

VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS: O LUGAR DA CULTURA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

LES VALEURS CIVILISATRICES AFRO-BRÉSILIENNES: LA PLACE DE LA CULTURE DANS L'ÉDUCATION CURRICULUM QUILOMBOLAS

Solange Aparecida Nascimento

Universidade Federal de Tocantins (UFT), Universidade Federal da Bahia (UFBA)
solangenascimento@uft.edu.br

Pedro Rodolpho Jungers Abib

Universidade Federal da Bahia (UFBA)
pedrabib@gmail.com

Resumo: *Este trabalho se configura como uma pesquisa-intervenção em desenvolvimento na comunidade quilombola Lagoa da Pedra, no Tocantins. O objetivo da pesquisa é a inserção de elementos referentes aos valores civilizatórios afro-brasileiros no currículo escolar trabalhado na escola sediada na comunidade. Para tanto se realizou um processo de imersão no lugar de pesquisa procurando desvelar suas simbologias, memórias e práticas, para, a partir daí, e com a participação dos moradores mais velhos desenvolver atividades docentes a partir de suas memórias, suas história, pertencimentos e práticas, tendo como corpo motriz suas bacias semânticas, seus modos de ser e estar no mundo. Esta proposta de pesquisa se dá por entendemos que a construção da identidade afro-brasileira tem se confrontado com uma negação histórica nos currículos oficiais e com uma lógica baseada em valores eurocêntricos, na racionalidade mercadológica e em modos de vida díspares daqueles trazidos pelos povos africanos para o Brasil.*

Palavras-chave: *educação quilombola; currículo; valores civilizatórios afro-brasileiros.*

Résumé: *Ce document est configuré comme une recherche d'intervention dans le développement de la communauté quilombola Lagoa da Pedra, en Tocantins. L'objectif de la recherche est l'inclusion d'éléments relatifs à la civilisation des valeurs afro-brésiliennes dans le programme scolaire travaillé à l'école basée dans la communauté. Par conséquent organisé un processus d'immersion dans la recherche de lieu cherchant à comprendre leurs symboles, des souvenirs et des pratiques, à, à partir de là, et avec la participation des résidents plus âgés développent des activités d'enseignement de la mémoire, de l'histoire, des affiliations et des pratiques il a vécu, avec le corps d'entraînement de ses bassins sémantiques, leurs manières d'être dans le monde. Cette proposition de recherche est de comprendre par ce que la construction de l'identité afro-brésilienne a été confronté à son refus historique dans les programmes officiels et une logique fondée sur des valeurs eurocentriques, la rationalité du marketing et des modes de vie disparates de ceux apportés par les peuples africains à Brésil.*

Mots-clés: *education quilombola; programme; valeurs civilisatrices afro-brésiliennes.*

Introdução

Apresentamos neste trabalho uma pesquisa-intervenção com inspiração etnográfica, na qual realizamos uma análise dos processos educativos formais e seus desdobramentos na escolarização de crianças quilombolas na escola Joaquim Ayres França, escola municipal localizada na Comunidade Quilombola Lagoa da Pedra, no município de Arraias, Estado do Tocantins. Abordamos neste trabalho os ancoramentos filosóficos e culturais das comunidades quilombolas e como seu legado histórico, transmitido pela cultura oral a centenas de anos, por vezes não encontra lugar nos processos formais de educação, estes pautados em uma concepção colonizante e externa à cosmovisão dessas comunidades.

Assim as comunidades têm construído há séculos estratégias de resistência aos processos de expropriação impostos pelas políticas escravistas, pautadas no cerceamento da liberdade, na redução da condição de humanidade, na negação de sua cultura, sua religiosidade. No processo de resistência, os quilombos se caracterizam como espaços de luta e organicidade dos modos de ser,

fazer e produzir das populações negras.

Considerando o contexto, apontamos alguns indicadores levantados em pesquisa realizada na comunidade quilombola Lagoa da Pedra, em Arraias, Tocantins, na qual identificamos elementos referentes à cultura local e à cosmovisão¹ africana, aqui entendida como a relação que a comunidade estabelece com o meio, com seus pares, com o ambiente, suas percepções, interpretações e suas formas de ser e fazer pautados na ancestralidade.

O primeiro se caracteriza pela sistematização e análise de elementos presentes nas vivências e experiências compartilhados com/na comunidade na perspectiva de re(ver) e identificar os elementos culturais ali presentes, para tanto lançamos mão da participação intensa e do olhar atento no sentido de “*estar com*” a comunidade, participar das atividades cotidianas, dos momentos de coletividade, dos fazeres laborais, das festividades, das festas e rotinas escolares.

As primeiras conversas com a comunidade sobre a pesquisa foram realizadas no período de um semestre, durante o qual foram realizadas incursões à comunidade no sentido de apresentar a proposta de pesquisa e partilhar das atividades cotidianas com a comunidade.

O segundo momento se configura como uma pesquisa-intervenção a partir do que foi visto, sentido, observado e analisado na primeira etapa do trabalho, na perspectiva da construção de ações que possibilitem uma maior interlocução entre os saberes locais, aqui entendidos como os valores civilizatórios afro-brasileiros e a matriz curricular. Essas atividades serão propostas à comunidade escolar e a partir daí desenvolvidas coletivamente no período de um ano letivo, buscando ampla participação da comunidade e a mobilização dos saberes locais no espaço escolar.

Elegemos, para a realização desta pesquisa, a escuta clínica dos atores e atrizes sociais envolvidos, que no caso são traduzidos nas crianças, professoras, moradores/moradoras da comunidade e suas perspectivas, isso por termos o entendimento de que a construção e permanência da escola são frutos de processos reivindicatórios insurgidos da comunidade e suas representações, esse processo só pode ser auscultado dessas pessoas, uma vez que “o pesquisador, nos trabalhos que buscam a compreensão e a “*descrição densa*” de contextos culturais, deve adotar uma perspectiva aberta e vinculante, permitindo que o próprio campo “*fale*” e que a vivência nele possibilite as pistas dos melhores caminhos para o trabalho etnográfico” (Macedo, 2012, p.83).

Quilombo: lugar de resistência

Pensando nas múltiplas narrativas que constituem a história dos quilombos, podemos afirmar que essa história se funde com a história do Brasil pós-ocupação europeia. Entendida como uma das formas mais expressivas de resistência aos desmandos e barbáries do período escravagista, a formação dos quilombos em diferentes partes do Brasil se forjou como um forte mecanismo de organização de africanos e afrodescendentes em articular e engendrar formas as mais diversas de resistência às forças de repressão e subjugo impostos pelos colonizadores na época.

De acordo com Apolinário (2007, p. 124): “os quilombos se organizavam próximos aos engenhos, arraiais, vilas e mantinham toda uma estrutura de apoio e interesses que envolviam escravos, negros e negras forras e os brancos menos afortunados”. Neste contexto os quilombos representavam variados contextos de resistência de africanos e descendentes na formação e defesa de territórios étnicos, surgidos a partir de terras doadas, compradas ou abandonadas, entre outras origens.

As comunidades quilombolas vivenciaram e vivenciam historicamente contextos de lutas e embates na manutenção do território, identidade e cultura. A concepção de território na perspectiva das comunidades quilombolas vai além da relação de propriedade, conceito ocidentalizado e utilitarista da relação com a terra, ele está assentado na ideia de território e toda uma trama de representações que se relacionam à ancestralidade, seus usos, memórias e coletividade. Se caracterizando como espaço de resistência dos negros que foram escravizados. Nascimento afirma que:

Os quilombos significam a relação entre intelecto e memória,

¹ Cosmovisão africana prima pela diversidade e singularidade das experiências do real, sem reificação do materialismo/capitalismo/evolucionismo, mas valorizando o modo próprio de cada organização política no contexto da lógica cultural de cada grupo, respaldando-se em elementos da memória e da oralidade.

entre cabeça e corpo, entre pessoa e terra, correlação adequada para se interpretar a pessoa negra tentando restaurá-la do processo histórico de desumanização sofrido pelo tráfico transatlântico. Os quilombos foram, e ainda são a reconstrução da possibilidade de ser negro, como parte de uma coletividade. Por tudo isso o quilombo representa um instrumento vigoroso no processo de reconhecimento da identidade negra brasileira para uma maior afirmação étnica e nacional (1980, p.63).

Considerando a importância dos aspectos culturais inerentes às comunidades quilombolas entendemos que as manifestações culturais se constituem como um elemento essencial na manutenção da identidade e da cultura afrodescendente, por meio delas é possível compreender os processos de construção identitária desses sujeitos sociais.

O processo de globalização traz significativas e profundas mudanças para todo o planeta, nesse processo agrava e perpetua lacunas e discrepâncias garantindo processos de marginalização que, ao longo do tempo, vão requerendo intervenções pontuais na busca pela superação dessas desigualdades. Podemos considerar que temos avanços na tentativa de minimização destas grandes lacunas sociais, mas também é verdadeiro afirmar que, muito há ainda a fazer para suplantarmos as desigualdades sociais existentes. Neste processo, as comunidades quilombolas passaram a ter acesso a programas do Governo Federal que visam à geração de renda, melhoria da qualidade de vida e fomento à agricultura de subsistência. Entretanto, há uma significativa lacuna nesses projetos em políticas de valorização e visibilidade da cosmogonia africana e dos valores civilizatórios que constituem essas comunidades.

Decorrente disso, podemos perceber hoje nas comunidades, o distanciamento das gerações mais jovens dos fazeres, das práticas e das manifestações culturais locais, seja pela massificação cultural, seja pela influência de missões religiosas que demonizam as expressões culturais/religiosas, seja pela instalação de empresas que, no processo de exploração, ameaçam a territorialidade dessas comunidades, provocando conseqüentemente uma ruptura com os significados atribuídos ao lugar/espaço que ocupam.

Entendemos que identificar e reconhecer “[...] comportamentos, rituais, tradições e heranças e todo um contexto histórico e político que interferem no processo de construção da identidade étnico-racial de qualquer grupo humano” (GOMES, 2006, p.35), é essencial para a apreensão dos processos de recriação e reelaboração desses elementos nas comunidades. Tomando como base essas considerações vale discutir o espaço e as representações construídas acerca da cultura afrodescendente no Brasil e os espaços sociais que essas mesmas expressões têm em nossa sociedade.

Ainda convivemos com a negação histórica do legado sócio cultural da comunidade negra na construção da identidade do país, dessa forma os processos de desqualificação e preconceito em relação às manifestações, usos e saberes culturais de raiz africana, são perceptíveis nos discursos correntes em diferentes espaços sociais.

Os Valores Civilizatórios Africanos e a Cultura Local

BASTIDE (1985) aponta que o catolicismo, imposto aos negros escravizados com o objetivo de se fazer um meio de controle e de integração numa sociedade que o maltratava, pelo contrário, tornou-se instrumento de solidariedade étnica e de reivindicação social, uma vez que o cristianismo não foi assimilado como pretendiam os senhores de escravos e o clérigo.

Os elementos da ancestralidade sobrevivem a essas construções eurocêntricas, garantindo a reedição dos valores e conhecimentos afro-brasileiros. Nesse sentido Oliveira contribui com a discussão ao afirmar que:

A igreja cristã privilegia os aspectos relacionados ao tempo sagrado, discursando sobre a morte, o pecado, a salvação etc., enquanto que nas religiões de matriz africana o sagrado e o profano se interpenetram. O imaginário social está marcado pelos ícones religiosos do cristianismo: o diabo, a santa, o

paraíso, o inferno. Neste sentido, como lograr ser uma religião autêntica, que privilegia a ancestralidade, se a cultura em que ela está inserida constitui-se em torno de símbolos cristãos que, por sua vez, estruturam os pilares da cultura ocidental? (Oliveira, p.32, 2003)

Nesse caso, entendemos que, a autenticidade nas manifestações afro-brasileiras a que o autor se refere, se sustenta a partir da composição de novos quadros sociais, novas instituições que os encarnam e permitem que sobrevivam, em uma conexão intergeracional. Nessa perspectiva os quilombos, as confrarias, o candomblé e as irmandades se constituíram e constituem esses novos espaços de manutenção cultural, solidariedade e proteção mútua, englobando aí povos de diferentes etnias, famílias e nações em um objetivo maior. Entendemos que, a permanência desses valores civilizatórios africanos guarda a conectividade entre diferentes gerações, passando de tempos em tempos e dá sustentação à identidade do grupo: Segundo Lillian Pacheco:

Semeiam o poder da oralidade a palavra, a escuta, os princípios do diálogo, a vivência, os mitos, os arquétipos, os símbolos, os rituais, as histórias de vida, as expressões artísticas e artesanais, os saberes de um povo e de seus mestres, que formam o eixo para leitura do mundo, a participação na construção do social e o fortalecimento da sua identidade (2006, p. 54).

A ancestralidade se reorganiza e permanece, passa de uma geração à outra por meio da tradição oral. Na comunidade as novas gerações participam ativamente das práticas vividas pela/na comunidade. Os meninos anseiam na Festa do Judas, em serem os guardiões do Judas segurando-o sobre o jumento durante o festejo realizado no sábado de aleluia, acompanham o giro da folia e conhecem os cânticos que são entoados, participam ativamente dos preparativos da Roda de São Gonçalo, dançam a súa. Esses processos educativos são, junto às conversas ao pé do fogão à lenha, da escuta atenta dos *causos* dos antigos, mantenedores da tradição, da história e da memória coletivas. A comunidade como um todo é responsável pela transmissão dos conhecimentos, dos fazeres e dos processos de lutas e conquistas empreendidos em sua trajetória. Quanto a essa percepção Oliveira afirma:

A ancestralidade é a maior e mais importante referência destas sociedades. Ela é o coração vigoroso da cosmovisão africana. Ela é a lógica que engendra e organiza os outros elementos do pensamento africano recriado em nossas terras. É o epicentro do regime semiótico afrodescendente e que engendrou, concretamente, as formas culturais africanas e sua dinâmica civilizatória (2003, p.115)

Estas formas culturais estão presentificadas na comunidade na relação que estabelecem com a natureza, o que pode ser apreendido pela forma de cultivo (livre de agrotóxicos), o uso de ervas medicinais para os mais variados fins, por meio de infusão, chás e banhos. A preocupação com as reservas de água, com as mudanças climáticas.

Conversando com os mais velhos ouvi relatos de uma grande preocupação com as reservas de água potável, que segundo eles tem escasseado gradativamente em função dos desmatamentos provocados por fazendeiros no entorno da comunidade.

De acordo com Oliveira (2003), nas comunidades tradicionais de matriz africana o conhecimento social também implica em profundo conhecimento da natureza, uma vez que a existência dessas sociedades e suas práticas são dependentes dos elementos naturais. Assim “a relação entre o sagrado e a natureza é simbiótica” como nos ensina um antigo provérbio africano: “Kosi ewé, kosi orisá”, ou seja, “sem folhas não há orixá/divindade”. Assim, suas dinâmicas e relações estão intrinsecamente relacionadas aos elementos da natureza. Dessa forma, a relação que se estabelece com o meio, têm outras referências diferentes daquela reificada pelo capitalismo nas sociedades ocidentais, os elementos da natureza não se apresentam como lugar ou objeto de consumo e exploração, mas lugar do sagrado. Os rios, pedras, matas, plantas e florestas se

configuram lugar/elemento ritualístico, tendo que ser cuidado e preservado.

A Escola no Contexto da Cultura Local

As intervenções pedagógicas realizadas se deram a partir de um recorte verticalizado sobre as manifestações culturais, fazeres e saberes da comunidade na educação escolar, a luz de uma discussão sobre os processos escolares e como estes são permeados pelos valores civilizatórios afro-brasileiros. Considerando a importância da valorização dos elementos culturais construídos pelas comunidades, entendemos que as manifestações culturais se constituem como um elemento essencial na manutenção da identidade e da cultura afrodescendente, por meio delas é possível compreender os processos de construção identitária, da/na diversidade sociocultural.

Foram realizadas, entre outras atividades, rodas de conversas com os mais velhos e mais velhas, entendidos aqui como guardiães e guardiões da memória da comunidade, com o objetivo de construir momentos de compartilhamento de conhecimentos, da memória e da escuta sensível das crianças.

Cabe salientar que a comunidade perpetua suas tradições, ritos, fazeres, formas de representação e manifestações míticas a partir da oralidade, linguagem predominante na manutenção da memória e da história das comunidades tradicionais, que se reestruturam e ressignificam continuamente, tomamos como exemplo a fala de Dona Zulmira, moradora da comunidade: *“Fazia promessa pra São Gonçalo, quando dava no dia treze é rezar Santa Luzia, três de dezembro, janeiro é São Sebastião, junto de janeiro, fazer as promessa, e fazia os chá caseiro e a pessoa ficava bem”*:

Dona Odésia, em roda de conversas relembra com entusiasmo das rodas de súa que participou e o envolvimento dos moradores:

A gente cantava assim brincando, mas pra profissionalizá mesmo não (risos), isso aí era mais com os homem lá, que eles batiam os zabumba, o pandeiro, e arrojava lá e a gente dançava. Mas dava que a gente gosta mesmo é da zoada, lá de todo mundo reunido, cada um querer gritá mais alto, pra animá bem, aí é assim.

Seu Isaias, um dos mais velhos da comunidade se comprometeu a ir também à escola e compartilhar seus saberes, contando histórias e *causos*, construindo com as crianças o, quibano² com talas de buriti.

O mais velho definiu que iniciaria as atividades contando algumas histórias às crianças. Colocamos uma cadeira no fundo da sala, onde ele se sentou, sentamo-nos no chão, ao seu redor, para ouvirmos suas histórias. Com as crianças sentadas a sua volta contou histórias que prendiam a atenção dos pequenos e garantia boas gargalhadas, tanto por seu conteúdo quanto pelas mudanças no timbre de voz, os gestos e os trejeitos que mostrava dos personagens. Neste sentido recorro a Finnegan (2006) quando aborda o importante papel da performance na atualização e perpetuação da literatura oral africana, em que, segundo a autora, estão envolvidos: a modulação de voz, o cantar, a expressão facial, a expressividade, o gesto, a dramaticidade empregada às pausas e ao ritmo, a reação e receptividade de quem ouve.

À medida que ia conversando com as crianças, falava também sobre como era a comunidade, como viviam, as dificuldades enfrentadas, o cotidiano. Dentre outras coisas Seu Isaias nos explica que:

Não tinha o poço artesiano, era uma coisa simples que nós tinha aqui, o ponto de pegar água era ali no Porongo. Todo mundo chegava, era um buraco sozinho de pegar água, aí fazia fila, cada um com um baldinho, uma coisa pra pegar água, ali pegava água pra nós e pro gado, o bisavô dela aqui (se referindo à Edna, a merendeira), ele ficava lá com um barrote pra tange as novilha pra num vim beber. Até que o

² Quibano é uma peneira feita com tiras extraídas da folha da palmeira, é um utensílio muito utilizado para escolher o arroz e outros grãos na comunidade e região.

gado bebia e nós chegava, aí ia pegar água, se via só as perna da senhora lá apanhando água. Cê via só os pé, o resto tudo dentro do buraco apanhando água, então hoje, hoje tem que conta essas história pra essas criança aí, só os mais velho é que sabe, muitas coisa na nossa comunidade hoje pode dizer que nós tamos num paraíso, nós somos um pequeno paraíso hoje, pelo que era.

Depois da roda de conversa e da confecção da vassoura passamos a montagem do quibano, seu Isaias explica que para se iniciar sua feitura é preciso ter 13 talas de buriti, para, a partir delas, ir tramando as demais talas no sentido contrário. Pacientemente Seu Isaias ia mostrando como se deve colocar cada uma das talas para formá-lo. *Isso é pura matemática!* Diz ele. E continua: *Vou contar o segredo pra vocês!* E nos mostrou qual a sequência que deveria ser seguida para formar a trama das palhas. Enquanto passa uma tala entre as outras, conta que aprendeu a trabalhar com o buriti observando seu pai. *“Ele não era muito de falar, pra aprender tinha é que presta atenção! Mas que troço difícil, começava, não dava conta, largava prá lá. Depois voltava a fazer, ia fazendo, pegando, não dava certo, tornava desistir, até aprende”.*

Seu Isaias nos fala da importância do buriti na região, segundo ele com o caule se faz o quibano, a vassoura, o tapeti, peneira, chapéu e esteira; do fruto se extrai o óleo, entre outras coisas.

Após terminarmos a confecção da vassoura e do quibano nos sentamos em círculo para fazer uma roda de diálogos, as crianças expuseram como tinham se sentido na aula e o que aprenderam, falamos sobre a importância de ouvir e aprender com os mais velhos e que os mais velhos, por saberem mais e terem mais experiência têm muito a ensinar aos mais jovens.

As crianças retribuíram cantando músicas de súa, Seu Isaias tomou o pandeiro nas mãos e fez o acompanhamento na percussão enquanto nós cantávamos e batíamos palmas acompanhando o ritmo da música.

Dentre as atividades desenvolvidas realizamos um giro pela comunidade, visitando diferentes lugares relacionados com a história, a produção e os modos de fazer dos moradores, dentre esses lugares visitamos a casa de farinha do morador Diomar. As crianças acompanharam praticamente todo o processo de preparo da farinha de mandioca e do beijú, extraído do soro da massa de mandioca.

Enquanto observavam a massa ser triturada no comedor ouvimos as histórias de como se processava a farinha nos tempos antigos, como por exemplo, a roda que era girada manualmente para movimentar o comedor, e as palhas de bananeira, utilizadas na prensa, que foram substituídas por sacas de nylon. Seu Diomar afirma que essa técnica diminui o tempo de secagem da massa. Foi explicado às crianças como se retira a massa de beijú (extraída do soro da mandioca): parte da massa é mergulhada na água e coada em uma saca de nylon, o resíduo, que se deposita no fundo do cocho é retirado e levado ao As crianças observaram como a massa é ensacada e colocada na prensa, Ruimar encheu várias sacas de nylon com a massa da mandioca, os sacos foram dispostos dentro de uma caixa de madeira, formando camadas até completar totalmente seu interior, depois disso é colocada uma tampa também de madeira para escoar um líquido chamado de mampueira. sol para secar. Daí tem-se a massa de beijú.

Retornamos à escola e conversamos sobre o processo produtivo da farinha, bem como as diferentes formas de utilização da planta na comunidade: a raiz é utilizada, além da produção de farinha, para preparo de alimentos como caldos, bolos ou cozida; o caule é utilizado para fazer as mudas que serão replantadas na roça; as folhas são misturadas à ração dos animais, principalmente no período da seca; conversamos com as crianças também sobre o valor nutricional da mandioca na alimentação humana. Não é por menos que o Brasil é atualmente o quarto maior produtor de mandioca no mundo, herança de nossos antepassados.

Falamos sobre o trabalho colaborativo na comunidade, seja na produção da farinha, da rapadura, quebrando o milho ou arroz. As crianças apontaram os mutirões realizados nas mais diversas atividades laborais ou festivas. Abordamos a importância do trabalho compartilhado e que essa prática é uma herança trazida por nossos antepassados de África.

Os Guardiões da Memória na Escola

No decorrer da pesquisa os moradores falaram das mudanças e permanências que percebem na comunidade, ou seja, as comunidades tradicionais mantêm práticas e elementos de sua ancestralidade, mas também ressemantizam com sagacidade outras formas de ser e fazer, sem entretanto, descaracterizarem-se. Segundo Candau (2012) cada cultura tem suas raízes, raízes estas, que são dinâmicas e históricas, não fixando as pessoas em determinado padrão cultural engessado.

Petit (2015) ressalta que a cosmovisão africana e a tradição oral, historicamente desvalorizadas no Brasil, não são ensinadas na educação formal, o contato que as crianças estabelecem com suas tradições acaba por se concretizando no espaço familiar e comunitário, segundo a autora “nas práticas religiosas, nas práticas de solidariedade, entre grupos comunitários, em artes tradicionais (artesanais), festas populares e em toda sorte de brincadeiras que envolvem o coletivo.”

Os mais velhos são ancestralidade encarnada, guardiões das tradições e fundamentos, da memória coletiva da comunidade, do que não pode ser visto ou tocado, mas profundamente sentido e imbricado no cotidiano. Oliveira afirma que a ancestralidade:

É a maior e mais importante referência destas sociedades. Ela é o coração vigoroso da cosmovisão africana. Ela é a lógica que engendra e organiza os outros elementos do pensamento africano recriado em nossas terras. É o epicentro do regime semiótico afrodescendente que engendrou, concretamente, as formas culturais africanas e sua dinâmica civilizatória (OLIVEIRA, p.115, 2003)

O cotidiano e os conhecimentos locais da comunidade se constituem como riquíssimos elementos curriculares, o que é preciso é apurar os olhos para ver, os ouvidos para ouvir, o corpo para sentir, os valores civilizatórios africanos estão presentes no viver e fazer da comunidade, no trançar da palha, no trançar do cabelo, no fazer coletivo, na roda, na aprendizagem pelos ensinamentos dos guardiões da memória, na escuta atenta das crianças na roda, essa relação de senhoridade, de acordo com Petit (2015), é a via por onde se dá o aprendizado, no ensinamento do “Mestre ensinando pelo exemplo e pela vivência”. A construção de um currículo significativo se faz assim: na construção de dentro e por dentro das crianças, dos mais velhos e mais velhas e da memória. Quanto a essa abordagem podemos evocar Macedo (2015) quando afirma que os atores sociais: “São, portanto, seres irremediavelmente conceituais, o que significa dizer que, de qualquer perspectiva, a existência já é interpretação e sem isso não há ação e realizações humanamente possíveis”. (p. 31).

.As atividades que foram desenvolvidas na escola se constituem um caminho possível a tantos outros desdobramentos e abordagens didático-pedagógicas, a exemplo do desenvolvimento de habilidades motoras e sensoriais, o uso e o valor nutricional e medicinal do que produzido na comunidade. Para, além disso, pudemos trabalhar com as diferentes formas de a comunidade medir e pesar, a exemplo da área de plantio, medida em tarefas e a comercialização e armazenamento de produtos como a farinha e o feijão em litros.

O uso dessas unidades de medida não significa que os moradores desconheçam ou não utilizem as medidas convencionais estabelecidas comercialmente, mas que se valem de referências outras em seu dia a dia. Em outras palavras, construir a possibilidade de um etnicocurrículo multitransinterdisciplinar. Neste sentido Luz (2013) problematiza o ensino formal quando afirma que um dos elementos que afetam a constituição identitária da criança negra são os valores positivistas-laicos impostos nos currículos oficiais em detrimento da visão sacralizada de mundo afro-brasileira, segundo o autor:

Constituído como ser ritual e assim se relacionando com os outros seres humanos e com a Natureza, mediatizados pelo culto aos ancestrais e às formas cósmicas que regem o universo, a tradição dos valores do processo cultural e da identidade negra é contestada pelos valores da visão de mundo positivista da “ciência” europocêntrica difundida na escola (LUZ, p, 452, 2013).

E é justamente isso que procuramos tencionar com as intervenções didático-pedagógicas que tem sido construídas na comunidade, a construção de referências outras, a partir das vivências e do saber ser e fazer da própria comunidade, no sentido da construção de um currículo tecido por dentro, com referências, experiências e práticas a partir do lugar onde a escola está inserida.

A ampla participação e envolvimento dos mais velhos, mães de alunos e lideranças comunitárias apontam para o vislumbamento da possibilidade de a escola se constituir como espaço de fortalecimento da memória da comunidade. Neste sentido a escola se constitui como espaço de aprendizagem pela vivência. Costa (2005) enfatiza que tanto as escolas quanto os currículos constituem-se como territórios de produção, circulação e consolidação de significados, compreendendo espaços privilegiados na concretização de políticas de identidade. O entrave que se apresenta é como esses espaços podem garantir realmente a concretização dessas políticas e a produção de significados positivos da cultura local. Nesse sentido a autora (2005) compreende o currículo e seus componentes como um “conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo.” Buscamos neste sentido propiciar a circularidade de narrativas, representações e significados contextualizados no locus da comunidade.

Algumas considerações

As práticas curriculares que têm sido construídas com esses sujeitos, enraizados de forma ineliminável na cultura em que vivem e estão imersos, têm se desenrolado a partir da percepção de que este é o ponto fulcral para a construção de um viés curricular significativo e (re)significado, só é possível tendo em conta a voz dos atores sociais da comunidade, suas percepções, suas conceitualizações e símbolos, uma vez que são sujeitos historicizantes e compositores do trilhar curricular que nos propomos a construir.

Os diálogos empreendidos com moradores, líderes comunitários, professoras apontam para a necessidade da valoração da cultura local no espaço escolar, no sentido de salvaguardar as manifestações, fazeres, conhecimentos e práticas da comunidade. Para os moradores a escola parece ser uma possível referência de resistência, pelas lutas contínuas de manter a escola em funcionamento na própria comunidade; de preservação cultural, por ser um espaço que também encerra a história do lugar; de manutenção da memória, por fazer parte da vida dos adultos que a frequentaram e o lugar por onde todas as crianças da comunidade passam alguns anos de suas vidas.

São muitos os saberes da comunidade que permanecem, mas muitos estão se diluindo com o tempo e com a descontinuidade de suas tradições. Nesse contexto a escola, embora não seja o único espaço de preservação e manutenção cultural, possui por sua natureza um papel significativo no que se refere à cultura local. O espaço escolar é um dos óculos por onde as crianças enxergam o mundo, dessa forma o que e como enxergam pode colaborar ou não com sua construção identitária, a manutenção da memória e a valorização de sua cultural.

Entendo que a aprendizagem pela vivência é elemento fundamental nos processos de reconhecimento e valorização da identidade destas crianças sobre si e sua comunidade. Ou seja, a construção de outros significados se efetiva a partir de um currículo que valorize os marcos civilizatórios, a memória e a história das comunidades implementando ações que liguem o cotidiano escolar com o cotidiano da comunidade, que se manifestem na interação entre os conhecimentos seculares repassados pelos mais velhos e pela cosmovisão africana que estabelece uma intrínseca relação entre as partes e o todo, entre os elementos materiais e imateriais, visíveis e invisíveis, entre as permanências, as rupturas e as ressignificações que constituem as comunidades quilombolas brasileiras.

Referências

APOLINÁRIO, Juciene Ricardi. *Escravidão Negra no Tocantins Colonial: vivências escravistas em Arraias (1739 – 1800)*. Goiânia: Kelps, 2007.

BASTIDE, Roger. *As Religiões Africanas no Brasil: contribuição a uma sociologia das interpenetrações*

de civilizações. 2. ed. São Paulo. Pioneira, 1985.

CANDAU, Vera Maria(Org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, M. V. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, p.37-67, 2005.

FINNEGAN, O significado da literatura em culturas orais. In: QUEIROZ, Sônia (Org.) **A Tradição Oral**. Belo Horizonte. FALE/UFMG, 2006, 64/104.

GOMES, Flávio dos Santos. Histórias de Quilombos: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX. São Paulo. Companhia das Letras, 2006.

LUZ, Marcos Aurélio. **Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira**. Salvador, EDUFBA, 2013.

LOPES, Luiz Paulo. **Identidades fragmentadas: a discussão de raça, gênero e sexualidade na sala de aula**. Campinas, São Paulo, Mercado das Letras, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília, Liber Livro. 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnocurrículo Etnoaprendizagens: a educação referenciada na Cultura**. São Paulo: Edição Loyola, 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Chrysallís, Currículo e Complexidade: a perspectiva crítico-multireferencial e o currículo contemporâneo**. EDUFBA, Salvador, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**. Petrópolis, Vozes, 1980.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. Fortaleza: LCR, 2003.

_____. **Filosofia da Ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

PACHECO, Lillian. **Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida**. Lençóis, BA: Gráfica Santa Helena, 2006.

PETIT, Sandra Aydée. **Pretagogia: pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professoras e Professores**. Fortaleza, EdUECE, 2015.

Recebido em 15 de junho de 2017.

Aceito em 3 de outubro de 2017.