

ENSINO DE HISTÓRIA: MEMÓRIAS DE MESTRES GRIÔS EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS

HISTORY TEACHING: MASTERS GRIOTS MEMORY IN QUILOMBOLA COMMUNITIES

Ricardo Costa de Sousa

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Rio Grande do Sul – RS – Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1189-6079>
ricardoluter@gmail.com

Cássio Michel dos Santos Camargo

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Rio Grande do Sul – RS – Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9336-5564>
cassiomichel@yahoo.com.br

Resumo: O presente artigo tem como objetivo discutir as contribuições do ensino de história enquanto campo disciplinar, que acolhe relatos orais de mestres Griôs como documentos de memória de Comunidades Quilombolas. A pergunta problema se circunscreve, a saber: o relato oral pode ser utilizado como documento para o desenvolvimento de atividades na disciplina de história? Antes, porém, tem-se como ponto de partida, primeiro, estabelecer relações entre a educação antirracista e o ensino de história; e segundo, tratar sobre os relatos orais de mestres Griôs no Ensino de História. O referencial adotado se situa no campo do ensino de história em interseção com a história da educação. Em termos metodológicos, utilizamos a História oral e, desse modo, as entrevistas possibilitaram captar fragmentos dos relatos que mostram sua potência. Na sequência, realizamos uma imersão bibliográfica a fim de analisar o tema proposto e de encaminhar possibilidades do uso desses relatos no ensino de história.

Palavras-chave: Ensino de História. Memória de mestres Griôs. Educação Escolar Quilombola.

Abstract: This paper aims to discuss the contributions of History Teaching as a educational field that welcomes oral accounts of Master Griots as memorial documents of Quilombola Communities. The problem question is circumscribed in knowing: can the oral report be used as a document for the development of activities in the discipline of history? Before, however, we have as a starting point, first, establish relations between Anti-Racist Education and History Teaching; and, second, to deal with the oral accounts of Master Griots in History Teaching. The adopted framework is in the field of History Teaching in intersection with the History of Education. In terms methodological, we use oral history and, therefore, the interviews made it possible to capture fragments of the reports that show their potency. In sequence, we carried out a bibliographical immersion in order to analyze the proposed theme and to forward possibilities of the use of these stories in Teaching History.

Key words: History Teaching. Masters Griots Memory. Quilombola School Education.

1 Introdução

Este artigo discute as contribuições do ensino de história, enquanto campo disciplinar, que acolhe relatos orais de mestres Griôs, como documentos de memória de Comunidades Quilombolas plausíveis de problematização no âmbito da prática educativa, temática que circunscreve experiências dos autores. Assim, tendo em vista esse recorte de campo disciplinar, não se exclui a necessidade e a urgência de investimento em outros campos disciplinares, que muito podem contribuir para a implementação de uma educação antirracista.

Nessa perspectiva, o problema se circunscreve, a saber: o relato oral pode ser utilizado como documento para o desenvolvimento de atividades na disciplina de história? Antes, porém, tem-se como objetivos: primeiro, estabelecer relações entre a Educação antirracista e o ensino de história e, segundo, tratar sobre os relatos orais de mestres Griôs no Ensino de História. O referencial adotado se situa no campo do ensino de história, em interseção com a história da educação.

Utilizamos, em termos metodológicos, a História Oral, campo que tem se preocupado em “recuperar a experiência e os pontos de vistas daqueles que normalmente

permanecem invisíveis na documentação histórica convencional e de considerar seriamente essas fontes como evidências” (THOMSON; FRISCH; HAMILTON, 2006, p.75).

Cabe registrar que os fragmentos apresentados nesse texto se mantêm como foram registrados nas entrevistas. Eles não seguem uma linearidade dos acontecimentos, pois a intenção é apenas sugerir a construção desses documentos, bem como o seu uso no ensino de história. Na sequência, realizamos uma imersão bibliográfica de modo a analisar o tema proposto.

2 Educação antirracista e o ensino de história

No cenário atual, o debate sobre as vinculações entre educação antirracista e o ensino de história é uma realidade incontornável. Antes, cabe abordar que compreendemos o ensino de história como uma prática social e também consideramos o currículo escolar como local de disputas. Com isso, o debate dos temas da história local e do cotidiano, como as memórias quilombolas, possibilitam repensar os modos de ensinar história.

Tais temas imbricaram-se com desejos e deveres memoriais já assumidos pela história, como área de conhecimento, que tocam o seu ensino com suas características e singularidades, e, por isso, transbordam da teoria para a prática educativa. Entre essas vinculações, no Brasil e na Europa, encontram-se os temas étnico-raciais.

Na pauta da educação antirracista, em 1960, a UNESCO elaborou e preconizou que ninguém poderia ser discriminado e ter acesso negado à educação. Tendo como base esse princípio e calcados no combate a ações discriminatórias, que usavam como

justificativa a cor, a etnia ou a confissão religiosa, foi organizada a Conferência de Durban, em 2001. Assim, a III Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban – África do Sul, de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001, teve como objetivos centrais: a) diagnosticar as formas de racismo, de discriminação e de intolerância (racial, de gênero, étnica, religiosa, contra migrantes) que ocorrem no mundo; b) reconhecer suas vítimas; c) estabelecer medidas de prevenção e combate ao racismo e d) criar com os governos vínculo de comprometimento para a arrecadação de recurso para superação do racismo, através da promoção da igualdade racial. (BRASIL, 2001)

A Declaração de Durban trouxe a certeza de que o caminho para superar o racismo, a xenofobia e a discriminação racial é a educação. A conferência, em seus escritos, demonstra uma preocupação com a herança africana, sendo o reconhecimento dessa herança um dos vários passos para combater o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata (BRASIL, 2001). As diretrizes estabelecidas pela declaração de Durban têm como objetivo a elaboração de políticas de combate ao racismo através de leis. Isso fica evidente no parágrafo 80, quando assinala que “o desenvolvimento e a implementação fiel das nossas normas e obrigações dos direitos humanos internacionais, inclusive a promulgação de leis e estratégias políticas, econômicas e sociais” (BRASIL, 2001, p. 26) constituem mecanismos legais e se colocam como cruciais no combate ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e à intolerância correlata.

A Conferência de Durban foi a responsável pelo fechamento de um ciclo de conferências sobre racismo e preconceito racial pelo estabelecimento de novos compromissos com o combate à discriminação racial, como fica explícito no trecho citado. Nessa conferência, os consignatários assumiram o dever de realizar retratação e repa-

ração com os grupos explorados e dominados através de atos discriminatórios e segregacionistas. A Declaração de Durban, ao estabelecer que a educação é uma das formas de combate ao racismo e à xenofobia, encoraja os seus signatários a fazerem algo frente às mazelas causadas pelo racismo.

Assim, emerge a seguinte questão: como o Brasil poderia se enquadrar para cumprir tal compromisso? No Brasil, a Conferência de Durban teve como grande consequência a elaboração e a organização de um projeto de educação antirracista, que começou com a aceitação da dívida histórica com a população de origem africana, já que a Declaração também estipula uma função reparadora (BRASIL, 2001).

Como consequência da Declaração de Durban, nos anos seguintes, o governo brasileiro promulgou as leis federais 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008. A primeira reconheceu a dívida histórica com as populações afro-brasileiras, juntamente, com a necessidade da implementação do Ensino da História Africana e da Cultura afro-brasileira (BRASIL, 2001); a segunda retrata a questão da contribuição histórica indígena.

Cabe destacar que a educação antirracista está inscrita na Constituição Federal de 1988, em seu art. 3º, parágrafo IV. Nele há menção do objetivo fundamental da Carta Magna, que é “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Desse modo, a Declaração de Durban, a Constituição Federal de 1988, como também a Lei nº 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, são importantes documentos de comprometimento social para uma proposta efetiva de uma educação antirracista.

Somam-se a esses documentos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, formuladas depois de um longo processo de disputas

sociais. Assim, a promulgação da Lei 10.639/2003 contempla diretamente uma solicitação presente no Plano de Ação de Durban, expressamente no que diz respeito aos Estados promoverem a plena e a exata inclusão da história e da contribuição dos africanos e afrodescendentes no currículo educacional.

Se, por um lado, a Constituição Federal de 1988 estipulou novos deveres ao ensino de história, ao delegar estudos e discussões sobre as etnias formadoras da nação, por outro, o ensino de história se torna uma possibilidade de reescrever a história por um outro viés, um viés dirigido para uma educação antirracista que ganha força com a Lei nº 10.639/2003, especialmente no âmbito da disciplina de História. Conforme Pinsk (2005) é possível compreender que a história ensinada nas escolas é sempre fruto de uma seleção, quer dizer, fruto de recortes temporais. Nesse sentido, as histórias são frutos de múltiplas leituras, de múltiplas interpretações dos sujeitos históricos. Nessa direção, o autor exemplifica que a história, bem como o currículo escolar não são meros conjuntos neutros de conhecimentos escolares a serem ensinados, apreendidos e avaliados.

Pollack (1989) assegura que o ensino de história, ao desenterrar memórias subterrâneas da nação, como prática não só educativa, mas social, tem por objetivo destacar a participação política e cultural de grupos que foram, ao longo do tempo, renegados pela historiografia dominante. Esse processo afetou várias memórias que estavam em um “descanso forçado”. Foi preciso, assim, pensar o esforço histórico e o contexto mundial, que possibilitou uma abertura geral para esses debates, na tentativa de combater as discriminações baseadas em raça, etnia ou religião.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, ao subsidiarem a prática educativa dos professores de história, oportunizam construir uma identidade do ser negro, que não esteja apenas vinculada às raízes do escravismo. O documento demanda por reparações:

“que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sobre o regime escravista” (BRASIL, 2013, p. 11).

Dessa maneira, o ensino de história elegeu, durante um longo período, uma perspectiva eurocêntrica, baseada na hierarquização das relações sociais e das raças, desvinculado da diversidade construtora da nação. Como alternativa para a obrigatoriedade do currículo que exige o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, se estabeleceu a necessidade de um novo projeto de ensino para história, centrado na diversidade cultural brasileira, o que inclui, também, conhecimentos sobre a história dos quilombos.

A construção da narrativa nacional brasileira perpassa pelo entendimento do processo de composição, que não pode ser desvinculado de aspectos culturais oriundos de vários povos formadores da matriz étnica brasileira. Assim, a temática étnico-racial está presente em diversos campos da realidade histórico-social do país. Nesta perspectiva, Munanga (2010, p. 47) destaca que “nunca se falou tanto da diversidade e da identidade como no atual quadro do desenvolvimento mundial dominado pela globalização da economia, das técnicas e dos meios de comunicação”.

Logo, falar de identidade étnica é entender que ela se constrói no cotidiano do ser humano, e, no espaço escolar, não é diferente. Temas como identidade se tornam necessários de serem trabalhados e debatidos no espaço escolar, assim como na disciplina História. Essa disciplina oportuniza atividades diversas, como por exemplo, visitas a núcleos arqueológicos, museus, comunidades quilombolas, dentre outros, entendidos como espaços potentes para/na construção de conhecimento.

Nesse sentido, emergem para o ensino de história inúmeras demandas, especialmente em temas que se dirigem para a educação das populações negras e quilombolas.

Caimi (2001) sugere que a ascensão desses temas se constitui a partir de uma transição paradigmática que afetou diretamente o ensino de história e rompeu com a história dos grandes ídolos e heróis, no sentido de se desprender do dever de constituir uma identidade nacional homogênea para, então, construir a ideia de nação multiétnica e com uma cultura heterogênea.

Neste contexto, evidencia-se, por meio de Caimi (2001, p. 192), “a falência do projeto que visava à construção e à manutenção da identidade nacional sob o domínio de uma única memória historiográfica a ser transmitida pelo ensino escolar”. Para dar conta dessa falência, a autora indica a necessidade de um novo projeto para a disciplina de História, que converse com a ascensão do tema da diversidade, centrado no debate de identidades construídas por uma diversidade de vozes. Desse modo, o processo de composição desse projeto estaria centrado no trabalho com a história local e regional.

É desafiadora a tentativa da implementação do projeto proposto por Caimi (2001), uma vez que destaca a importância da memória constituída e presente pela oralidade, o que faz lembrar das histórias locais, contadas por Mestres Griôs, que são lideranças negras. A respeito do ensino da história local, cabe suscitar uma reflexão contínua sobre a importância desses mestres como personalidades negras que muito podem contribuir na construção e na sistematização dos currículos escolares, juntamente com a comunidade. Lançar novos temas a respeito da realidade em que a escola se circunscreve é abrir espaços para reflexão, tão essencial quanto oportuna para uma educação antirracista.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, “a escolha dos conteúdos relevantes a serem estudados parte das problemáticas locais, nas quais as crianças e as escolas estão inseridas, não perdendo de vista que as questões que dimensionam essas realidades estão envolvidas em problemáticas regionais, nacionais e

mundiais” (BRASIL, 1997, p. 43). Cabe lembrar que o currículo oficial impõe a elaboração de questões sobre os temas importantes para a proposta que apresentamos, como o papel da comunidade para a formação da identidade dos sujeitos. Entretanto, nem sempre esses temas têm o espaço devido no currículo. Em especial, destacamos a ausência do debate sobre os assuntos inerentes à memória local de comunidades negras.

Nessa perspectiva, a memória assume, numa comunidade, uma construção coletiva que, segundo Halbwachs (1990, p. 81), é “uma corrente de pensamento contínuo que nada tem de artificial, já que retém do passado somente o que está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém”. Logo, a memória não se encontra acabada nem livre dos conflitos e das disputas, porque ela se mantém entre fluxo de lembrança e esquecimento. Por isso, o ensino de História pode e deve contribuir para com o processo de partilha de memórias que estavam sob a guarda dos adultos. Desse modo, sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais, perseguir “novos materiais (relatos orais, imagens, objetos, danças, músicas, narrativas), que devem se transformar em instrumentos de construção do saber histórico escolar” (BRASIL, 1997, p. 40).

Esses novos materiais trazem consigo uma ligação direta com o seu local de origem, como é o caso das comunidades quilombolas, pois evocam a memória, que é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que põe em relevo um sentimento de continuidade e coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução (POLLAK, 1989). O desafio de congregar tais memórias com o Ensino de História conversa diretamente com demandas, ainda urgentes de discussão, para uma educação antirracista.

3 Relatos orais no ensino de história

Trabalhar essa temática, nada tranquila, visa recuperar experiências de vida de Mestres Griôs. Antes, porém, cabe destacar uma definição, por mais apressada e genérica que seja. Segundo Silva (2013, p. 3), os Griôs são uma espécie de historiadores africanos ou contadores de histórias de vilarejo. E essa é, sem dúvida, uma definição parcial e, talvez, injusta. Um verdadeiro Griô é muito mais que isso. São muitas as teorias para explicar a origem do termo Griô. A mais frequente é a que associa Griô à palavra francesa *guiriot* – aquele que lhe é anterior. Seu uso aparece, pela primeira vez, por volta de 1637.

Ao propormos tratar dos mestres Griôs em comunidades quilombolas, tomamos aqui a referência de Bosi (1994, p. 60), quando ele diz que “nelas [nas pessoas idosas] é possível verificar uma história social bem desenvolvida: elas já atravessaram um determinado tipo de sociedade, com características bem marcadas e conhecidas”. O autor, então, destaca esse personagem como guardador da memória coletiva que, por meio de seu relato oral, tomando-o como documento, possibilita aos estudantes um contato maior com suas africanidades.

Primeiramente, defendemos que os mestres Griôs são sujeitos que, normalmente, permaneceram invisíveis na documentação histórica, desafio que foi empreendido a partir da história oral e, para revelar sua potência, extraímos fragmentos a partir das entrevistas a fim de sensibilizar os professores a reconhecerem as histórias de suas comunidades a partir desse personagem. Além disso, pouco se explorou, no campo do ensino de história, sobre a importância de mestres Griôs na composição de histórias. Histórias que educam suas comunidades, aqui, negras e quilombolas. Por último, compreendemos que não existe relato histórico em que não esteja explicitada a relação com um corpo social, a exemplo dos mestres Griôs.

Para contextualizar, torna-se indispensável para esta discussão o entendimento de que, nas décadas finais do período escravista, os quilombos foram chamados de

reduto de pretos, terras de pretos e mocambos, não diferente de outros estados brasileiros. Atualmente, a Fundação Cultural Palmares, a Constituição Federal e outros órgãos utilizam a nomenclatura “Comunidades Remanescentes de Quilombos”, pois é sabido que os conceitos e os termos no Brasil se reconfiguram e se ressignificam.

Segundo Munanga (1996, p. 60), “a palavra quilombo tem a conotação de uma associação de homens, aberta a todos sem distinção de filiação a qualquer linhagem”. O termo, apontado pelo autor melhor contempla a magnitude do que são os quilombos e a sua relação com a terra, que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, “ela representa o sustento e é, ao mesmo tempo, um resgate da memória dos antepassados, onde realizam tradições, criam e recriam valores, lutam para garantir o direito de ser diferente sem ser desigual” (BRASIL, 2013, p. 419). Nesse sentido, a terra está relacionada à ancestralidade e, até mesmo, à dignidade daqueles que circunscrevem espaços de memória.

Conforme preceitua o Art. 68 da Constituição Federal de 1988: “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988). Todavia, é importante destacar que o processo de democratização fundiária no Brasil é lento e precário. No site da Fundação Cultural Palmares, é possível constatar um quantitativo expressivo de comunidades remanescentes de quilombo aguardando serem certificadas (SOUSA, 2014).

As cenas de violência que as comunidades enfrentam, quando lutam pelo direito ao reconhecimento e pela titulação de suas terras, são históricas. Segundo Nunes (2007, p. 09), “a constituição dos territórios quilombolas, para além da formação através de refúgio, foi ocorrendo de diferentes maneiras: ocupação de antigas propriedades senhoriais abandonadas ou doadas, ‘compras’ sem documentação oficial ou, até mesmo,

‘de boca’’. Para exemplificar, tomamos a Comunidade Itamatatiua, no município de Alcântara, estado do Maranhão, que foi uma fazenda doada por padres a escravos livres (SOUSA, 2014).

Conforme entrevista realizada em 2010 e arquivada nos registros do grupo de pesquisa do Projeto ALMA, vinculado à Universidade Federal do Maranhão (UFMA), um mestre Griô explica o seguinte:

Tu sabe até quando ela foi fazenda? Até quando os padres visitaram os quatro padre era fazenda, Fa-zen-da, fazenda. Mas Milinda uma mulher muito grossa que tinha ali, os padres se hospedaro lá, aí apareceu um curioso eu quero pescar e panho uma cofada assim de Tamata aí levou pros padres. Padre cumeugostô muito aí disse: “onde panha esse peixe?”, “lá na fazenda” o cara disse pro padre né panhamo lá na fazenda, be, pertim da fazenda e o peixe e tamatar então o padre disse: “Então minha gente não é fazenda é Tamatatiua”, aí ficou Tamatatiua de lá pra cá (PROJETO ALMA, 2010).

Na fala do mestre Griô, é possível observar a narrativa que é produzida para contar o nome dado à Comunidade, atualmente, chamada Itamatatiua, dada em referência ao peixe mencionado na entrevista. O mestre Griô relata que o nome “é por causa do peixe. E até que adurô”. Em seguida, narra que “aqui teve muito Tamatá. Teve época da gente ir nuns tanque, resto d’ água e panhava era um bucado” (PROJETO ALMA, 2010).

Dada a nomeação da fazenda, de acordo com o mestre Griô, ela mudou para Itamatatiu. A entrevista aborda que “de fazenda mudo pra Tamatatiua, até hoje, mas muita gente ainda diz eu vou lá na Fazenda, muita gente dos mais velhos ainda fala” (PROJETO ALMA, 2010). Esses fragmentos documentais indicam a potência da história oral, pois as entrevistas, quando transformadas em documentos, possibilitam um contato direto, de crianças, adolescentes e adultos com as histórias de vidas de seus antepassados. Significa dizer que os quilombos são espaços onde se ensina e se aprende,

logo, constituem espaços de preservação de saberes e de conhecimentos, e, por isso, representam as ressignificações da memória coletiva desencadeadas pela oralidade de mestres Griôs.

Assim, através da oralidade é possível narrar histórias, ensinar os mais novos, como também aprender com os mais velhos, prática que a historiografia oficial negou como forma de conhecimento. Nesse sentido, Bosi (1994, p. 39) assegura que a memória “é um cabedal infinito”. Dentre as várias falas rememoradas pelo mestre Griô, extraímos o seguinte fragmento:

A princesa Isabel “libertou os preto, libertou os escravos da escravatura prencesa Isabé que eles tava dizendo que foi a primeira mulher a governar o Brasi. Ó vocês teve uma mulher que governou o Brasil, princesa Isabel preto vivia erro no ó eles infiava tucum no reio assim pra dá lambada nos preto vixe panhava na custela que a vistimenta que os era tá de riscado e sacco que era vestido (PROJETO ALMA, 2010).

É nesse cabedal infinito, de memórias que puxam memórias, que o mestre Griô conta suas histórias, histórias dos seus progenitores, que foram vítimas do processo escravocrata São histórias que o mestre Griô, se reconhece, ainda hoje, afetado por elas, e, em virtude disso, sente o desejo de socializá-las. Nesse viés, os relatos são testemunhas de que a abolição da escravatura, oportunizaria o direito à terra. Para o mestre Griô, a terra representa, para os remanescentes de quilombos, não só o direito de um território para viver, mas também um território que é permeado de histórias, de lutas, de resistências, de afirmação identitária, em que os saberes culturais ultrapassam os tempos, as gerações dos descendentes de escravos.

Nesse sentido, Brasil (2013, p.417), afirma que “a construção da identidade e as diferentes formas de organização e luta (seja ela política, seja ela cotidiana) fazem parte

da noção de pertencimento e laços grupais construídos pelos quilombolas”. Nessa perspectiva, valorizar os relatos orais dos mestres Griôs, como o aqui apresentado, é entender, a partir deles, as relações que os quilombolas estabelecem com outros quilombos, como também, com outros grupos étnicos.

Reconhecer as comunidades quilombolas como territórios negros, de luta e de resistência, a partir dos mestres Griôs, é confrontar o passado e o presente cotidianamente. É, na verdade, valorizar a história dessa população. Atualmente, para os professores, especialmente àqueles que trabalham com o ensino de história, constitui um desafio implementar uma educação escolar quilombola que discuta, a partir de referências, o que a história omitiu e ainda omite sobre os saberes orais presentes na memória coletiva de mestres Griôs.

A educação escolar quilombola é uma modalidade de educação que compreende as escolas inseridas em território quilombola ou atende alunos que são oriundos dela. Contudo, importa comentar que reduzir a questão da diversidade étnico-racial somente à questão educacional é deslegitimar a luta dos movimentos, pois, segundo Gomes (2009, p. 71) a “complexidade e enraizamento na estrutura da sociedade e no imaginário social brasileiro” precisa ser assimilada e consolidada a partir de um conjunto de políticas públicas de direito.

Nesse sentido, o projeto político-pedagógico (PPP), construído com e para os quilombolas, oportuniza contemplar as contribuições de mestres Griôs para manutenção das tradições, como também, possibilita um compromisso da escola e de toda a comunidade com essas personalidades, ao tratar das especificidades e particularidades históricas, sociais, culturais e econômicas das comunidades nas quais a escola está inserida.

Mobilizar a equipe diretiva escolar e a comunidade é um grande passo que deve ser dado, visto que as lideranças negras locais frequentemente pressionam o governo

municipal por uma educação de qualidade que leve em consideração a realidade e as particularidades das comunidades quilombolas, pois “a Educação Escolar Quilombola não pode ser pensada somente levando-se em conta os aspectos normativos, burocráticos e institucionais que acompanham a configuração das políticas educacionais” (BRASIL, 2013, p. 415).

A educação escolar quilombola deve seguir uma proposta política de um currículo construído com os quilombolas e para os quilombolas, tornando-se importante reconhecer os saberes culturais presentes na memória coletiva de mestres Griôs. A esse respeito, Barros (2009, p. 47) diz que “a memória coletiva recria valores e restabelece pontes, renovando as lembranças dos sujeitos e “reclassificando os seus esquecimentos, introduzindo também o novo no velho e o velho no novo”. Desse modo, a memória coletiva está ancorada nas tradições, nas experiências de vida coletiva e no sentimento de pertença de mestres Griôs à comunidade, a partir das palavras ditas e não ditas, assim como pelas sutilezas do jeito de ser e de se comunicar.

Para Munanga (2010, p.50), a memória coletiva é uma memória plural e não mestiça ou unitária. Exprime “uma memória a ser cultivada e conservada por meio das memórias familiares e do sistema educacional, pois um povo sem memória é como um povo sem história. Essa memória está também nas imagens e nos monumentos que identificam os sujeitos, nas festividades que marcam a história, nos objetos, nos lugares e nos modos de vida dos seres humanos.

De acordo com Magalhães (2007, p. 5), “a memória funciona como testemunho do processo (educativo) nos momentos mais sensíveis. Recordamos na proporção da intensidade e do significado de cada experiência”. Essa memória, tomada como documento e atravessada no currículo escolar, possibilita facilitar as práticas educativas, bem

como possibilita a reescrita de um currículo rígido e normativo para um currículo contemplativo, ao incorporar conhecimentos tradicionais da memória coletiva de Mestres Griôs em articulação com o conhecimento escolar, especialmente difundido por professores que trabalham com o ensino de história.

4 Considerações

A história oral, enquanto metodologia, a partir de entrevistas com mestres Griôs, possibilitou, nesse texto, compreender não somente em partes, a realidade de comunidades quilombolas, mas de sua potência como possibilidade de discussão e diálogo no ensino de história. Portanto, entendemos que os fragmentos aqui utilizados narram experiências de vida inscritas e circunscritas numa temporalidade da vida.

Desse modo, a pesquisa indicou que é possível tomar as entrevistas como documento para o desenvolvimento de atividades na disciplina de história. Reconhecer os saberes e os conhecimentos presentes na memória de mestres Griôs é afirmar um compromisso com as histórias de luta e resistência de comunidades quilombolas. Resistências e lutas pela terra e pela dignidade de ser e estar no mundo.

Nesse sentido, dialogar com os saberes e conhecimentos da comunidade quilombola presentes na memória coletiva de mestres Griôs é, na verdade, promover a inserção de histórias de luta e resistência da população negra e quilombola no currículo escolar, conforme instituem os documentos aqui apresentados.

Nesse mesmo viés, a educação escolar quilombola contribui, ao tomarmos as narrativas de mestres Griôs, para que crianças e adolescentes entrem em contato com suas africanidades presentes na cultura quilombola, como também, coloca-os diante de um currículo pluriétnico que possibilita contemplar memórias e histórias, tornando o conhecimento mais sensível e mais significativo.

Encerramos o texto abordando que, a implementação da educação escolar quilombola enquanto modalidade, sustentada a partir do porte da memória de mestre Griôs presentes em cada comunidade quilombola, é o caminho para se pensar nos depoimentos como documentos possíveis para o ensino de história. Assim, este artigo se encerra apontando um olhar para os desafios aos professores desse campo, numa perspectiva local e global.

Referências

BARROS, José D'Assunção. História e memória – uma relação na confluência entre tempo e espaço. *Revista MOUSEION*, v. 3, n. 5, jan./jul. 2009.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 13 ed. São Paulo: CIA das Letras, 1994.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*.

BRASIL, *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Organização das Nações Unidas. III Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas realizada em Durban – África do Sul de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001.

CAIMI, Flávia Eloisa. *Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo: Ed. UPF, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: Paula, Marilene de; Rosana, Heringer (Orgs). *Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

HALBWACHS, M. *A Memória coletiva*. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.

MAGALHÃES, Justino. Educação e Memória. Arquivos e museus: desafios à prática educativa e à investigação histórica. In: NEPOMUCENO, Maria de A. & TIBALLI, Elianda F.A. (orgs). *A educação e seus sujeitos na história*. Belo Horizonte: SBHE, 2007.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade cultural. In: O negro na contemporaneidade e suas demandas. *Cadernos PENESB 10*. jun. de 2010.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. *Revista USP*. São Paulo. n. 28, dez/fev, 1995/1996.

NUNES, Georgina Helena Lima. Comunidades remanescentes de quilombos: marcas negras de resistência de norte a sul do Brasil. *Caderno de literatura*. Porto Alegre, dez, 2007.

PINSKY, J. (org.) *O ensino de História e a Criação do Fato*. São Paulo: Contexto, 2005;

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

PROJETO ALMA. *Origem do nome da Comunidade Quilombola Itamatatua no município de Alcântara, MA*. Depoimento de mestres Griôs. Documento produzido no projeto de pesquisa e extensão ALMA – UFMA, 2010.

SILVA, Celso Sisto. Do griô ao vovô: o contador de histórias tradicional africano e suas representações na literatura infantil. Dossiê: Voz e Interculturalidade. Porto Alegre. *Nau Literária*, vol. 09, n. 02, 2013.

SOUSA, Ricardo Costa de. *História da educação da população negra no município de Alcântara*. Porto Alegre: UFRGS, 2014, 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

THOMSON, A.; HAMILTON, P; FIRSCH, M. Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais in FERREIRA, M.M; AMADO, J. (ORGs) *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro. FGV, 2006.

recebido em 2 set. 2018/ aprovado em 14 mar. 2019

Para referenciar este texto:

SOUSA, R. C.; CAMARGO, C. M. S. Ensino de história: memórias de mestres Griôs em comunidades quilombolas. *Cadernos de Pós-graduação*, São Paulo, v. 18, n.1, p. 164-182, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/cpg.v18n1.10411>