



O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA QUILOMBOLA DE MUQUÉM: Diálogos a partir da cosmopercepção africana e da pretagogia

José Artur do Nascimento Silva¹
CAPES/UFJF

EIXO TEMÁTICO: Lutas indígenas, quilombolas e de comunidades tradicionais e infâncias

RESUMO

Este texto objetiva dialogar sobre o currículo da educação infantil em uma comunidade de remanescente quilombola a partir da cosmopercepção e da pretagoia, apresentadas pela Oyèrónké, da Universidade Stony Brook, estudos centrados na base africana; a Pretagogia, metodologia criada pela professora da UFC Sandra Petit, que dialoga com o currículo sob a perspectiva africana. Procede-se que a metodologia utilizada fará uso apenas de pesquisa bibliográfica. Desse modo, observa-se que os resultados apresentados são frutos de um olhar atento de um pesquisador que esteve na comunidade a fim de investigar as práticas curriculares docente.

Palavras-Chave: Educação Quilombola, Currículo, Cosmopercepção, Pretagogia

INTRODUÇÃO

O presente escrito alinha-se a perspectiva da descolonização, pensando um currículo da educação infantil, em uma escola localizada na comunidade de remanescente quilombola Muquém, em União dos Palmares – AL. Para tanto, torna-se necessário evidenciar que esta análise não é fruto de uma pesquisa que estar em andamento, mas surge ao término do mestrado em educação, quando por fim, a pesquisa analisou as práticas curriculares acerca do educar para as relações étnico-raciais e nesta, por mais que as professoras tenham se esforçado para propor práticas que favorecessem as relações étnicas, ainda era perceptível o distanciamento deste currículo que está posto para com as DCNS da educação escolar quilombola.

A partir desta percepção – a ausência de práticas que dialoguem com os saberes orais, tradicionais, de base africana, através da cosmopercepção e da pretagogia – não em sua totalidade (das práticas), mas em parte, porque há uma tentativa inicial de associar o currículo com os saberes da comunidade orais e tradicionais com os mais velhos – situação quando a professora leva os

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora-MG; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL; Professor da educação Básica da Rede Municipal de Ensino em União dos Palmares – AL / Brasil. E-mail: artus2007nascimento@hotmail.com



idosos para conversar com as crianças sobre brincadeiras da infância; sobre ervas medicinais – elas colocam diretamente as crianças em contato com os saberes dos povos tradicionais, um dos saberes que precisam ser colocado cotidianamente no espaço escolar quilombola. Para além, a autora a relaciona com o corpo, com o pensamento. Outro rompimento possível, perpassa sobre a metodologia proposta pela professora da Universidade Federal do Ceará, Sandra Petit, com a pretagogia, cuja base se direciona com os saberes dos povos tradicionais.

Assim, mesmo que em uma visão inicial, nas seções seguinte, II e III, coloca-se no centro do diálogo, a descolonização como eixo para repensar, desconstruir o que tivera sido colocado no currículo da educação escolar quilombola e por fim, a cosmopercepção e a pretagogia como uma abertura de possibilidade para pensar outras práticas, nesta respectiva ordem.

2 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA ALINHADO A DIVERSIDADE E A PLURALIDADE

Os processos de educação estão estimulados pelas questões associadas às diferenças culturais e instalados a enfrentar sua incidência, tanto do ponto de vista dos diversos sujeitos que constituem a rede de relações presentes na dinâmica escolar quanto no âmbito dos currículos, das questões relativas ao conhecimento escolar e das práticas pedagógicas (MOREIRA E CANDAU, 2014). E, entre os desafios a que as escolas, a educação escolar quilombola estão postos, encontra-se a inserção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, bem como a da Educação Escolar Quilombola (2012).

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, que entre os sete objetivos a que se propõe, o terceiro tem um modo particular de elo com o que se diz a respeito das produções pós-críticas do currículo, decerto que é:

III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico; (BRASIL, 2012, p. 4).

Ademais, esta asseguarção, faz uma analogia à visão de Silva (2015, p. 1) ao considerar que o currículo

Está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também



uma questão de identidade. É sobre essa questão, pois, que se concentram também as teorias do currículo.

É por pertencermos a este espaço que reafirmamos da necessidade de termos no currículo escolar da escola quilombola as marcas das identidades dos diferentes povos em que essas comunidades são formadas. Similarmente, as tradições orais, culturais, sociais. Temos avançado em alguns aspectos educacionais, mas frisamos ainda da necessidade de se garantir: a inserção da Lei 10.639/03 que implementam os estudos dos povos da África, afro-brasileiro e africanos e indígenas; de estudos das DCN's para o currículo escolar quilombola; políticas públicas de educação voltadas para nossas crianças, jovens e adolescentes de comunidades quilombolas, em saúde, educação, moradia, lazer.

Outrossim, o currículo da Educação Escolar Quilombola, tal como está posto nas Diretrizes diz respeito aos

modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades (BRASIL, 2012, p. 13).

A princípio, as atividades escolares precisam estar articuladas com os saberes, não só, da comunidade local, mas também da sociedade civil, de modo que os saberes produzidos dentro desses espaços possam ultrapassar as barreiras impostas pelo que está pronto. E, que, o conhecimento que seja produzido possa levar em conta a diversidade existente nas comunidades tradicionais quilombolas, tenha uma identidade que seja marcada pela diferença, mais não especificamente as étnicas, mas também a social, a cultural, a representação, o gênero, a etnia, a sexualidade e o multiculturalismo, como marcas das teorias pós-críticas do currículo.

A diversificação curricular deve ser entendida como um processo de alteração de objetivos, conteúdos programáticos, atividades e avaliação em função da necessidade educativa dos alunos. Tratar-se-á, com efeito, de um conceito amplo que terá por referente o currículo definido a nível político/administrativo e que dependerá, basicamente, da autonomia da escola e do professor (PACHECO, 2000, p. 13).

3 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS A PARTIR DA COSMOPERCEÇÃO AFRICANA E DA PRETAGOGIA



Pensar o currículo a partir da cosmopercepção - Oyèrónké (1997) - em diálogo com a Pretagogia - Petit (2016) - é pensar a possibilidade de romper com os modos eurocêntrico, branco, patriarcal, em que os currículos das escolas quilombolas tem se estruturado diante do cenário em que estão postos. Oyèrónké e Petit, nos proporciona um não olhar - a partir apenas da visão - mas do corpo, dos saberes ancestrais, orais, como centro das práticas curriculares.

Neste sentido,

o corpo é o alicerce sobre o qual a ordem social é fundada, o corpo está sempre em vista e à vista. Como tal, invoca um olhar, um olhar de diferença, um olhar de diferenciação – o mais historicamente constante é o olhar generificado. Há um sentido em que expressões como “o corpo social” ou “o corpo político” não são apenas metáforas, mas podem ser lidas literalmente (OYĚWÙMÍ, 1997, p, 03).

O corpo é visto como um “ato político”, e como tal, precisa refletir sobre práticas cotidianas dentro desses espaços, uma vez que, se tomar como pontapé inicial a base ancestrais em que os saberes quilombolas sustenta-se, remete-se ao que os corpos ancestrais produzem/produziram, cada um, dentro dos seus espaços, tempos e territórios. Se exemplificarmos os corpos das mulheres e negras - Dandara, Akotirene e Aqaltune - que chefiaram cada uma, um, entre os onze mocambos que existiram no entorno do Quilombo dos Palmares, é impossível medir a produção desses corpos: de luta, de resistência, resiliência, potência.

Mas, sabe-se que para além das lutas, batalhas, reuniões, lideranças que elas representavam, seus saberes, costumes, tradições, enquanto mulheres e negras tem sido carregado de significados para se pensar outros modos de romper com os modelos eurocêntricos que tentam inviabilizam as produções sociais, culturais, econômicas e sociais que esses corpos podem e produzem dentro dos espaços formais e não formais de educação.

Inclusive, pensar nos currículos das escolas de educação infantil que estão dentro dos territórios quilombolas, neste caso, em Muquém - comunidade quilombola localizada próxima aos pés da Serra da Barriga - é contar a história que a história oficial não conta, - ou melhor, conta, mas sob a ótica da branquitude que invisibiliza, nega nos livros didáticos oficiais do país a história e luta do povo negro/negra.

Nesta direção, “o termo “cosmopercepção” é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais. A “cosmopercepção” é usada ao descrever os povos iorubás ou outras culturas que podem privilegiar sentidos que não sejam o visual ou, até mesmo, uma combinação de sentidos” (OYĚWÙMÍ, 1997, p. 03). O corpo é produção de conhecimento. O corpo é responsável pelo que diz, não apenas porque fala, mas pelos sentidos que



carrega, significa e se relaciona com os saberes ancestrais, dos mais velhos das comunidades dos povos tradicionais.

As práticas curriculares nos espaços formais de educação - o ambiente interno escolar - e não formais - o ambiente externo - tem dialogado com diferentes maneiras de pensar o currículo dentro do espaço escolar de como as práticas culturais, sociais e econômicas presentes na comunidade, adentre este espaço como meio de dialogar com os saberes ancestrais que se tem produzido nesse movimento de fora para dentro e vice versa das relações estabelecidas entre escola e comunidade.

Este cenário acentua-se quando os artesãos locais adentram no espaço escolar para transmitir os saberes produzidos com/pelos seus ancestrais, que transforma o barro em diferentes tipos de obras de artes, se faz presente em diversos momentos da vida e das práticas curriculares. Quer sejam de quando contam como aprenderam o feito de iniciar o trabalho com as artes que cada um faz, quer seja quando elas entram em contato direto com a obra prima, o barro, e colocam as mãos na massa para fazerem replica do que os mais diversos artesãos fazem naquela comunidade.

Outro elemento presente na prática curricular que favorecem um currículo centrado no corpo, na escuta, é quando os professores colocam as crianças em contato com os saberes dos mais velhos. Entre esses, podemos citar o momento em que as crianças escutam os saberes produzidos pelos mais velhos e quando no ato de escuta eles falam acerca de como tem se dado todo processo de criação de suas obras, do surgimento da dança do coco de roda, do trabalho que desenvolve com ervas medicinais.

Estes, também se relaciona com a abordagem teórico metodológica da pretagogia - a partir dos seus fundamentos - cujo embasamento teórico estão centrados nos saberes de tradição africana e/ou dos povos da diáspora, bem como elementos da cultura africana, afro-brasileira, tais como: Bâ (1982), Munanga (2009), Sodré (1988; 2012), Cunha (2007), Oliveira (2006; 2007), Silva (2013), Cruz (2011), Meijer (2012), Videira (2010), (PETIT, 2015).

A abordagem metodológica, condensada pela professora Sandra Petit (2015, 2016), com base nos estudiosos acima, tem como princípios os seguintes fundamentos:

- 1) o autorreconhecimento afrodescendente;
- 2) a tradição oral;
- 3) a apropriação dos valores das culturas de matriz africana;
- 4) a circularidade;
- 5) a religiosidade de matriz africana entrelaçada nos saberes e conhecimentos;
- 6) o reconhecimento da sacralidade;
- 7) o corpo como produtor espiritual, produtor de saberes;
- 8) a noção de território como espaço-tempo socialmente construído;
- 9) o reconhecimento e entendimento do lugar social atribuído ao negro (PETIT, 2016, p. 665).



Os fundamentos apontados por Petit (2015, 2016), nos rememora do início da formação do maior quilombo existente das Américas - o de Palmares - e de como os elementos culturais de matriz africana - entre eles, a herança do barro - é peça marcante na comunidade quilombola de Muquém, pois dele, tem-se produzido por diversas mãos, diferentes tipos de artesanatos.

Assim, a pretagogia prioriza a “experiência de si e de outros(as) no mundo por meio do autorreconhecimento e dos valores das culturas africanas, articulando-os à transversalidade e à transposição didática. Como nas tradições africanas, o corpo é o principal vetor do conhecimento, incorporando natureza e mundo espiritual de forma integrada” (PETIT, 2016, p. 665).

Então, aproximar os saberes que os artesãos desta comunidade possui aos saberes dos professores e juntos dialogar com o currículo escolar, somar as práticas curriculares diárias dos professores, pode possibilitar uma aprendizagem auto referenciada nos saberes dos povos tradicionais africanos, diaspóricos, especialmente nos modos em que isso possa produzir dentro desses espaços para os sujeitos envolvidos.

O marco principal da pretagogia estão nos trinta marcadores das africanidades em que Petit e Alves (2015), desenvolveram. “Isto é, marcas daquilo que nos conecta, desde membros da nossa linhagem, práticas religiosas e espirituais, artísticas, de saúde, culinárias, arquiteturas, presentes no cotidiano e na memória familiar e coletiva de todos os brasileiros, independentemente de sua cor de pele”.

Que possamos, não só a partir destes, mas de outros, pensar em outros meios de pensar o currículo do/no campo, das escolas de comunidades quilombolas, não quilombolas, da cidade, como forma de ampliar o debate acerca da educação das relações étnico-raciais. E, não basta combatermos toda e qualquer forma de preconceito, discriminação, intolerância. É preciso que sejamos antirracistas. Sempre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma versão inicial, curta, mas de abertura para que possamos pensar o currículo na sua estrutura, os escritos se apresentam como uma via dialógica para a construção em várias mãos, se possível e, com quem se propor, também, pensarmos modos de romper o que está posto. Obvio que o que está posto, não é a única possibilidade. É, como todo processo, uma escolha teórica metodológica que acreditamos estar mais próxima daquilo que pesquisamos, daquilo que fazemos em nosso dia a dia. Mas, há também outros trabalhos que caminham por esta mesma vertente, como



a Pedagogia do Allan da Rosa (2013), a Pedagogia Griô da Lilian Pacheco (2006, 2014), como outras possibilidades de transgredir o que nos move quanto ao rompimento do cenário atual.

Não é só o olhar que nos move. O corpo é o principal vetor deste olhar descentralizado. Um corpo que incomoda. Que inquieta, que não silencia, que luta e resiste. Pensar o currículo a partir dos corpos que não escolheram o lado fácil da história que a história não conta: por Dandara, Akotirene, Aqaltune, Malcon, Ganga Zumba, Zumbi dos Palmares e tantas outros, que em solo sagrado - a Serra da Barriga - derramaram seus sangues para que aqui pudéssemos estar é que pauta-se esses escritos.

Foi dado o ponto de partida...

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília. 2004.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola**. Brasília. 2012.
- BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2006.
- MOREIRA, Antonio Flavio & CANDAU, Vera Maria. **Currículo, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014.
- OYÈWÙMÍ, Oyèrónké. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects in: OYÈWÙMÍ, Oyèrónké. **The invention of women: making an African sense of western gender discourses**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997, p. 1-30.
- PACHECO, José Augusto, et al. **Políticas de integração curricular**. Porto: Porto Editora, 2000.
- PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral**. Contribuições do legado africano para a implementação da lei 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015. Disponível em: <<https://negrecombr.files.wordpress.com/2018/10/pretagogia-sandra-petit.pdf>>.
- PETIT, Sandra. Práticas pedagógicas para a lei nº 10.639/2003: a criação de nova abordagem de formação na perspectiva das africanidades. In OLIVEIRA, Julvan Moreira de (org.). Dossiê Trajetos das Africanidades em Educação. **Educação em Foco**, vol. 21, nº 3. Juiz de Fora: Faculdade de Educação, 2016, pp. 657-684. Disponível em: <<https://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/issue/view/8>>.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed; 7 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.