

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.015

ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: AS TRAMAS E ECOLOGIAS DOS SABERES EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA

MARIA DO ROSÁRIO GOMES GERMANO

Professora, doutora do Departamento de Educação da UEPB. Email: rosario21germano@servidor.uepb.edu.br

MARGARETH MARIA DE MELO

Professora, doutora do Departamento de Educação da UEPB. Email: margarethmmelo@servidor.uepb.edu.br

RESUMO

Esse artigo promove, de maneira geral, discussões que visam a ampliar reflexões em torno do ensino de História e da Cultura Afro-brasileira e Africana, para os anos iniciais do Ensino Fundamental e, de modo particular, interagir com a Ecologia dos saberes locais de tal territorialidade. Para tanto, estruturamos nossa leitura em três seções. Na primeira, dialogamos com ideias de Santos (2007); Carril (2017), com o propósito de dar “voz” ao processo de silenciamento e invisibilidade, fomentado pela ideologia eurocêntrica, cujo escopo é o apagamento da memória social, bem como da dor e do sofrimento experimentados pelos povos escravizados. Na segunda, recuperamos a trajetória potencializadora do silenciamento imposto às pessoas pretas na educação. Nela evidenciamos os avanços, mas também os desafios que precisam ser convertidos em luta pela existência de uma educação pública, de qualidade, pautada na equidade, para todas as cores, respeitando-se as diferenças. Na terceira e última seção, apresentamos alguns saberes que foram tecidos na visita de estudo à Comunidade Quilombola Guruji-Ipiranja/PB, com alunos/as do componente Ensino de História, do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Palavras- chave: Ensino Fundamental, História, Saberes, Comunidade Quilombola.

INTRODUÇÃO

Iniciamos nossa discussão partindo do entendimento de que precisamos pensar o ensino de história, nos anos iniciais do Ensino Fundamental concatenando-o ao ver, ao ouvir, ao imaginar e ao experienciar. Importa-nos, fundamentalmente, afastar-nos de concepções que promovem centralidade à repetição e à memorização de datas e fatos descontextualizados. Considerando essa compreensão, parafraseamos Santos (2007) para dizer que não é simplesmente de um conhecimento novo sobre o ensino de história nos anos iniciais, que necessitamos, e sim, de um novo modo de produção de conhecimento e de saberes que ao longo dos tempos foram invisibilizados, a exemplo dos saberes sobre os povos escravizados, de maneira geral, e de saberes que constituem as comunidades quilombolas, de modo particular.

As pessoas pretas escravizadas, durante três séculos, não foram contempladas com nenhum tipo de direito. Para muitos eram meras mercadorias, “peças” para o trabalho manual, nos mais variados locais do campo e da cidade. Com a abolição, não foram garantidos nenhum tipo de políticas públicas reparatórias ou indenizatórias. Assim, esse processo de invisibilidade também se deve a construção ideológica do branqueamento, a qual propaga um discurso de harmonia e democracia racial, cujo objetivo é apagar da memória social as lutas, as dores e os sofrimentos vivenciados durante a escravidão. Nessa direção, com o intuito de descobrir existências invisibilizadas, Boaventura (2007) criou um método sociológico denominado Sociologia das ausências, que permite des(cobrir) existências apagadas, inclusive pela própria ciência moderna, que se permitiu considerar inexistente tudo que não se encaixasse no seu modelo de racionalidade. Diz Santos (2007, p. 28):

Muito do que não existe em nossa realidade é produzido ativamente como não existente, e por isso a armadilha maior para nós é reduzir a realidade ao que existe. Assim, de imediato compartilmos essa realidade preguiçosa, que realmente produz como ausente muita realidade que poderia estar presente.

Nessa perspectiva, refletindo de modo particular sobre o conhecimento produzido a respeito da história dos povos africanos e da diáspora, vemos que além desse grupo ter sofrido as piores tentativas de desumanização, também tiveram

“suas culturas, não apenas como objetos de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, de ter sido simplesmente negada a sua existência” (Munanga, 2009, p.20).

Ainda de acordo com Santos (2017), existem múltiplos modos de produção das ausências na sociedade ocidental, dentre essas, ele destaca cinco: a monocultura do saber e do rigor, a monocultura do tempo linear, a monocultura da naturalização das diferenças, a monocultura da produção das ausências e a monocultura da escala dominante, porém para substituir essas monoculturas de “ausências”, Santos propõe as ecologias dos saberes, das temporalidades, do reconhecimento, da transescala e por último, a ecologia das produtividades (Santos, 2007, destaque nosso)

A primeira, a “monocultura do saber e do rigor”, dá centralidade ao conhecimento científico, o único que tem critérios válidos e validáveis, uma vez que os demais conhecimentos são inválidos e, conseqüentemente, invalidados. Não tendo valor para a sociedade, todas as práticas relacionadas aos conhecimentos produzidos pelos povos originários, pelas classes populares, pela população urbana que vive à margem da sociedade, pelos camponeses, pelas comunidades quilombolas, entre outros, são invisibilizados, desconsiderados, descredibilizados, tornando-se, pois, não existentes.

Contraopondo-se a essa visão discricionária de saberes a quem metaforiza como “monocultura”, Santos propões a ecologia dos saberes. Ele alerta que não se trata de descredibilizar o conhecimento científico, tampouco de difundir ideias anticiência, mas fazer um uso contra-hegemônico da ciência hegemônica. “Ou seja, a possibilidade de que a ciência entre não como monocultura, mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com saber laico” (Santos, 2007, p. 33).

O caminho proposto pelo referido pesquisador aciona a “ecologias dos saberes”, ou seja, abre-se a visibilidades, a organizações e experiências cujo espaço e tempo se inserem nas sociedades colocadas à margem pelos centros hegemônicos colonizadores, a exemplo, da resistência negra que quase não é pautada em recursos didáticos e quando aparece, resume-se ao enfrentamento do Quilombo de Palmares, na figura do seu líder antológico, Zumbi: símbolo incontestado da resistência, mas que, dada falta de ampliação desses estudos, passa a assumir o status de experiência única, mesmo quando já é de conhecimento geral a ocorrência de muitos quilombos construídos no país, de modo que a luta de Palmares, a aparente

destruição do território de resistência, é mais semente capaz de multiplicar o número de fugas, de guerreiros e guerreiras que lutaram por sua liberdade e menos a rendição e morte gloriosa de seu rei.

Em continuidade, o segundo modo de produção das ausências de saberes para implantação da monocultura cultural relaciona-se à “monocultura do tempo linear”. No centro desse conceito insere-se a ideia de progresso, desenvolvimento, modernização e globalização. Difunde-se a compreensão de que a história tem um único sentido, direção e que os países mais desenvolvidos estão à frente desse processo, logo os subdesenvolvidos são atrasados, primitivos e selvagens. Contrapondo-se a essa visão, em tese discriminatória, o referido autor sugere a “Ecologia das temporalidades”. Para ele, embora saibamos da existência de um tempo linear, há entendimentos que apontam para a existência de várias temporalidades. Os camponeses, por exemplo, têm tempos estacionais muito importantes. Em comunidades da África, o tempo dos antepassados é fundamental. Santos diz: “Vivi uma experiência com as autoridades tradicionais na África: se estamos em uma reunião, os antepassados fazem parte dessa reunião, não estão “antes”, estão presentes. E vivi isso também na selva, com os ticunas, na Colômbia e no Brasil” (Santos, 2007, p. 34).

O terceiro modo de produção das ausências é a “monocultura da naturalização das diferenças”. Nela se inserem tanto a classificação de raça como a da sexualidade e da etnia.

Aqui a inferioridade não se deve às hierarquias, mas à natureza. Para rasurar essa ausência, Santos (2007) sugere a “Ecologia do reconhecimento”, na qual aciona a superação das hierarquias, à medida que “as diferenças que permanecem depois de eliminarmos as hierarquias são as que valem” (SANTOS, 2007, p. 35). Por conseguinte, somos convidados a pensar a diferença com igualdade.

No que diz respeito à “Ecologia transescala”, o estudioso busca articular projetos locais, nacionais e globais contrapondo-se à produção da monocultura de escala dominante. Sobre essa ausência, Santos (2007) observa que muitos discursos dos executivos, ou das agências transnacionais, utilizam uma escala para analisar os acontecimentos que, na maioria das vezes, difere daquela utilizada pelos trabalhadores e camponeses. Logo, é necessário analisar os fenômenos a partir das escalas desses grupos envolvidos ou, no mínimo, considerá-los.

Por fim, a “Ecologia das produtividades” dá visibilidade aos saberes subalternizados quando recupera os sistemas alternativos de produção, as organizações

econômicas populares, as cooperativas, a economia solidária, entre outras construções desacreditadas, desvalorizadas e desvaloradas pelo capitalismo ortodoxo.

Nessa direção, trazer para o curso de formação docente esses novos saberes, essas outras temporalidades, essas diversas visões de mundo e alternativas de produtividades, é uma possibilidade para pôr sob rasura o caráter hegemônico e definitivo do conhecimento ocidental, eurocêntrico, ao tempo em que promove a valorização dos saberes subalternizados.

O SILENCIAMENTO DA HISTÓRIA E DA CULTURA DOS POVOS NEGROS

Do início do período escravocrata até as primeiras décadas do século XX, os povos negros não tiveram acesso à escola das primeiras letras, esta era direcionada às elites brancas. Nesse contexto de exclusão educacional, algumas pessoas negras estudaram sozinhas, autodidatas, ou por solidariedade à causa negra, algum preceptor acompanhava os estudos dessa pessoa negra, ou por concessão de alguma família rica que conseguia vaga para seu apadrinhado/a negro/a na escola.

Os livros didáticos silenciam, mas algumas pessoas negras conseguiram destaque na sociedade, à medida que conquistaram uma situação financeira boa, com acesso ao conhecimento hegemônico permitindo que lutassem e conquistassem direitos na sociedade da época. Foram médicos, advogados, professores, escritores, até uma Imprensa Negra existiu.

Não era nada de grande repercussão, mas que contribuiu para congrega e organizar atividades que envolvia a população negra nesse processo de "branqueamento."

Nas cidades brasileiras oitocentistas havia negros libertos que, mesmo não fazendo parte da elite econômica, possuíam situação financeira estável. Mulatos conseguiram ser médicos, advogados, professores, engenheiros, padres, periodistas, escritores. Alguns ocuparam cargos públicos no legislativo e no executivo. Incomodados com eles, setores da sociedade costumavam criticar a forma como usavam bengala, botinas, pistola, chapéu alto, luva e anel de ouro, enfim os símbolos de ascensão social e poder que só os brancos ricos admitiam utilizar. (Albuquerque; Fraga Filho, 2006, p. 165).

A grande preocupação de pessoas negras dos anos coloniais era ajudar na educação, na formação dos ex-escravizados para o mercado de trabalho nas

idades. As famílias negras eram muito exigentes com seus filhos e parentes para que aprendessem a se comportar nos ambientes e respeitassem às leis e às normas de convivência. No entanto, essas pessoas sofreram toda sorte de preconceito, racismo e discriminação. Existiam teorias racistas (Chiavenato, 2012) que atestavam a inferioridade negroide, tanto de índole como de caráter e isso dificultava a inserção dessa população no mercado de trabalho. A pessoa negra precisava provar suas capacidades e no menor deslize, era motivo de maus-tratos, humilhações, de perdas, expulsão de ambientes e até de prisão.

Dessa forma, constatamos que a trajetória escolar de crianças negras sofre mais interferências e reveses do que a de crianças brancas. As dificuldades que elas encontram para se manterem assíduas aos bancos escolares indicam, entre outras coisas, que o sistema escolar tem sido ineficiente em manter crianças negras assíduas ao ambiente, evidenciando a conflituosa relação estabelecida entre as crianças negras e os parâmetros sustentados pelo sistema educacional.

No Brasil contemporâneo, como resultado de intensas lutas e discussões tecidas pelos diversos movimentos sociais, a exemplo do movimento negro, dos educadores populares, e pesquisadores, em torno do silenciamento da história e cultura dos povos negros; podemos citar como importante marco legal a formulação do texto convertido na Lei nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003, sancionada pelo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em uma de suas primeiras ações de governo. Esse dispositivo legal alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9.394/96), instituindo a obrigatoriedade do ensino de História e da Cultura Afro-brasileira, incluindo o estudo da história da África, da luta do povo negro e da influência negra na formação do povo brasileiro (Oliveira, 2008).

Sequenciando essa normativa, em 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras e em 2005, um grupo de pesquisadores elaborou as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Os referidos parâmetros legalistas, à medida que institucionalizaram o ensino de História e a Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar oficial, alavancaram reflexões sobre os caminhos didáticos e metodológicos seguidos por instituições formativas educacionais, no que tange à implementação de tais conteúdos em suas práticas pedagógicas ordinárias (Oliveira, 2008).

Logo, a partir dessas reflexões, tornou-se evidente o abismo entre legalidade e prática, entre a lei e o cumprimento dela, posto que, apesar da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana existir no currículo oficial desde o ano de 2003, ou seja, há exato duas décadas, para Carril e Torres (2021), as práticas escolares têm desconsiderado, desvalorizado e silenciado determinadas bases epistemológicas, ao não incluírem em suas atividades de escolarização o papel determinante das gnoses africanas África na constituição dos saberes não só necessários, mas fundamentais à formação discente, se pautada na equidade.

Nesse esteio, consideramos que o não dito é capaz de ensinar e que, através de uma aprendizagem do silenciamento (Cavalleiro, 2000), os saberes negados no currículo impõem aos alunos e às alunas o conhecimento, exclusivamente, de uma versão da História, ou seja, a visão eurocêntrica, o que faz emergir um distanciamento entre o currículo escolar e a História do continente Africano. Assim, temos parca intimidade com a História e Cultura Africana, no geral e temos um entendimento que produz uma visão homogênea da África como: "terra de pretos", de pobres e de escravizados, onde tudo é singularizado e incivilizado.

Imersos nesse processo de monocultura durante toda sua formação de base, muitos estudantes de terceiro grau, no componente de Ensino de História relataram que, quando estudaram a civilização egípcia, por exemplo, não entenderam que aquele povo integrava o continente africano, de modo que o silenciamento sobre a diversidade de saberes produzidos e herdados do continente africano continua perpetuando uma visão reducionista, ou enviesada daqueles povos.

Cientes dessa realidade educacional, surge-nos questões relevantes para implementação de uma nova ecologia, entre elas: O que significa o silenciamento sobre o continente africano? A visão da África do período pré-colonial ao contemporâneo, precisa ser estudada, para se entender o que ocorreu com o povo africano? Como falar de um escravizado africano sem trabalhar com as crianças dos anos iniciais o que é África, suas riquezas, suas produções, sua grandeza como continente e sua diversidade? Como interpretar a carência de tópicos referentes aos saberes africanos nos livros didáticos destinados a crianças e adolescentes da educação básica?

A princípio, percebemos que há um descompasso entre a abordagem didática dos saberes e ecologias africanas com a formação docente para escolarizar e aplicar metodologias afirmativas. Em que pese à validade da Lei 10.639/2003, que gradativamente proporcionou a abordagem dessa temática em alguns livros,

esse avanço não ocorreu na formação docente inicial e continuada. Portanto, como docentes abordarão didaticamente conteúdos sobre o continente africano, sobre as populações negras, se os cursos de formação inicial, as licenciaturas e as formações promovidas pelas prefeituras, por meio das secretarias de educação, não contemplam esses saberes ou os contemplam na perspectiva da monocultura?

Assim, entendemos que a abordagem dos conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena concatenados aos entendimentos que carregam os saberes ecológicos sugeridos por Santos (2007), os quais buscam superar a produção das monoculturas das ausências, não passam apenas pela reinvenção do currículo na escola da Educação Básica, mas, sobretudo, pela transformação do currículo prescrito e praticado nos cursos de licenciaturas mantidos pelas universidades públicas e privadas em todo país, visto que, estas instituições são as principais responsáveis pela formação docente.

No Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba - Campus I, especificamente no componente de Ensino de História Ensino Fundamental, por exemplo, apesar de não adentrarmos no estudo da África com profundidade, conseguimos estudar a resistência indígena e negra ao processo escravista, a diversidade dos povos indígenas e negros, bem como, a respeito do continente africano.

Conhecer a luta dos/as guerreiros e guerreiras por liberdade é outra forma de tratar a temática da escravidão e, nesse sentido, Albuquerque e Fraga Filho (2006, p.118) afirmam que:

Ver-se livre, isento do controle e da subordinação a qualquer senhor foi o principal objetivo de muitos homens e mulheres que, sozinhos ou em grupo, resolviam escapar da escravidão. Fugir era perigoso, difícil e, geralmente, dependia da solidariedade de outros escravos, libertos e livres. Era preciso alguém que pudesse facilitar a fuga, fornecer abrigo, alimentação e trabalho para não levantar suspeitas (Albuquerque; Filho, 2006, p.118).

De forma alguma os povos negros aceitaram a condição de escravizado: essa era a luta, ser livre. Lutaram até as últimas consequências pela sua dignidade, por melhores condições de trabalho, por liberdade. Resistência similar ocorreu com os povos indígenas que lutaram e continuam lutando, na atualidade, por dignidade, demarcação de suas terras, preservação do meio ambiente e políticas públicas de proteção aos povos originários e tradicionais.

Como instrumento metodológico para viabilizar esse encontro entre ecologias, sugerimos a visita guiada à comunidade de remanescentes quilombolas como estratégia que também possibilita um mergulho instigante na ecologia de saberes desse grupo, “tendo em vista que a realidade das comunidades de remanescentes quilombolas brasileiros é permeada de elementos ainda pouco explorados (Silva, 2018).

Buscamos reconhecer e valorizar as identidades e histórias dos quilombolas para construir com os/as licenciandos/as práticas didático-pedagógicas críticas que fomentem a emancipação; a construção de ações de reconhecimento dos sujeitos que protagonizam a vida nos territórios quilombolas, para articular o enraizamento, a revelação do que somos. Reconhecer mudanças, permanências, experiências e saberes presentes na realidade dos/as alunos/as e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço.

METODOLOGIA

A COMUNIDADE QUILOMBOLA DO GURUGI REVELANDO SEUS SABERES

Seguindo essa perspectiva, essa seção resulta de um relato de experiência desenvolvida no período 2022.1, no componente curricular Ensino de História – Ensino Fundamental, ofertado no quinto e sexto período do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), que atende, prioritariamente, a alunos/as da cidade de Campina Grande e de localidades circunvizinhas, muitos deles/as advindos da zona rural, os quais enfrentam cotidianamente verdadeiras maratonas para chegarem ao campus universitário.

Ao apresentarmos à turma a proposta da visita de estudo à comunidade Quilombola Ipiranga, abrimos espaço à escuta de opiniões acerca da atividade. Ouvimos depoimentos, como: “essa seria a primeira experiência de sair da sala de aula da universidade para realizar um estudo de campo”. Algumas alunas, embora comedidas relatavam não conhecer o litoral.

Elas sabiam que o almoço seria em Jacumã, uma praia localizada próxima à comunidade quilombola. Prometemos levá-las, no horário do almoço para apreciarem o mar e usamos essa possibilidade como instrumento para garantir maior adesão à viagem. Durante a apresentação da proposta de estudo, percebemos

expressões de entusiasmo e alegria, a curiosidade instalou-se. Na ocasião, lembramos do que nos ensina Freire: “O que importa é que o professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos” (FREIRE, 2021, p. 83).

Antes mesmo que concluísamos os encaminhamentos do trabalho, todos queriam apresentar suas opiniões. Sugerimos que em dupla, os discentes discutissem, refletissem e registrassem os aspectos que deveríamos observar, fotografar, pesquisar, problematizar, o que gostaríamos de perguntar, enfim o que iríamos produzir e construir de conhecimento sobre o modo de viver daquela comunidade.

No segundo momento, realizamos rodas de conversas acerca da temática, para promover uma releitura crítica sobre os saberes que circulam na comunidade quilombola, espaços de reflexão crítica mediado pelo diálogo permanente e pela leitura de textos teóricos escritos, charges, fotografias, pinturas e filmes, em cuja abordagem verificamos previamente conhecimentos concatenados ao universo em estudo, no que se refere às lutas e à resistência, às expressões culturais, ao reconhecimento dos sujeitos que protagonizam a vida nesses territórios, assim como as suas diferenças e identidades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao chegarmos à comunidade, fomos recebidos por um grupo de crianças que brincavam na frente das casas e já podemos observar que as casas não possuem muros e nem divisórias tão comuns em nossa realidade. Alguns cachorros, galinhas, pintos e guínés também transitavam pelo mesmo espaço. Rita¹, sobrinha da líder comunitária da comunidade, acolheu-nos e nos direcionou para um salão onde realizamos uma roda de conversa.

Adentramos no recinto com o propósito inicial de colaborar com a limpeza do espaço e organização de algumas cadeiras. Aos poucos, outros moradores da comunidade adentravam o salão e todos esperavam pela chegada de Dona Josefa, uma das mais antigas moradoras do quilombo.

Sabemos o quanto a oralidade é suporte indispensável para transposição e compartilhamento dos saberes em comunidades africanas, de modo que o respeito aos mais velhos, vistos como espécies de “bibliotecas vivas”, os griots, é um marco

1 Rita e Dona Josefa, nomes fictícios utilizados, tendo em vista preservar a identidade das pessoas da comunidade que participaram da roda de conversa durante a visita de estudo.

a ser compartilhado em diferentes povos. No quilombo de Guruji não seria diferente e lá, era Dona Josefa a responsável pela manutenção de saberes validados como herança mnemônica.

Enquanto aguardávamos a sua chegada, as alunas faziam registros fotográficos, apreciavam a natureza, comentavam sobre a arquitetura das casas, observavam as crianças brincando livres no terreiro e registravam a presença de uma pequena mercearia que funcionava em uma das residências. Também era digna de nota, uma casa transformada em um pequeno museu, na qual identificamos a exposição de objetos significantes para a memória da comunidade.

Com a chegada de Dona Josefa e suas sobrinhas, foi providenciada uma cadeira de balanço para a matriarca. Todos estavam atentos para ouvir os seus relatos, as suas histórias, suas memórias, canções e experiências. Não só olhar, mas ver o seu rosto, suas rugas, suas marcas, suas vestimentas, enfim seus saberes e sabedoria.

Dona Josefa iniciou sua narrativa rememorando as lembranças de bisavós escravizados, porém de acordo com o relato da sua mãe, a família não deveria falar sobre esse assunto, pois restava o temor de serem descobertos, além da vergonha que sentiam da condição de ex-escravos. Também, segundo a matriarca, quando criança, ouvia histórias da sua mãe que davam conta de que os já mencionados bisavós tinham as costas cheias de marcas provocadas por chicotes, mas que tocar nesse assunto também era um tabu. Conforme a anciã, aquele período fora marcado por muita tristeza e dor.

Em continuidade à exposição oral, pedimos para que falassem dos momentos festivos e alegres da comunidade. Ela nos disse que a Roda de Coco, dança típica do quilombo, integra de modo essencial os momentos de alegria da comunidade. Ainda relevou ter relação muito forte com o toque dos tambores que acompanham as rodas de coco, "Quando escuto o tambor, mesmo que seja de longe, meu coração vai ao seu encontro, é algo que não sei explicar. Fico muito emocionada." Hoje Dona Josefa não dança, pois professa uma crença que não permite a sua participação em danças e festas profanas, contudo, quando escuta o toque do tambor seu coração dispara.

Algumas alunas e professoras se emocionaram ouvindo a história da comunidade que se mistura com a vida de outras pessoas, lembraram de suas avós, dos momentos em família e da necessidade de valorizar mais vivências como aquelas de contação de histórias.

Os saberes relacionados à culinária e ao uso de plantas medicinais também fizeram parte da nossa roda de conversa. A produção de xaropes, chás e garrafas com plantas curaram e curam as crianças e adultos da comunidade, nos contou Dona Josefa. Relatou que no passado recente, não havia médicos na região, logo aprenderam com os seus antepassados a usarem as plantas colhidas da natureza para tratar as pessoas. Inclusive, revelou, como provável tentativa de validar sua práxis, o testemunho de uma médica recém-chegada ao quilombo, que fez uso de suas receitas medicinais, particularmente do xarope, dado curativo dessa medicação, atestada pelos seus pacientes.

De um modo geral, observamos os saberes acumulados pelas pessoas idosas da comunidade, bem como interesse e compromisso assumido por tais pessoas em compartilhar esses saberes com as crianças e jovens, moradores ou visitantes, como forma de perenizar suas práticas e validá-las em uma sociedade que, amplamente, peca pela ignorância e pelo preconceito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na avaliação da experiência pelo grupo, destacamos o cuidado da comunidade de deixar uma casa de taipa como museu, resguardando os móveis e indumentárias da casa austera, para que as novas gerações conheçam as vivências ancestrais naquele lugar. Essa memória preservada fortalece a vida da comunidade e permite que novas lideranças sejam formadas, a fim de dar continuidade ao trabalho de formação do quilombo.

Nesse sentido, construir ações de reconhecimento dos sujeitos que protagonizam a vida nos territórios quilombolas, para aproximar os discentes da universidade dos saberes que carregam essas comunidades, particularmente, a que vive no município do Conde/Paraíba, favorece uma ampliação de visão de mundo e a necessidade de formação de uma rede de solidariedade que lute por uma educação antirracista, equânime e não elitista.

Assim, o Ensino de História, com a discussão étnico-racial, e a promoção de momentos de estudo de campo, o qual fomenta proximidade com os saberes que são gestados nas comunidades, nos museus, patrimônios materiais e imateriais, elevam-se como elementos fundamentais para formação docente de alunas e alunos no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba- UEPB.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. Uma História do Negro no Brasil. Salvador: Centro de Estados Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

BEZERRA, Marinalva Rita; SILVA, Delma Josefa. Gestão escolar quilombola: a experiência curricular da escola Bevenuto Simão-Conceição das Crioulas-PE. IX Colóquio Internacional Paulo

Freire, 2016. Disponível em: <http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/ixcoloquio/paper/view/641>. Acesso em: 25 maio 2022.

BRASIL. LEI Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 20 maio 2023.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial/MEC, 2004.

_____. LEI Nº 11.645, de 03 de maio de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 10 junho 2022.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar. São Paulo: Contexto, 2000.

CHIAVENATO, Júlio José. O negro no Brasil. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano o professor. Trad. Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013 [recurso eletrônico].

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 369-383, ago. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000200007>. Acesso em: 10 jul. 2018.

MORIN, Edgar. Os setes saberes necessários à educação do futuro. Trad. Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. 2ª ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a história a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, Sonia M. Leite (org). *Repensando o ensino de história*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Trad. Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Elisabete Figueiroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA, Andréia Melanda. A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949-967, jul./set. 2018. Disponível: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/JXQP9M8NVGb6cCFH4hZwgFC/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 10.10.2023

SANTOS, Joaquim Justino M. dos. História do lugar: um método de ensino e pesquisa para as escolas de nível médio e fundamental. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/83mbbWH88chKpMhqJ6m3xfd/abstract/?lang=pt#:~:text=History%20of%20places%3A%20a%20teaching%20and%20a%20research%20method%20for> Acesso: 22 de maio de 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018 Disponível: <https://www.scielo.br/j/er/a/xggQmhckhC9mPwSYPJW-FbND/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 11.09.2023

TORRES, Juliana Rezende; CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Formação docente crítica em torno das questões de raça, etnia, gênero e sexualidade à luz da concepção de educação libertadora de Paulo Freire. *Educar em Revista*. Curitiba: v. 37, e75679, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/373CZVZKRw8kww-3Z9kLnnHy/> Acesso: 22 de maio, 2023.