

# TEXTOS NORTEADORES DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO (GDs)

Os Grupos de Discussão ocorrerão em dois dias – dias 19 e 20 de abril - com duas horas de duração (10h30 às 12h30). Além da leitura, análise e aceite dos trabalhos inscritos a coordenação do GD teve sob sua responsabilidade a elaboração de um texto delineando o perfil e problematizando as questões centrais dos trabalhos inscritos. Esse texto será o norteador das reflexões e discussões do GD, substituindo a mera apresentação individual dos trabalhos.

## **GD Comunidades Tradicionais e os desafios para a Educação.**

Local: Sala 4108 FaE / UFMG

Roseli Correia da Silva (RME BH)

Rogério Correia da Silva (UFMG)

### **Introdução**

Os trabalhos selecionados por este Grupo de Discussão foram agrupados segundo a identificação de três aspectos em especial abordados pelos participantes e que contemplam o campo da pesquisa, do ensino e da formação docente. Este Grupo de Discussão trata-se, pois, de um exercício comprometido com a identificação de estratégias utilizadas pelos diferentes grupos étnicos como forma de verem-se representados e tratados dignamente - aspectos que deixam lastros para pensarmos na construção de uma pedagogia preocupada com a diversidade e a pluralidade, sendo de fundamental importância a construção de ações voltadas para a reeducação do olhar e para a desnaturalização das desigualdades raciais, no afã de identificar as “diversas diferenças” que compõem o nosso cenário cultural.

O desejo de criar pontos de intercessão entre os grupos étnicos contemplados pelas leis 10.649\03 e 11.645\08 a fim de ampliar o diálogo, no sentido de contemplar os demais grupos que compõem o cenário cultural brasileiro, fez com que este GD elege-se os saberes e conhecimentos tradicionais como elementos centrais na identificação de comunidades que detêm este inestimável patrimônio como traço essencial de sua identidade, como forma de nortear discussões, aproximações e porque não, promover intercâmbios e entendimentos sobre práticas educativas suscitadas a partir deste referencial.

Portanto, os trabalhos selecionados sob a temática “Comunidades Tradicionais e os desafios para a educação” tem por finalidade fomentar discussões, não só na perspectiva da identificação dos bens culturais, mas também na valorização, na revitalização, salvaguarda e na difusão do patrimônio sociocultural produzidos por populações que preservam uma maneira sui generis de produzir e transmitir saberes, destacados como “referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes elementos étnico-culturais formadores da nação brasileira” (Oriá, 2013:135).

O advento das leis citadas acima também abriram precedentes para o desenvolvimento de trabalhos em favor das minorias étnico culturais, dando visibilidade às experiências produzidas pelos mais diversos grupos nos seus mais variados aspectos. Portanto, este artigo reside no esforço de fornecer categorias-chaves para o reconhecimento do que venha a ser conhecimento tradicional, enfatizando-se aspectos que envolvam as formas de produção, aquisição e transmissão desses saberes, cujas bases diferenciam-se bastante da matriz que norteia a produção do conhecimento científico.

Este GD contempla 20 trabalhos que tratam de diferentes grupos étnicos tradicionais (quilombolas, indígenas e pomeranos), agrupados sob diferentes perspectivas, que atravessados por uma metodologia baseada na História Oral e ou na História Local, apresentam narrativas permeadas pela busca do direito à memória, bem como a identificação, valorização e salvaguarda do patrimônio cultural desses povos como característica essencial.

### **I – Conhecimentos Tradicionais e Ensino de História: Pontos para construção de um diálogo.**

Para Peter Burke (1992), a procura por uma maior inteligibilidade, condicionada a valorização dos variados pontos de vista do que realmente aconteceu e a um tipo de narrativa que fizesse frente às demandas da historiografia contemporânea, fizeram com que a História social voltasse o seu olhar para as narrativas. Uma narrativa histórica que se apresentasse de forma renovada e atual e fosse percebida como princípio fundamental do discurso historiográfico, servindo como ponte entre a História vivida e a produção de saberes voltados para a construção de sentidos para o mundo.

Essa valorização da construção do conhecimento histórico a partir da vivência e, portanto do local e do presente, fez com que a História Oral e a História de vida contribuíssem sobremaneira para a pesquisa

histórica, abrindo precedentes para que os atores expressassem suas identidades por meio de suas ações.

O uso da História Oral como metodologia de trabalho fica visível em dois dos trabalhos inscritos neste Grupo de Discussão: “A História Oral na sala de aula e o reconhecimento da identidade do povo tradicional pomerano no ensino da História Local” e “Análise das abordagens históricas: Produção científica no campo da História Oral”.

Enquanto o primeiro trabalho trata-se do relato de um projeto desenvolvido com alunos do Ensino médio sobre a história dos imigrantes pomeranos vindos para o Brasil, especificamente para a cidade de São Lourenço do Sul, utilizando-se da História Oral como mecanismo para acessar e revisitar o passado, o segundo trabalho, analisa 33 obras disponibilizadas em um portal sobre História Oral e suas contribuições para o campo da historiografia do “Tempo presente”. Ambos possuem uma abordagem que define a História Oral como um mecanismo, que por meio da exploração das memórias e das histórias de vida dos sujeitos, pode auxiliar no reconhecimento e na valorização de experiências silenciadas.

O que estes trabalhos nos revelam em especial é que o uso de uma metodologia de trabalho como a História Oral mostra-se relevante, na medida em que os conhecimentos tradicionais baseiam-se numa polissemia de significados e possuem características autóctones, cujos traços encontram-se forjados na localidade e cuja cadência é marcada por um “saber-fazer a respeito do mundo natural e sobrenatural, gerados no âmbito da sociedade não urbano \ industrial e transmitidos oralmente de geração em geração” (DIEGUES, 2000, p.30, apud in PERELLI, 2008, 384).

Os pesquisadores e especialistas podem se valer da História Oral como uma ferramenta para acessar os saberes tradicionais que precisam ser revisitados, no sentido de dar voz aos variados sujeitos envolvidos na produção e transmissão desses processos, na expectativa de construir um currículo mais pluricultural, onde os conhecimentos tradicionais e os científicos possam caminhar lado a lado. Podemos citar o caso dos pioneiros de Londrina, que sob uma perspectiva sociocultural problematiza os lugares da memória da cidade com vistas a revisitar a história desta localidade, por meio das narrativas dos excluídos que circulam pela cidade.

Para definição do que seja conhecimento tradicional e sua relação com a história (ou o seu ensino) talvez um exercício necessário seja chamarmos a atenção para os equívocos e reducionismos ou mesmo as associações feitas a ele sem gerar uma reflexão mais ponderada sobre o tema (por exemplo, defini-lo como algo antigo e imutável). Têm-se também uma tendência em tratá-lo no singular, ignorando ou mesmo não validando a miríade de espécies como uma característica básica dos procedimentos tradicionais, que acabam sendo rotulados sobre os mesmos princípios. Outro ponto é apresentá-lo em oposição aos conhecimentos científicos. Ao tratar da literatura jurídica e da posição dos movimentos indígenas sobre o tema, Manuela Carneiro (2009) apresenta uma ideia mais comumente associada ao conhecimento tradicional como um “corpus” estabilizado de origem imemorial, firmado cada vez mais numa noção ampla de que conhecimentos tradicionais sejam “conjuntos duradouros de formas particulares de gerar conhecimentos” (CARNEIRO, p. 364, 365).

Portanto, ao destacarmos que o conhecimento tradicional também se refere às formas de produção de conhecimento, não podemos classificá-los como necessariamente antigo, quando somente os seus procedimentos são tradicionais, uma vez que muitos dos saberes tradicionais são repetidos, reforçados, modificados e, até mesmo abandonados de acordo com as mudanças nas condições de produção e transmissão, evidenciando assim, segundo Perelli (2008), a dinamicidade como algo que também caracteriza a tradição. Isto só atesta que a força do conhecimento tradicional reside na sua capacidade de adequar-se ao mundo.

A partir desta definição buscamos descaracterizar a conotação de imobilidade histórica, antiguidade ou até mesmo de atraso, aspectos que equivocadamente acompanham os saberes produzidos por estas populações, haja vista que as tradições se mantêm e se atualizam mediante constantes mudanças. Com isso, ao deixarmos de enxergar a cultura enquanto movimento, corremos o risco de não identificarmos como “tradicional” os sujeitos que recriam e ou abandonam seus costumes (PERELLI, 2008).

Mas ao contrário das tradições inventadas, que segundo Hobsbaw (2014), resumem-se a um conjunto de práticas fixadas, imutáveis e reguladas por regras de natureza ritualística ou simbólica que são impostas por meio da repetição de valores, normas e condutas de comportamento, como uma forma de dar continuidade ao passado, as tradições genuínas ou originais atualizam-se, são flexíveis e possuem a característica de uma sociedade que carrega em si mesma o germe da mudança quase como sinônimo de sobrevivência e resistência.

A discussão sobre o conhecimento tradicional e o ensino de história traz a tona outras possíveis relações entre o conhecimento tradicional, a memória, o território e identidade étnica. A título de exemplo, destacamos a experiência vivenciada pelo povo indígena A'uwê Xavante de Marãiwatsédé

(MT). No relato apresentado, tal grupo adotou a Dzomori (que significa expedição) como estratégia para revisitação e reconhecimento do território ancestral desta nação como forma de manter um sentido de identidade e de pertença no grupo, a partir da exploração dos conceitos de lugar e memória.

Mesmo após a constatação das transformações ocorridas no território, a Dzomori possibilitou, por meio da memória dos anciãos, a recriação de uma experiência ancestral não vivenciada pelos mais jovens, cujo esteio serviu para fortalecimento da luta pelo direito à memória e à terra. Através do relato sobre a Dzomori pudemos verificar a reprodução de traços importantes e característicos das comunidades tradicionais, cuja ação possibilitou a apropriação histórica de um ambiente marcado pelos rituais de transmissão familiar que acabaram chegando até os mais novos como um anel que foi passado de mão em mão.

Ao conceber a terra como lugar de produção das tradições e de afirmação do modo de ser como condição para a existência das comunidades tradicionais, evidenciando o seu modelo de sustentabilidade baseado em uma ecologia de saberes, vale a pena suscitar um diálogo entre a Educação Ambiental e a História como forma de aproximação entre esses dois campos de conhecimentos, abrindo precedentes para os questionamentos levantados por CARVALHO (2014), no texto “Ensino de História e Educação Ambiental: Uma difícil aproximação”.

Portanto, levando-se em consideração que as sociedades tradicionais interagem com outras populações produzindo transformações em seus modos de vida, a forma como esses conhecimentos são adquiridos, produzidos, usados e transmitidos favorecem o reconhecimento da mutabilidade histórica como princípio ativo desses grupos, cujas imagens devem estar associadas às ideias de avanço e transformação e não ao sentimento de perda ou atraso.

## **II – As Comunidades Tradicionais e os novos sujeitos na Escola: Argumentos e práticas.**

As narrativas presentes nos trabalhos inscritos neste GD apresentam-se, ora marcadas por relatos de pesquisa, ora por linhas de projetos que dialogam com instituições de ensino superior, revelam o cuidado e a necessidade de um olhar mais atento para a Educação Básica como local de extenuante intervenção, pesquisa, reflexão e produção de saberes. A tônica mais pragmática dos Mestrados profissionais lideraram as inscrições, tendo como ênfase a busca por processos favoráveis à transposição didática do conhecimento histórico e a formação da consciência histórica como finalidades em comum. A produção de portfólios como forma de avaliação processual e o uso de aulas oficinas, como forma de sensibilizar e envolver os (as) estudantes na produção de pesquisas de cunho mais historiográfico são alguns exemplos.

Gostaríamos de frisar que seis pesquisas em andamento ou concluídas envolvendo a Educação Escolar Quilombola e a Educação Escolar Indígena como modalidades de ensino diferenciadas. Ademais de demonstrarem a necessidade de uma Educação diferenciada estes trabalhos enfatizam uma discussão teórica do campo sobre a relação entre a produção historiográfica e os usos do passado por estas comunidades, tendo a memória como peça chave na reconstrução de identidades e práticas significativas, respaldadas pelo currículo escolar como forma de garantir o direito a estes novos sujeitos serem diferente sem serem iguais.

Pensando que a Educação Escolar Diferenciada prevê a identificação e a valorização dos conhecimentos da realidade local dos quilombolas e dos povos indígenas em diálogo com o global, faz-se necessário potencializar os saberes e aprendizagens construídos pelo e no saber-fazer desses sujeitos. Nesse sentido, gostaríamos de chamar a atenção para os trabalhos relacionados com esta temática, e interpelar sobre qual o lugar ocupado pelos conhecimentos tradicionais nessa articulação com o conhecimento científico sem que haja uma hierarquização frente à escolarização dos saberes? Ou ainda, tendo em vista que os conhecimentos dessas comunidades baseiam-se em uma constelação de saberes que circulam, dialogam e indagam a vida social, por meio da transmissão de bens culturais baseados na memória coletiva do grupo, como incorporar essas outras formas de conhecer o mundo ao currículo escolar de forma democrática?

Já os trabalhos que apontam para o uso da metodologia do Estudo de Meio ou para a necessidade de um diálogo com os espaços museais e a cidade argumentam sobre a importância da construção de práticas mais inteligíveis e sensíveis voltadas para o ensino da História, que possam interagir de modo mais significativo e plural com o tempo presente, com a finalidade de construir pontes mais tangíveis para acessar o passado, podendo apresentar-se como uma excelente oportunidade de “ler a cidade” e conseqüentemente o tempo histórico, por meio do olhar labiríntico de um flâneur (SIMAN, 2013).

A busca por um currículo mais pluricultural encontra na discussão encabeçada por VIEIRA (2014), que visa problematizar a natureza do bullying e do cyberbullying como desvios de padrões de condutas socialmente construídos, a partir das análises de Foucault, apresenta o multiculturalismo intercultural como saída propícia para a escola repensar estratégias no intuito de minimizar a violência por meio da valorização das diferenças.

### **III – Considerações finais**

Ao final dessa caminhada, gostaríamos de agradecer àqueles que nos ajudaram na construção deste texto com suas reflexões e desafios para se pensar em uma educação mais justa e democrática, tendo nos saberes tradicionais o nosso norte em comum para repensar nossas práticas educativas, sob a perspectiva da alteridade.

Mas, percebemos que a trajetória para repensarmos um currículo mais pluricultural está cada vez mais pautada por uma visão que tem nas relações interculturais e na lógica interétnica a sua tônica para concebermos outros processos de organização com ênfase nas diferenças culturais.

### **IV- Bibliografia**

- BURKE, P. (1992). A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. In P. BURKE (Org.) A escrita da história. Novas perspectivas, São Paulo: Ed. UNESP.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola: algumas informações. Disponível em <http://www.seppir.gov.br/destaques/Cartilha%20Quilombola-screen.pdf>
- CUNHA, Manuela Carneiro, Cultura com aspas: e outros ensaios, Cosac Naify, 2009.
- GOMES, Nilma Lino, Indagações sobre currículo: Diversidade e Currículo, Organização do documento Janete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento, Brasília: MEC, Secretária de Educação Básica, 2008, 47 p.
- HOBSBAWN, Eric J., RANGER, Terence (Organizadores.), A invenção das tradições, 9ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- PEREIRA, Junia Sales, Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei no. 10.639, In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 21, Rio de Janeiro, n. 41, janeiro – junho de 2008, p. 21-43.
- PERELLI, Maria Aparecida de Souza, Conhecimento tradicional e currículo multicultural: Notas com base em uma experiência com estudantes indígenas Kaiowá \ Guarani, In: Ciência e Educação, v. 14, n. 3, p. 381-96, 2008.
- SIMAN, Lana Mara de Castro, Cidade um texto a ser lido, experienciado e recriado, entre flores e ervas daninhas, In: MIRANDA, Sonia Regina, SIMAN, Lana Mara de Castro (Orgs.), Cidade, Memória e Educação, Juiz de Fora, Editora UFJF, 2013.