

**Comunidade Tradicional
de Matriz Africana
Distrito de Mazagão
Velho e os desafios para
o currículo**

**Traditional African
Matrix Community Old
Mazagan District and
challenges to curriculum**

Gisele Paula Batista

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Bolsista CAPES. Licenciada em Pedagogia. Especialista em Gestão de Arranjos Produtivos Locais. E-mail: gipaula2@gmail.com.

Eugénia da Luz Silva Foster

Professora Associada IV da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Macapá/AP, Brasil. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Fluminense (UFF) com Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Líder do Grupo de Pesquisa sobre Educação, Relações Étnico-raciais e Interculturais, cadastrado no CNPq. E-mail: eugenia.luz@hotmail.com

Resumo:

Este artigo é um desdobramento da pesquisa científica “Contribuições educativas de tecnologia social na preservação de saberes tradicionais em Mazagão Velho”, que está em andamento pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP). O debate principal destaca que em um território tradicional marcado por suas representações e simbologia, seus saberes construídos socialmente em comunidade são tão importantes para as ciências modernas no geral como qualquer outro saber. Nosso objetivo é compreender que estes saberes, embora tenham importâncias e significados no meio onde se constroem, encontraram dificuldades para serem desenvolvidos, valorizados em meio aos processos hierarquizados de outros conhecimentos que vêm de uma base hegemônica que direciona quais os saberes devem ser difundidos no mundo, para sustentar e manter as estruturas dominante da economia, política e educação. Finalmente, deixamos algumas contribuições para que se possa pensar um novo currículo que reflita os anseios dos sujeitos da comunidade.

Palavras-chave: Comunidade Tradicional. Desafios. Relações Étnico-raciais. Currículo.

Abstract:

This article is an outline of the scientific research "Educational Social Technology Contributions in the Preservation of Traditional Knowledge in Mazagão Velho", which is underway by the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Amapá (PPGED / UNIFAP). The main debate highlights that in a traditional territory marked by its representations and symbology, its socially constructed knowledges in community are as important to the modern sciences in general as any other knowledge. Our goal is to understand that these knowledges, although they have importance and meanings in the environment where they are built, have encountered difficulties to be developed, valued in the midst of the hierarchical processes of other knowledge that come from a hegemonic base that directs which knowledge must be spread in the world, to sustain and maintain the dominant structures of economics, politics and education. Finally, we leave some contributions so that we can think of a new curriculum that reflects the wishes of the subjects of the community.

Keywords: Traditional Communit. Challenges. Ethnic-racial relations. Curriculum.

Introdução

A discussão a seguir destacará que, em uma comunidade tradicional de matriz africana marcada por suas representações e simbologia, seus saberes construídos socialmente em comunidade são tão importantes para as ciências modernas no geral, como qualquer outro saber. Nosso objetivo é compreender que estes saberes, embora tenham importâncias e significados no meio onde se constroem, encontraram dificuldades para serem desenvolvidos, valorizados em meio aos processos hierarquizados de outros conhecimentos que vêm de uma base hegemônica que direciona quais os saberes devem ser difundidos no mundo, para sustentar e manter as estruturas dominante da economia, política e educação.

Ao adentrarmos no contexto de populações tradicionais, que neste caso estamos nos referindo a populações de matriz africanas ou afrodescendentes, cujo conceito, conforme Cunha Junior (2013, p. 4) “processa a existência conceitual de um grupo social cujas experiências comuns são as origens africanas e a passagem pelo escravismo criminoso”. Ou seja, dentro do recorte do estudo, o grupo referido não se torna afrodescendente pelo simples fato de serem de origem do continente africano, mas o que os torna legítimos é o fato de serem descendentes de africanos escravizados no período colonial na Amazônia, e por trazerem consigo suas heranças materiais e imateriais, que foram e ainda são utilizadas em suas práticas cotidianas.

Esses povos, por estarem na condição de escravizados, enfrentaram dificuldades para difundir seus conhecimentos, haja vista que faziam parte de um grupo de pessoas que eram consideradas com menor potencial intelectual em relação ao homem branco (TORODOV, 1993), conforme foi difundido pelas teorias eurocêntricas, e mais tarde sustentadas por intelectuais brasileiros para justificar a miscigenação e o branqueamento como solução para o problema do país no pós-abolição (SCHWARCZ, 1993).

Estudos que avançam sobre a África revelam que, embora essas populações tenham enfrentado muitas dificuldades e sofrido o verdadeiro genocídio¹ físico, cultural, gastronômico, artístico, intelectual, social etc., conseguiram caminhar pelas curvas tortuosas do sistema colonial, resistindo com suas prática e saberes aprendidos dos ancestrais que perpetuam até os dias de hoje. Esse fenômeno, para Leite, parte de duas maneiras em abordar as realidades africanas:

Uma delas, que pode ser chamada de periférica, vai de fora para dentro e chega ao que chamo de África-objeto[...]. A outra, que propõe uma visão interna, vai de dentro para fora

¹ Genocídio – geno-cídio. Genocídio s.m (neal.). Recusa dos direitos de existência a grupos humanos inteiros, pela exterminação de seus indivíduos, desintegração de suas instituições políticas, sociais, culturais, linguísticas e de seus sentimentos nacionais e religioso. Ex. perseguição hitlerista aos judeus, segregação racial etc. (BUENO, Francisco da Silveira (org.). Dicionário Escolar do Professor. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1963, p. 580).

dos fenômenos e revela a África-sujeito, a África da identidade profunda, originária, mal conhecida, portadora de propostas fundadas em valores absolutamente diferenciais (LEITE, 2003, p. 9).

Esses pensamentos são originários das narrativas de Amadou Hampâté Bâ (HAMPÂTÉ BÂ, 2003), que revelam os acontecimentos memoráveis entre tristezas e alegrias; medos e bravura; e tantos outros que entrelaçaram a vida do autor, mesmo diante da administração colonial. Isso só reforça que, em meio aos conflitos e sofrimentos que as populações afrodescendentes viveram nas colônias amazônicas, foram muito fortes para sobreviver e resguardar seus conhecimentos.

Entre as estreitas possibilidades, as populações negras, que estavam fora do projeto de dominação da sociedade, buscaram formas de organização antes mesmo da abolição da escravatura (1888) para romperem com a condição de “degenerescência” à qual estavam relegados, e nos anos seguintes intensificaram as estratégias de luta (GUIMARÃES, 2002; DOMINGUES, 2007).

Atualmente os movimentos de resistências se mantem firmes na luta reivindicando política públicas de reparação por todo o sofrimento, negação por eles vividos. Os exemplos dessas lutas foram materializados em várias ações afirmativas, a seguir destacamos as voltadas para a área da educação, que são: Políticas de Cotas, alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação por meio da Lei n. 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, instituída pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, entre outras.

O reposicionamento destes atores confirma a importância do engajamento social de grupos que não mais toleram as desigualdades sociais (GOHN, 2011). As demandas sociais que exigiam políticas compensatórias ficaram por muito tempo reprimidas, até os protagonistas desse enredo de exclusão se levantarem e exigirem políticas públicas sérias por parte do governo e da sociedade pela reparação por todo o dano causado na vida dos descendentes de africanos em seus vários aspectos, como psicológico, econômico, social, político, educacional etc.

As políticas de reparação e reconhecimento vigentes precisam continuamente do engajamento de todos no sentido de serem fiscalizadas para que sejam implementadas em sua totalidade, principalmente nos lugares mais longínquos do país, que estão distantes dos órgãos de controle, pois não podemos perder de vista que sempre haverá lutas de poder para que sejam mantidos os ensinamentos da hegemonia.

A comunidade tradicional de Matriz Africana Distrito de Mazagão Velho e seus desafios

A comunidade estudada é marcada pela resistência de uma população que, desde suas raízes ancestrais africana, sofreu por longos períodos com deslocamentos de seus lugares de origem para servirem de mão de obra explorada nos países colonizados, como o Brasil.

O duro processo de exploração que tirou a liberdade de populações por causa de sua origem racial fez com homens, mulheres e crianças escravizados traçassem meios de sobrevivência, fugindo de um lugar para outro em busca de liberdade. Por isso convém sempre reportar-nos à história que deixou profundas marcas da desigualdade, na memória de um lugar que resiste no tempo.

O retrato histórico sobre a comunidade tradicional de Matriz africana Distrito de Mazagão Velho deixam claros os objetivos de sua fundação, que abrigaria famílias que foram evacuadas de Marrocos, na África, em 11 de março de 1769, e cuidadosamente transportadas de acordo com suas definidas classes para aquela sociedade, conforme as palavras de Vidal (2008, p. 52): “é pois, uma cidade em ordem estabelecida que se retira de Mazagão: a nobreza, o clero, o povo e os prisineiros recebem cada qual um espaço nitidamente distinto [...]”.

Diante desta observação, para formar essas nítidas classes, várias pessoas de diferentes etnias faziam parte desta complexa comunidade, Vidal (2008) afirma que a sociedade de Mazagão do Marrocos era de origem diversa, que incluía ainda o lugar de origem das famílias que lá residiam, sendo eles de Portugal, Açores, Mazagão e Maurítânia. Nessa mesma perspectiva, Silva (2007, p. 21) também complementa “que, para além da população lusa, Mazagão acolhia gente de outras etnias: árabes, berberes, mouriscos expulsos de Espanha e judeus sempre muito ligados ao comércio”. Nessa lógica acerca da movimentação de pessoas que fizeram parte do povoamento da Vila Nova de Mazagão, estava a população negra que, neste contexto colonial, assim como os indígenas, também era escravizada.

Outros fatos que marcam essa região, como lugar de morada hoje de populações de descendentes africanos, são os ligados ao estado do Amapá por ser uma região de fronteira com a Guiana Francesa, em que no período colonial foi campo fértil para a formação de comunidade de fugitivos vindos principalmente de Caiena. A observação de Marin e Gomes (2003, p. 71) revelam que “na faixa do Contestado franco lusitano existiram vários mocambos. Os mais conhecidos localizados às margens do rio Araguari”. Os autores apontam ainda que “os fugitivos atravessavam matas, cachoeiras, florestas, rios, montanhas e igarapés e buscavam escapar para outras colônias”, como foi o caso da Vila Nova de Mazagão.

Nos relatos históricos sobre o perverso período colonial nas terras do Cabo Norte, constataremos o motivo pelo qual é muito forte a presença dos descentes de africanos como os principais residentes do Distrito na atualidade. A presença dos moradores de hoje na comunidade

foi motivada pelas dispersões de pessoas que estavam na condição de escravizadas e que, em busca de uma vida livre como viviam nos seus lugares de origem, fugiram dos captadores para não retornarem aos lugares de sofrimento, onde culminava a colonização na Vila de São José de Macapá, e Guiana Francesa.

Estudos de Marin e Gomes comprovam que, quando começaram as fugas, dispersões dos escravizados nessa região do Amapá, a Vila de Mazagão Velho, que já existia, estava passando por uma severa crise de epidemias com doenças típicas da região, ocasionando o abandono do lugar pelas famílias que lá habitavam. Assim, o local se tornou apropriado para moradia dos negros que estavam no seu entorno e, aos poucos, migraram para o interior da vila, por considerarem que ela tinha uma mínima infraestrutura para sobrevivência (MARIN; GOMES, 2003).

Este envolvimento histórico aponta para o que nos interessa discutir, sendo que o recorte espacial que propomos neste estudo está contemplado no Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, que traz em suas principais pautas: Povos e Comunidades Tradicionais; Territórios Tradicionais; e Desenvolvimento Sustentável. Destacamos a primeira:

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007, s/p, grifos nossos).

O Decreto não define especificadamente todos os povos e as comunidades tradicionais no Brasil, o que possibilita maior inclusão dos grupos sociais que se encontram espalhados no território brasileiro, e que carecem serem identificadas, reconhecidas para que tenham seus direitos sejam garantidos com políticas públicas específicas.

Observado o Decreto citado, destacamos também: o art. 215 da Constituição Federal, que garante a todos o pleno exercício dos direitos culturais e a obrigatoriedade do Estado em proteger as manifestações afro-brasileiras; o art. 216 da Constituição Federal, que define os bens materiais e imateriais dos grupos formadores da sociedade brasileira como patrimônio cultural nacional; e a Lei Federal nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial. Estes serviram de base para elaboração do I Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana. Os povos e comunidades tradicionais de matriz africana são definidos como grupos que se organizam a partir dos valores civilizatórios e da cosmovisão trazidos para o país por africanos para cá trasladados durante o sistema escravista, o que possibilitou um contínuo civilizatório africano no Brasil, constituindo territórios próprios

caracterizados pela vivência comunitária, pelo acolhimento e pela prestação de serviços à comunidade.

Reconhecemos por meio de fatos e dados que a constituição histórica do Distrito de Mazagão Velho se deu em meio às diásporas Amazônicas durante a colonização do Brasil e que, após esse período, o território se firmou com a presença dos remanescentes dos povos de matriz africana que se encontravam dispersos no entorno da área (VIDAL, 2008).

A Comunidade de hoje tem uma história de resistência e organização, exemplo disso são as famílias compostas por mulheres negras e homens negros, que realizam em grupo, por gerações, a atividade de subsistência de produção de mandioca para o próprio sustento que se dá em duas formas: para consumo, e o excedente é vendido na Feira de Produtor do município sede (Mazagão Novo).

Além disso, de acordo com o Art. 344 do Plano (BRASIL, 2013), nas disposições constitucionais gerais da Constituição Estadual do Amapá assegura-se que a “Vila de Mazagão Velho”, entre outras, são patrimônio históricos protegidos pelo estado (AMAPÁ, 1991). Isso, se consolidou com o Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana, que tem como objetivo primordial a salvaguarda da tradição africana preservada no Brasil, sendo composto por um conjunto de políticas públicas que visa principalmente a garantia de direitos, a proteção do patrimônio cultural e o enfrentamento à extrema pobreza, com a implementação de ações estruturantes.

Diegues (2008, p. 18) assegura que, em geral, as populações e culturas tradicionais “[...] são fruto de intensa miscigenação entre o branco colonizador, o português, a população indígena nativa e o escravo negro”. Mais além nessa discussão, o autor refere-se que, por meio de uma perspectiva marxista, o caráter pré-capitalista das populações tradicionais está igualmente relacionado com as questões territoriais, como foi o caso da ocupação do Mazagão Velho no período colonial, que foi um lugar de intensa exploração dos seus recursos naturais pelo branco europeu.

As relações étnico-raciais e os desafios no processo educativo

Na Amazônia, nas comunidades tradicionais que se formaram na base colonial, antes mesmo do período abolicionista, as famílias dos senhores mandatários abandonaram a região por não se adaptarem no território marcado por doenças tropicais, sendo que muitos até mesmo morreram nesse intervalo. Devido a esses incidentes, permaneceram em terras brasileiras os descendentes africanos que foram considerados não aptos a regressarem aos seus países de origem devido às

doenças que se alastravam entre eles na comunidade, ou seja, os afrodescendentes podiam adoecer e morrer, já os outros (neste contexto, o branco europeu), não (VIDAL, 2008).

Sem tirar o nosso foco principal do texto, esta breve contextualização histórica traz para luz uma questão que fará a ligação com o processo educativo, que é a igualdade e diferenças, pois não se pode vislumbrar um rompimento com esse período de negação de direitos sem passar por essas questões, pois a nossa formação histórica sempre foi marcada pela eliminação do “outro”, seja fisicamente ou socialmente.

Os reflexos da herança colonial se perpetuam até hoje na sociedade brasileira, e na comunidade tradicional estudada mostram-se bem acentuados os desafios, visto que não há Diretrizes Curriculares próprias do Município sede para serem trabalhadas nas escolas do Distrito de Mazagão Velho, no Amapá. Com isso, a Secretaria da Educação local adotou as Diretrizes geral do estado, sendo totalmente descontextualizada da cultura local.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana assegura que o sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos, negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados.

Quando tratamos da temática relações étnico-raciais e os desafios no processo educativo é porque o modelo educacional vigente está ainda fincado nas velhas práticas tradicionais conservadoras de currículo. Por isso há tanta demora em buscar compreensões mais críticas sobre questões complexas como racismo, discriminação racial, preconceito e seus desdobramentos na educação. Conforme corrobora Gomes:

O entendimento conceitual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os (as) educadores (as) a compreenderem a especificidade do racismo e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola. Esse é uma discussão que deveria fazer parte do processo de formação dos professores. Porém, é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceitual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas. Julgo que seria interessante se pudéssemos construir experiências de formação em que professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal. (GOMES, 2008, p. 144-145)

Conforme a autora Nilma Lino Gomes (2008), um dos desafios das relações étnico-raciais e os desafios na educação perpassa pela formação dos professores, principalmente daqueles que atuam comunidades tradicionais. Estes precisam ter mais autonomia orientada por princípios éticos

em que permita que se busque conhecimentos conceituais a respeito de temas complexos, para posteriormente traçar novas estratégias de atuação educacional.

Entrecruzando os diálogos que tratam da formação, um dos principais teóricos que defende a importância do tema na educação brasileira diz que:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação delas resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã (MUNANGA et al., 2008, p. 11).

Essa é uma questão importante a ser levada em consideração, principalmente para aqueles que atuam diretamente no campo educacional de comunidades tradicionais que precisam ser capacitados de acordo as especificidades da cultura local. Esses profissionais devem ser da própria comunidade, para evitar práticas educativas descontextualizadas que introduzem experiências tratadas como superiores, universais, o que obriga os alunos a negarem a tradição de gerações passadas.

A pedagogia praticada em comunidades de matriz africana deverá ser diferenciada, porque, segundo Gomes (2001, p. 91): “[...] sendo população negra um grupo étnico, não podemos desconsiderar as suas singularidades, as quais remetem à descendência africana, aos padrões físicos e estéticos específicos”. Ou seja, para a autora as particularidades desse grupo interferem na forma como o racismo, a discriminação e o preconceito racial incidem na vida dos sujeitos.

Como atua o currículo hoje na comunidade?

A educação e o currículo são vistos como profundamente envolvidos com o processo cultural. Entretanto, há diferenças importantes a serem enfatizadas. Da mesma forma geral, a educação e o currículo estão, sim, envolvidos com esse processo, mas ele é visto, ao contrário do pensamento convencional, como fundamentalmente político. (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 34)

Sendo político o currículo, temos duas forças atuando sobre ele: uma, por um lado, trata a educação para fins unicamente de movimentar a economia, e para isso forma para reproduzir modelos de pessoas capazes de executar tarefas da produção de produtos e serviços; por outro lado, há uma força que surge das minorias que exige uma educação crítica, que reflita questões que envolvem o respeito à cultura, à diversidade, à igualdade e às diferenças.

Somos conscientes de que o atual contexto internacional, marcado por uma globalização excludente, políticas neoliberais, militarização dos conflitos, unilateralismo e enfraquecimento do sistema internacional de mediação das relações entre países e blocos

geopolíticos e econômicos, e a nova doutrina de segurança global estão reforçando fenômenos socioculturais de verdadeiros apartheid, intolerância e negação do “outro”, que assumem diferentes formas e manifestações (CANDAUI, 2012, p. 23).

Segundo a autora, o processo de globalização reforça em larga escala processos de exclusão e faz com que as comunidades tradicionais jamais encontrem forças para se desenvolverem, visto já estarem em região subdesenvolvidas pela exploração capitalista. Nesse cenário, o perfil de pessoas que se espera é formatado a partir de um modelo com objetivos claros que, por sua vez, se apropriará do currículo escolar para implementar o projeto único de sociedade, com metas estabelecidas que não permitem que professores e nem alunos saiam desse padrão. Isto porque, segundo Michel Whitman Apple (1989, p. 83), “a sociedade precisa de trabalhadores dóceis; as escolas através de suas relações sociais e de seu currículo oculto, garantem, de alguma forma a produção dessa docilidade”.

Um currículo padrão em qualquer campo de atuação não fugirá às regras, ou seja, da mesma maneira que se trabalha os conteúdos e disciplinas em uma escola urbana, muito provavelmente nas comunidades tradicionais será no mesmo formato, visto que estão tradicionalmente associadas a ele as questões ideológicas, de cultura e de poder.

Não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais. A teoria curricular não pode mais, depois disso, se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, nem pode encarar de modo ingênuo e não problemático o conhecimento recebido. O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 28).

Como se tivéssemos com uma lupa na mão, na mesma lente que enxergamos o currículo escolar como instrumento de manobra que reproduz os objetivos hegemônicos, da mesma forma, com a mesma lente, encontramos as possibilidades para que comunidades tradicionais possam se apropriar para não mais fazer parte do processo de exclusão.

Apple (1989) aponta que não podemos ter uma visão “pessimista” por achar que hoje os princípios que norteiam o ensino, como já são determinados por força políticas exteriores, não permitirão a entrada de novos saberes. Pelo contrário, o grande desafio aqui está em encontrar as formas para fugir deste ideal que “amordaça” os sujeitos que já passaram por um longo período de exclusão no colonialismo, mas que agora buscam a superação na atualidade.

Como deveria ser a atuação do currículo para valorização dos conhecimentos tradicionais?

Ao avançarmos com propostas que tenham estratégias que direcionem para um novo currículo, temos inicialmente que levar em consideração as questões étnicas e raciais, haja vista que estamos tratando de territórios com forte presença de populações de descendentes africanos. Por tudo que já apresentamos de como se estabeleceram dentro de uma via opressora, um novo currículo que se espera, é um no qual os sujeitos tenham o espaço escolar mais aberto para mudanças de suas realidades, primeiro no âmbito do local, depois, transcender para a sociedade em geral.

Tal como ocorrera com a classe e com o gênero, as teorias críticas focalizadas na dinâmica da raça e da etnia também se concentraram, inicialmente, em questões de acesso à educação e ao currículo. A questão consistia em analisar os fatores que levaram ao consistente fracasso escolar das crianças e jovens pertencentes a grupos étnicos e raciais considerados minoritários. Embora muitas dessas análises se concentrassem nos mecanismos sociais e institucionais que supostamente estavam na raiz desse fracasso, elas, em geral, deixavam de questionar o tipo de conhecimento que estava no centro do currículo que era oferecido às crianças e jovens pertencentes àqueles grupos. Para essas perspectivas, não havia nada de “errado” com o currículo em si, que deixava, assim, de ser problematizado (SILVA, 2004, p. 99).

As estratégias que se pretendem para o currículo que atua em comunidades tradicionais de matriz Africana devem partir do que já temos de conquistas, que são a efetivação e implementação da Lei n. 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação Básica (BRASIL, 2003), bem como colocar em prática as orientações da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas (BRASIL, 2004).

Os dispositivos legais acima mencionados são uma parte das políticas públicas que refletem as reivindicações dos movimentos sociais negros, que há tanto tempo lutam em prol da valorização e reconhecimento da história, da cultura e identidade dos afro-brasileiros e dos africanos, por isso já deveriam estar na pauta do dia da sala de aula, preferencialmente nas disciplinas específicas indicadas no documento normativo, e posteriormente é necessário que essas discussões se estendam a todas as disciplinas ofertadas pelo currículo.

O próprio documento normativo que orienta as Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Parecer CNE/CP 003/2004) indica que as propostas (marcos legais) necessitam dos esforços e responsabilidade social de todos da comunidade em geral para sua implementação, que envolve: administradores dos sistemas de ensino, mantenedoras de estabelecimento de ensino, professores, estudantes, famílias de estudantes, cidadão brasileiros comprometidos com a educação e todos os profissionais envolvidos na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino.

A resignificação que se espera para a educação deve acontecer em um movimento ao contrário ao círculo vicioso, quer dizer, as intenções devem partir de dentro (comunidade) para fora (sociedade), porque, se não mudar o giro que está viciado, pode acontecer de ficar do jeito que está, e é isso que os controladores estatais da educação esperam, que realmente não haja reivindicação, colisão de forças.

Para Walter Benjamin “a questão política é essencial, isto é, quem decide sobre o processo de trabalho e o progresso técnico e segundo quais objetivos, é assim escamoteada” (1994, p. 16). Este pensamento revelador nos coloca de frente para os problemas que precisamos lidar em relação ao currículo escolar, pois estão implícitas nas ações propostas pelas instituições, formais ou não, as questões ideológicas, políticas e de poder. O espaço escolar como aparelho ideológico do estado, absorve o que é essencial para projeto estrutural de sociedade e reforçada através delas continuamente.

Em uma época de crise generalizada, em que emergem novos paradigmas, tanto do ponto de vista político-social, como científico, cultural, pedagógico e ético, o sentido da educação precisa ser resignificado. Em tempos em que novos desafios nos interpelam, as respostas já definidas e experimentadas não dão conta de oferecer referentes mobilizadores de saberes, valores e práticas educativas que estimulem a construção de subjetividade e identidade capazes de assumir a complexidade das sociedades multiculturais em que vivemos, dialogar com as diferenças, afirmar uma cidadania plural e intercultural que supere a fragmentação e colaborar para um projeto de sociedade em que a igualdade e diferença se articulem (CANDAU, 2012, p. 57).

Entendemos as intenções políticas do contexto atual para a educação, sendo que de um lado estão os que comandam o projeto de sociedade dominado por uma economia capitalista e do outro lado os que são dominados por ela. Romper com esse modelo é um processo árduo, porém é por dentro desse mesmo processo que encontraremos as brechas para superação pois, como já mencionamos, sempre haverá essa correlação de forças, onde as lutas se materializam com grandes embates de resistência das quais vivenciamos ao longo da história, por parte de pessoas ou grupos que ousaram não mais estar na condição de subalternizados.

Hoje o Brasil se encontra em uma das mais profundas crises políticas que abala diretamente todos os setores da economia, dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)² demonstram que apenas 10% da população concentram 43,4% de toda a renda recebida no Brasil, sendo que o restante, 56,6% da renda, é dividida entre a maior parcela da população, de 90%. Mais além, a mesma pesquisa de 2016 destaca a desigualdade e mostra ainda que o rendimento de brancos é 45% maior do que o de negros, ficando claro, como sempre, que os grupos

² Dados do IBGE: os números que mostram a desigualdade e a concentração de renda no país integram o módulo Rendimento de todas as fontes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), 2016.

que sofrem com o descaso do governo é a maioria. Assim, não faz mais sentido que os mecanismos controle social e de direitos se calem em meio a tantas vozes que ecoam dos sujeitos fragilizados socialmente.

Os dados apresentados, além de denunciarem uma sociedade desigual, retratam que o currículo vigente conserva e reserva direitos para uma minoria que não vai dar conta dos conflitos emergentes da maioria. Acreditamos que um cenário favorável para que o currículo escolar inclua os anseios dos silenciados nunca existiu e talvez jamais se chegue a esse tempo de paz, por isso propomos a aproximação entre as comunidades tradicionais e a escola; claro que sabemos que essa relação não acontecerá de forma parcimoniosa.

Entretanto, os profissionais da educação devem se inteirar das políticas públicas que surgiram de grandes embates dos movimentos sociais, sendo que para implementá-las é preciso uma comunicação mais estreita com a comunidade, porque hoje, diferente de ontem, existem os órgãos de controle, que quer queiram ou não, estão na posição jurídica para mitigar os conflitos sociais; neste caso, são os direitos educacionais conquistados que precisam ser continuados e ampliados.

Deste modo, partindo dessa perspectiva, para que ocorram as mudanças que se espera na comunidade, o currículo tem que ser “problematizado” integralmente, envolvendo os termos “raça” e “etnia”, até que o “mito da democracia racial” seja superado (GUIMARÃES, 2002). Por isso, é necessário envolver ainda questões que merecem esclarecimentos como: por que saberes tradicionais continuam fora das discussões da sala de aula, mesmo que existam leis que exigem seu reconhecimento? Seguindo na mesma linha de raciocínio, por que estes saberes foram submersos por outros conhecimentos que dominaram as ciências no mundo?

Seguindo uma perspectiva de mudanças, e sabendo da tensa relação do currículo dominante para absorver os conhecimentos tradicionais, é necessário, neste sentido, que os docentes atuantes em comunidades tradicionais estejam dispostos a buscar informações e formação continuada que os ajudem a combater o modelo que está posto.

[...] os educadores radicais devem continuar a buscar, dentro da revolução semiótica, uma linguagem crítica que possibilite o aproveitamento de relevantes avanços teóricos com o propósito de criar um currículo emancipatório para a formação do professor. Mas devem perseguir esse rumo sem se perder em debates marginais acerca de questões secundárias ao projeto político de proporcionar fortalecimento do poder individual e social àqueles alunos mais subordinados pelo sistema (GUIMARÃES, 2002, p. 49).

Não estamos colocando unicamente os professores na linha de frente, como se fossem os únicos responsáveis pelas mudanças que se espera para a educação. Mas, sabemos que a participação efetiva dos docentes não funciona de forma desarticulada com a formação continuada, sendo que essa é uma das possibilidades pelas lutas emancipatórias antirracistas. Na verdade, é um

ponto importante a se considerar se quisermos romper com todas as formas de discriminação que acontecem dentro e fora dos muros da escola.

A formação docente que se espera nesses tempos conflituosos deve necessariamente levar em consideração o desarticular de um currículo hegemônico, mas para que isso aconteça, é necessária uma observação atenta quanto ao que ainda é reproduzido nas publicações escolares, por exemplo: o olhar deve ser crítico não apenas nas imagens, mas também entrelinhas dos textos trazidos pelos materiais didáticos, que apesar de já trazerem questões das relações étnico-raciais, ainda não aparecem em suas linhas as verdadeiras histórias do povo negro. Persistem em apresentar enredos forjados com heróis e heroínas nacionais sem sequer terem participado de batalhas pela sobrevivência nas colônias brasileiras.

Sem desmerecer os esforços dos que lutaram e lutam para dar visibilidades aos sujeitos apagados da história universal e nacional, consideramos ainda que há muito a ser feito, não propomos que sejam apagadas narrativas para serem enaltecidas outras, o que queremos é o reconhecimento e a valorização das histórias reais³ e saberes que foram silenciados e são tão importantes para a ciência como quaisquer outros.

Ao propormos problematização e ação, refletimos que só será possível colocar em prática as conquistas existentes se tivermos o entendimento de que implementá-las requer constante vigilância por parte de todos os envolvidos que buscam por uma educação igualitária.

Ao problematizar questões complexas que estão na pauta da educação mais reflexiva, convergimos com Giroux e Simon (2011, p. 109) “a escola é um território de luta e que a pedagogia é uma forma de política cultural”. Isso nos leva a perceber que esses dois campos são possibilidades, espaços de reflexão que habilitam a comunidade escolar de ser protagonista com vista à transformação da realidade que persiste na educação.

A reflexão entendemos que acontece em duas vias, podendo alterar a ordem; pode-se inicialmente partir do educador que deve ter uma visão crítica de sua ação, refletir sobre suas práticas, procurar desvelar os textos prontos (material didático), ver as entrelinhas se contemplam ou não o reconhecimento das histórias, dos saberes dos verdadeiros protagonistas invisibilizados.

A segunda via de reflexão parte dos educandos, que são os protagonistas de uma nova narrativa. Neste sentido, eles devem exercitar suas criticidades, devem rejeitar materiais, conteúdos, atividades que chegam prontos e acabados e que não deem a eles oportunidades para proporem outras ações que reflitam o rico conhecimento tradicional herdado de seus antepassados.

³ Histórias reais contadas por Domingues na obra “Entre Dandaras e Luizas Mahins: mulheres negras e antirracismo no Brasil” (2009).

Os educandos, uma vez incentivados a problematizar suas próprias realidades, terão condições de lutar por uma educação que desmonte modelos opressores, racistas e desiguais. Sabendo criticar, usarão a sala de aula como uma “arena de luta” constante, que hoje, diferente de ontem, podem sim ter espaço para a fala, para mudarem a ordem de um currículo dominante (MCLAREN; FARAHMANDPUR, 2002).

Por fim, no contexto da relação comunidade e educação, esse movimento foi uma das formas que encontramos de aproximar os saberes tradicionais do currículo escolar, visto que, uma vez problematizando o que de fato ocorreu nas relações étnico-raciais, será possível que os alunos entendam esse processo de forma crítica e passem a multiplicar esses conhecimentos adquiridos a outros. Em outras palavras, o currículo que almejamos deve refletir os anseios das populações dos grupos que por muito tempo foram oprimidos.

Considerações finais

Demostramos que avançamos em algumas questões, exemplo disso são as criações de leis fruto de embates da sociedade civil organizada e que foram transformadas em políticas públicas de ações afirmativas que buscam pelo fortalecimento e valorização dos conhecimentos de comunidades tradicionais não quilombolas que foram e ainda continuam invisíveis para a educação. Com isso, sugerimos estratégias que ajudam a perceber qual foi o fio condutor da história que levou a apagar os saberes e as narrativas reais de um povo que muito sofreu para sobreviver em territórios colonizados.

Indicamos no texto que a discussão principal que deve ser problematizada no currículo vigente são as relações étnico-raciais pois, a partir desde ponto, pode-se estabelecer discussões em torno de uma nova proposta de currículo que busque um alinhamento de respeito entre igualdade e diferença.

Portanto, de forma geral, entendemos que os conhecimentos estão em uma relação ambivalente de poder: de um lado as ciências modernas ganharam força por serem produzidas e disseminadas por grupos dominantes, de outro lado estão conhecimentos tradicionais que não tiveram a mesma força e encontram muitos desafios para serem visibilizados. Porém, o exercício de enaltecê-los deve começar de dentro do próprio grupo, se apegando às possibilidades existentes em meio às dificuldades.

Referências

AMAPÁ. *Constituição do Estado do Amapá*. Macapá: Assembleia Legislativa do Estado do Amapá, 1991.

APPLE, Michel Whitman. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. IBGE. Pesquisa nacional por amostra de domicílios, 2016. Rendimentos. IBGE, 2016. Disponível em: < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia>>. Acesso em: 2 abr. 2018.

BRASIL. *Lei 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. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2003, Seção 1, p. 1.

_____. Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Conselho Nacional da Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 25 ed. Brasília: Câmara dos Deputados. Coordenação de Publicações, 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.003, de março de 2004. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2018.

_____. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Diário Oficial da União, Brasília, 08 de fevereiro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>. Acesso em: 12 de out. 2017.

_____. *Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, jul. 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em: 12 de out. 2017.

_____. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2010b.

_____. *I Plano Nacional de Desenvolvimento dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana*. 1ª edição. Brasília, 2013.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática Crítica Intercultural: aproximações*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Afrodescendência e Africanidade: um dentre os *diversos* enfoques possíveis sobre a população negra no Brasil. *Interfaces de saberes*, Pernambuco, v. 13, n. 1, 2013.

Disponível em: <<https://interfacesdesaberes.fafica-pe.edu.br/index.php/import1/article/view/169>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

DIEGUES, Antônio Carlos Sant'Ana. *O Mito Moderno da Natureza Intocada*. 6. ed. Amp. São Paulo, HUCITEC: NAPUB, USP, 2008.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, Niterói, v. 12, n. 23, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 abr. 2018.

_____. Entre Dandaras e Luizias Mahins: mulheres negras e anti-racismo no Brasil. In: PEREIRA, Amauri Mendes; SILVA, Joselina da. (Orgs). *Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil*. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 16 n. 47, p. 333-512, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação Cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repesando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

_____. Educação e Relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Democracia Racial: o ideal, o pacto e o mito. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). *Relações raciais e educação: temas contemporâneos*. Cadernos PENESB, Niterói, n. 4, 2002.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Casa das Áfricas / Palas Athena, 2003.

LEITE, Fábio Rubens da Rocha. Prefácio. In: HAMPÂTÁ BÂ, Amadou. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Casa das Áfricas / Palas Athena, 2003, p. 9-12.

MARIN, Rosa Elisabeth Acevedo; GOMES, Flávio. Reconfigurações coloniais: tráfico de indígenas, fugitivos e fronteiras no Grão-Pará e Guiana Francesa (Séculos XVII e XVIII). *Revista de História*, São Paulo, n. 149, 2003, p. 69-107. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18966>>. Acesso em: 07 abr. 2018.

MCLAREN, Peter; FARAHMANDPUR, Ramin. *Pedagogia revolucionária na globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Currículo, culturas e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MUNANGA, Kabengele et al. (org.). *Superando o Racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, José Manuel Azevedo e. *Mazagão: uma cidade luso-marroquina deportada para a Amazônia*. Viseu: Polimage, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TODOROV, Tzvetan. *Nós e os Outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

VIDAL, Laurent. *Mazagão: a cidade que atravessou o Atlântico*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.