização de entrevistas com outros habitantes de Alto Alegre e Base, especialmente com os idosos. Essa atividade incentivaria nos alunos o desenvolvimento do sentimento de atribuir importância ao ato de escutar o outro e de entender que toda experiência pessoal possui historicidade, além de estimular o diálogo entre sujeitos de gerações distintas, contribuindo, assim, para uma aprendizagem recíproca.

Durante o processo de observação direta, percebeu-se que as referências acerca do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana se vinculavam muito à abordagem sobre a escravidão, que, por si só, é um tema bastante traumático para ser abordado em sala de aula, sobretudo em uma escola que se localiza em um território quilombola. Além disso, esse assunto já é muito explorado pela disciplina de História. Além do que, para os alunos quilombolas, pode ser pouco interessante estudar um conteúdo que mais fala das agruras de seus ancestrais do que de elementos de posituação de sua ancestralidade étnico-racial.

Essa questão é muito delicada, uma vez que pode levar ao seguinte questionamento: por que lembrar um “mal do passado” (POLLAK, 1989)? Crê-se que tal questionamento é válido, uma vez que se trata de uma época de escravidão e, por consequência, de sofrimento. E, no caso dos quilombolas, ainda há a seguinte interrogação: por que se lembrar de um período em que eram considerados foragidos, uns fora da lei? Contudo, não se advoga que o trabalho pedagógico em sala de aula deva aplainar as mazelas da escravidão. Defende-se que sua relevância seja igualmente combinada à de outras temáticas.

Visando contribuir com isso, o produto didático proposto não aborda apenas a exploração e o preconceito aos quais foram submetidos os quilombolas de Alto Alegre e Base, pois, com ele, enfatiza-se uma memória coletiva sobre uma história de tradições, lutas e conquistas em busca da concretização de expectativas de um futuro melhor, as quais perpassam pelas lutas travadas no tempo presente, bem como se dá destaque às práticas culturais do território quilombola de Alto Alegre e Base. Sendo assim, acredita-se que a oferta desse produto didático-pedagógico colaborará com o processo de transgressão dos tradicionais currículos educacionais, para que, assim, as diversidades culturais sejam vistas como potencialidades e não como obstáculos ao processo educacional.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ANDRÉ, M.; LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Lei nº 10.639 – **Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.** Brasília: jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 9 abr. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: jun. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pna-es/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12988-pa-receres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais>. Acesso em: 9 abr. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.** Parecer CNE/CEB Nº 16/2012. Brasília: nov. 2012. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>. Acesso em: 10 abr. 2019.

CERTEAU, M. **O conteúdo do ensino e a relação pedagógica.** In: A cultura no plural. São Paulo: Papyrus, 1995.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Trad. ALVES, E. F. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, R. **Por uma sociologia histórica das práticas culturais.** In: A história cultural. Lisboa: DIFEL, 1990, p. 13-28.

CHARTIER, R. **O mundo como representação.** Estudos avançados, São Paulo, v. 11, n. 5, jan.-abr. 1991, p. 173-191.

GOMES, N. L. **Educação e identidade negra.** Aletria: Revista de Estudos de Literatura, 2002, p. 38-47.

GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 1, jan.-abr. 2012, p. 98-109.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

MEINERZ, C. B. **Ensino de história, diálogo intercultural e relações étnico-raciais**. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 42, n. 1, jan.-mar. 2017, p. 59-77.

PEREIRA, J. S. **Diálogos sobre o Exercício da Docência – recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08**. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 36, n. 1, jan.-abr. 2011, p. 147172.

POLLAK, M. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

SANTOS, B. S. **Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. In: SANTOS, B. S. (org.). Conhecimento prudente para uma vida decente. São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.