



OUTROS OLHARES, OUTROS FAZERES: VALORES AFRO-BRASILEIROS NA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

OTHER LOOKS, OTHER DOES: AFRO-BRAZILIAN VALUES IN QUILOMBOLA EDUCATION

Solange Nascimento⁵⁹
Pedro Rodolpho Jungers Abib⁶⁰

ABSTRACT

This work is characterized as an intervention research carried out in the quilombola community Lagoa da Pedra, located in the State of Tocantins-Brazil and aims to contemplate, in the school curriculum, the Afro-Brazilian civilizing values present in the community. To this end, we carried out a process of immersion in the place of research and the exercise of sensitive listening to local symbologies, memories and practices, the attentive look towards "being with" the community. The resources for capturing representations and interpretations, collective/individual memory were through written and audiovisual records, conversation wheels (older, older, children, teachers), prose in the residents' homes, attentive listening to "causos" and "sucedidos", wanderings through the community and participant observation.

RESUMO

O presente trabalho se caracteriza como uma pesquisa-intervenção realizada na comunidade quilombola Lagoa da Pedra, localizada no Estado do Tocantins-Brasil e tem por objetivo a contemplação, no currículo escolar, dos valores civilizatórios afro-brasileiros presentes na comunidade. Para tanto realizamos um processo de imersão no lugar de pesquisa e o exercício da escuta sensível das simbologias, memórias e práticas locais, o olhar atento no sentido de "estar com" a comunidade. Os recursos para captação das representações e interpretações, memória coletiva/individual se deu por meio de registros escritos e audiovisuais, rodas de conversa (mais velhas, mais velhos, crianças, professoras), prosas nas casas dos moradores, escuta atenta de causos e sucedidos, andanças pela comunidade e observação participante.

KEYWORDS

Quilombola education; Lagoa da Pedra; Research-Intervention

PALAVRAS-CHAVE

Educação quilombola; Lagoa da Pedra; Pesquisa-Intervenção

Introdução

A explosão não vai acontecer hoje. Ainda é muito cedo... ou tarde demais.
Não venho armado de verdades decisivas.
Minha consciência não é dotada de fulgurâncias essenciais.
Entretanto, com toda a serenidade, penso que é bom que certas coisas sejam ditas.
Essas coisas, vou dizê-las, não gritá-las.

⁵⁹ Doutora em Educação, Universidade Federal do Tocantins: solangenascimento@uft.edu.br

⁶⁰ Doutor em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia: pedrabib@gmail.com



Pois há muito tempo que o grito não faz mais parte da minha vida.
Faz tanto tempo...
(Frantz Fanon)

Considerando ainda a importância da pesquisa da memória recorreremos à história oral, memória coletiva e individual, sentidos históricos, territorialidade, identidade e manifestações culturais para registrar elementos que configuram os valores civilizatórios afro-brasileiros presentes no cotidiano da comunidade, vivenciados e realimentados na manutenção da memória e da história local, bem como esses elementos perpassam o currículo e os fazeres no espaço escolar.

Ao que pese, os relatos orais não carregam somente os significados das vivências individuais desses sujeitos sociais, mas representam os significados e atribuições dados coletivamente por essas comunidades a cada música, cada dança, cada objeto, cada representação e simbologia material e imaterial. Neste sentido ancoramos nossas discussões sobre ancestralidade a partir de autores como Eduardo Oliveira (2007a, 2007b) e Marco Aurélio Luz (2011, 2013) e Fu-Kial, que discorrem sobre as permanências, as continuidades de valores negro-africanos no contexto da diáspora e a percepção da sacralidade do mundo natural.

Em um segundo momento, foram desenvolvidas ações curriculares construídas com a participação das moradoras e moradores mais velhos, entendidos neste processo como guardiãs e guardiões da memória, tendo como corpo motriz suas bacias semânticas, suas perspectivas e modos de ser e estar no mundo. Esta perspectiva se dá por entendemos que a construção da identidade afro-brasileira tem se confrontado com uma negação histórica nos currículos oficiais, calcado em uma lógica baseada em valores eurocêntricos, na racionalidade mercadológica e em modos de vida completamente antagônicos daqueles trazidos pelos povos africanos, na diáspora, para o Brasil.

Apontamos também neste contexto, as comunidades quilombolas como espaços irrefutáveis de resistência frente aos interesses capitalistas-mercado-lógicos contemporâneos e às políticas de eugenia impostas à sociedade no período colonial e o racismo estrutural capilarizado nos mais diversos espaços e contextos sociais.



O lugar de onde se fala: Lagoa da Pedra

A Comunidade Quilombola da Lagoa da Pedra está localizada no município de Arraias, sudeste do estado do Tocantins-Brasil, ocupa uma área de 80 alqueires e está distante 35 quilômetros da sede do município, o acesso é em maior parte, em estrada de chão. Fazem parte da comunidade 44 famílias, totalizando 133 moradores. O processo de ocupação da área que corresponde à comunidade não possui registros escritos, entretanto, relatos orais das pessoas mais velhas dão conta de sua fundação em 1854.

O nome da comunidade se deve a uma lagoa, que apresenta aproximadamente 200 metros de comprimento e 70 de largura. Os moradores contam que antigamente no período de estiagem os tropeiros andavam pela região em busca de água para o gado e faziam referência à pedra existente no meio da lagoa. Embora a água não seja potável, e portanto, não adequada ao consumo humano, durante o período de chuvas, provê a comunidade com peixes e água para o gado.

A principal atividade econômica da comunidade é a agricultura e pecuária de subsistência, neste processo a produção da farinha de mandioca e seus derivados é uma prática secular da comunidade, sendo o processo produtivo todo realizado de forma manual, desde a limpeza do terreno à colheita e produção de subprodutos.

As práticas de cultivo, a forma de se relacionar com a terra praticadas ainda hoje pelos moradores se caracterizam como elementos da cultura afrodescendente, na sustentabilidade e integração com o meio em que vivem, se caracterizando pela permanência dos signos e significados construídos pelas comunidades tradicionais afro brasileiras.

Entendemos assim, que para além do que elencamos anteriormente a resistência nos quilombos passa, dentre outros elementos, pela afirmação da identidade nos fazeres, nos ritos, nos festejos, nas atividades laborais e nos modos de ser e fazer que lhes são característicos.

A perspectiva colonialista desconsidera totalmente a relação de pertença, os modos de vida e produção, a relação com os mortos, as construções (com tijolos de adobe feitos na/pela comunidade), as fontes de água, a vegetação que traduzem a ímpar relação desses povos com o território. De acordo com Oliveira (2003), na percepção africana existe uma unidade que se traduz no cuidado com o mundo natural (ecologia) e o mundo social



(entendido como o bem-estar das pessoas), e que estes, em harmonia representam uma visão unificada do universo. Ou seja:

Sem o respeito e a preservação aos elementos naturais não é possível ter uma vida social saudável e, inversamente, a vida social sã é impossível sem uma natureza salutar. Tudo está em tudo. Tudo participa de tudo. Tudo influencia tudo. O todo é cada uma das partes, cada parte participa do todo; é o todo. O todo é a unidade de todas as partes. O africano tem sempre em vista o conjunto, o Universo do qual faz parte e do qual é dependente/interdependente. (Oliveira, 2003, p. 56).

Neste contexto entre as diversas estratégias de sobrevivência e permanência nas comunidades tradicionais de matriz africana, a exemplo dos quilombos, estão os saberes locais, entendidos como instauradores da conexão com a ancestralidade e os valores civilizatórios africanos.

No chão da escola: a escuta e a memória

Os constructos que têm sido tecidos sobre os dispositivos culturais da comunidade, nos encaminham para a construção de um trabalho de pesquisa a partir de um recorte verticalizado sobre aspectos referentes à educação escolar na Comunidade e como os valores civilizatórios afro-brasileiros têm permeado esse currículo.

Considerando a importância da valorização dos bens simbólicos, socioeconômicos, materiais e imateriais construídos pelas comunidades, entendemos que estes se constituem como elemento essencial na manutenção da identidade e da cultura afrodescendente, por meio dos quais é possível compreender os processos de construção identitária, da/na diversidade sociocultural. Valorizar e visibilizar estas práticas parecem ser indispensáveis no entendimento de como a memória e a história entrecruzam o currículo escolar e ainda quais as tramas e estratégias são construídas frente a um currículo ocidentalizado para a valorização da cultura local.

É importante também ressaltar que essa relação se dá em um campo em que o embate entre culturas validadas e não validadas está posto, seja no campo teórico/epistemológico, nos conflitos éticos frente às contínuas expropriações de pequenos produtores, ameaças às comunidades tradicionais, espaços sociais definidos a quem é branco



e negro, à violência velada, à reatualização das relações de poder. Vale lembrar que na escola, alunos e professores são protagonistas na geração de representações, e como ela é um dos instrumentos de difusão, transmissão e disseminação cultural tem papel fundamental na construção identitária desses sujeitos.

E é exatamente essa construção identitária que dá sustentação à continuidade dos fazeres e das tradições preservadas até os dias de hoje, as narrativas, que permeiam as atividades cotidianas, os festejos e ritos que constituem um marco de continuidade da memória e o ensinamento às novas gerações.

Partindo desse viés metodológico, as primeiras conversas na comunidade trouxeram elementos que revelaram as continuidades e rupturas capturadas por suas óticas, sentimentos e percepções sobre o local em que vivem. A partir de suas falas foi possível a elaboração de algumas categorias de análise que permitiram uma apreensão mais adequada da realidade, bem como um norteamento às possíveis ações a serem construídas com os envolvidos na pesquisa.

A fala dos moradores revelou elementos que apontam aspectos entendidos como valores civilizatórios afro-brasileiros que, para fins de análise foram organizados em categorias, a saber: memória socioecocultural; memória da infância; culto aos antepassados; memória das danças e festejos; integratividade.

A memória socioecocultural compreende a relação que os moradores estabelecem com o meio natural e suas implicações socioculturais, ou seja, as ações e representações sobre os recursos naturais: a água, a terra, a floresta, as ervas, seus usos, modos de produção e a relação com o território.

Memória da infância são os elementos que se referem às vivências, aos modos de ser e fazer, os jogos, as músicas, brinquedos e brincadeiras, as relações interpessoais e demais elementos rememorados das experiências individuais e coletivas na infância.

O culto aos antepassados é representado pela memória presente nos relatos que evidenciam a estreita relação entre o mundo visível e o mundo invisível, entre a comunidade e seus mortos, o secreto e o sagrado, as manifestações dos desencarnados e o compromisso dos vivos com seus antepassados.



A memória das danças e festejos compreende as atividades culturais e religiosas que aconteciam e acontecem ainda na comunidade, suas rupturas e permanências e seus significados na memória dos mais velhos.

A Integratividade é uma característica comum às comunidades tradicionais, em especial às comunidades afro-brasileiras, que, em seu caráter eminentemente comunitário/coletivo e pautado em uma concepção de que as partes dependem do todo e o todo está nas partes, primam pelo bem-estar de seus membros para que se consiga o fortalecimento da comunidade.

Para a efetivação da proposta de intervenção na escola a participação, o envolvimento dos moradores e seu protagonismo é a mola propulsora necessária para o desencadeamento de ações que tragam a memória e as tradições, embotadas para os mais jovens, para o centro do trabalho pedagógico. Partimos desse ponto por termos o entendimento de que considerar e realimentar a cosmovisão e os valores civilizatórios a partir do contexto e do lugar dos envolvidos nos possibilita “realizar a cotidianidade, vislumbrar necessidades, instituir demandas e afirmar crenças”. (MACEDO, 2015, p. 31), trajetória indispensável e indissociável no caminho que nos propomos a trilhar.

Os Guardiões da Memória na Escola

A escola, não diferente de outras instituições elenca em seus programas e currículos o que dizer, como dizer e o que calar. Essas vozes que se calam na escola são as vozes daqueles que não se identificam com os textos e contextos valorizados no espaço escolar, que sistematicamente valoriza a cultura hegemônica. É muito forte ainda a depreciação da cultura africana, apresentada sem ancoramentos epistemológicos e filosóficos, como subcultura, folclore ou satanismo. Mesmo em comunidades negras, a escola pode eleger conteúdos programáticos dispares das vivências e experiências construídas coletivamente por esses grupos e transmitida através de gerações pela tradição oral, “... ao historiarmos a vida social para o outro, estamos construindo nossas identidades sociais ao nos posicionarmos diante de nossos interlocutores e diante dos personagens que povoam as nossas narrativas”. (LOPES, 2002, p. 54).



Entretanto as crianças da Lagoa da Pedra ao mesmo tempo em que estão mergulhadas nos conflitos de terra, tendo contato com narrativas de submissão e desqualificação de sua história, também estão mergulhadas em uma série de práticas, ritos e fazeres que resistem na comunidade, diante deste contexto buscamos trabalhar na escola com sua memória, contamos assim, com a participação das guardiãs e guardiões da memória, que participam dos momentos de vivências e *aprendências*, contando e ensinando seus conhecimentos e compartilhando suas memórias.

Foram realizadas rodas de conversa nas quais às crianças foi rememorado tempos passados na comunidade, as formas de locomoção, a construção das casas, as formas de socialização no trabalho, no lazer, o uso de ervas e plantas para os mais variados fins, assim como contação de *causos* e histórias do repertório local, confecção de vassoura e do quibano⁶¹ com talas do buriti, leitura de literatura infantil de autores africanos e afro-brasileiros, o que propiciou a interação intergeracional, o ouvir atento e a estimulação da memória, desenvolvendo com as crianças exercício da memória e da escuta. Para além dessas propostas os mais velhos (cantadores e tocadores) de instrumentos nos festejos locais como a Folia do Divino, a Roda de São Gonçalo, a Súcia e o Judas compartilharam a história e a temporalidade dos instrumentos utilizados (datados de mais de cem anos), os diferentes ritmos tocados e seu significado na realização dos festejos, as abordagens desenvolvidas também propiciaram a construção de máscaras do Festejo do Judas, realizado a mais de cem anos na comunidade e que envolve uma série de elementos da cosmogonia africana, a

⁶¹ Espécie de peneira feita com talas de buriti que é utilizada para peneirar arroz, escolher feijão, dentre outras atividades.

exemplo da música, do secreto e do sagrado, da farta alimentação, do sacro e do profano que permeiam toda a dinâmica da festa.

Os mais velhos compartilham uma série de histórias sobre “visagens” e encantamentos. A região teve como atividade econômica principal no período setecentista a exploração de ouro. A comunidade, remanescente desse período, guarda uma série de histórias sobre o encantamento produzido pelo ouro àqueles que procuravam pelo metal.

De acordo com os mais velhos há ainda na comunidade muito ouro, mas afirmam também que este metal não pode ser tocado por pessoas que sofreram castigos ou maldições, por isso, só consegue ficar com o ouro quem quebrar seu encanto.



Figura 1 Confeção do quibano. Autora: Solange Nascimento. Capturada em 26 ago. 2016

Para atrair os moradores, o encantamento assume as mais variadas formas: bicicleta, boneca, formas humanas ou grandes pepitas de ouro. Segunda uma das alunas, essa história, de acordo com yoyô (seu avô), era contada às crianças por sua bisavó, que quando era criança ouvia essa, entre muitas outras histórias contadas pelos seus mais velhos, em rodas de conversa em volta do fogo, nos tempos antigos.

São muitos “causos” contados, trazendo histórias de encantamentos, criaturas, espíritos zombeteiros, visitantes estranhos ao lugar que, quando auxiliados, recompensavam a quem lhes tinha ajudado, interdições quanto aos dias de caça, fundamentos e segredos sobre benzimentos, manifestações dos desencarnados, o secreto, o sagrado.



As histórias de encantamentos, criaturas e espíritos são compartilhadas pelas crianças da mesma forma que são narrados os festejos, o trabalho na roça, as lidas diárias, ou seja, os elementos do mundo material e imaterial, tangível e intangível, do visível e do invisível coabitam neste espaço como outras dimensões, são parte de sua memória e vivências realimentadas na/pela ancestralidade. Neste aspecto recorro a Sodré, quando afirma que:

a ancestralidade tornou-se o princípio organizador das práticas sociais e rituais dos afrodescendentes no Brasil. É a partir dela que se entende a lógica capaz de organizar os elementos estruturantes dessa cultura, pois tanto a força vital, o universo, a palavra, o tempo, a pessoa, os processos de socialização, os ritos funerários, a família, a produção e o poder são estruturados a partir da ancestralidade (SODRÉ, p. 109).

Segundo Há Ampeté Bâ: “o universo visível é concebido e sentido como um sinal, a concretização ou o envoltório de um universo invisível e vivo, constituído de força em eterno movimento”. Nesta perspectiva, tudo está intrinsecamente ligado, tudo é solidário e a relação do sujeito consigo e com o mundo a sua volta acontece dentro de uma regulamentação ritual muito precisa. Elementos estes presentes na memória dos mais velhos quanto aos ritos, aos encantamentos, desencantamentos e interdições.

As referências e histórias que têm permeado este processo estão profundamente amarrados ao que Abib (2006) descreve como modelos de aprendizagem pautados na “transmissão oral da memória coletiva de um grupo social”, na qual os mais velhos são os responsáveis por “disponibilizar os saberes e as tradições daquele grupo social aos mais jovens”. Ou seja, o aprendizado se constrói a partir da convivência, por meio da “tradição, ancestralidade, ritual, memória coletiva, solidariedade e num profundo respeito à sabedoria do mais velho” (ABIB, 2006, p.87). Esses valores, imbricados com a oralidade, memória e confiança, remetem ao que Sodré (2005, p.103) denomina de Pedagogia do Segredo: “entrar no segredo de alguém é entrar na regra [...] que permite as identificações [...] entre os parceiros de um processo comunitário”. O sagrado e o secreto, na comunidade, têm seu lugar, o que é revelado, quando e para quem tem seu tempo. 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.



Entendo que não é possível pensar a educação sem considerar a constituição social e cultural das comunidades tradicionais, avessas à compartimentalização do conhecimento, à dicotomização dos saberes, à hierarquização humano x natureza. As missões salvacionistas/educacionais europeias e posteriormente o capitalismo integrado mundial, para além da fome e do genocídio impostos aos países africanos e à América Latina, foi também responsável pelo epistemicídio dos saberes tradicionais, que, embora deslegitimados por séculos perdurem ainda hoje, sendo ressignificados e realimentados continuamente.

Embora tenhamos atualmente na educação vertentes que apontem para a importância de “cosmogonias integradoras”, para outras epistemologias, para a coletividade, para a educação transdisciplinar e o pensamento complexo, a escola ainda nega os valores civilizatórios das comunidades tradicionais, nomeados, por vezes, como folclóricos, incipientes, supersticiosos. Insisto em dizer que, para além de teorizar o que tem sido nomeado com uma “nova maneira de perceber o mundo”, as comunidades tradicionais vivenciam em seu cotidiano o pensamento complexo. Sustentabilidade, integratividade, outras epistemologias não são teorizadas, mas vividas pelos povos indígenas, comunidades quilombolas e povos de terreiro.

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, 2013, p, 452).

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 e mais velhas, mães de alunos e lideranças comunitárias apontam para o vislumbramento 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. Ora, a escola não se constitui espaço de neutralidade quando se refere às escolhas epistemológicas e curriculares. 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 Costa (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.

O cotidiano e os conhecimentos locais 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 pro 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 da memória. Quanto a essa abordagem podemos evocar Macedo 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” (2015, p. 31).

Assim entendemos que o processo que se dá na escola e não só na escola, como na comunidade, aponta para a construção de um currículo centrado nos instituintes culturais ali presentes, ou seja, mesmo com uma educação formal construída e instruída a partir dos



cânones eurocentrados e homogeneizantes, mesmo com os discursos de negação identitária, mesmo com a sombra do desmantelamento das escolas do campo, mesmo com a ausência de recursos tecnológicos e formativos vale olhar para a comunidade e:

[...] acolher a ideia central para nós de que todos os atores sociais envolvidos nas questões do currículo têm a contribuir, a partir de suas implicações socioculturais e existenciais com a riqueza da heterogeneidade que deverá nutrir concepções e debates a respeito dessa invenção pedagógica de forte tradição autocrática hierarquizante e excludente. (MACEDO, p. 33, 2015).

Neste sentido, desenvolver atividades que valorizem a memória, a história, a estética da comunidade, que preservada pelas guardiãs e guardiões da memória permeiem um currículo construído pelas mãos, pelos olhares e pela fala de diferentes atores sociais, pode se configurar em um movimento por dentro da comunidade, por dentro da escola na afirmação identitária pautada no local. Dona Zulmira, guardiã da memória, entende a escola como espaço de aprendizagem pela vivência, diferente dos cânones eurocentrados que separam corpo e mente, desprezando o segundo em detrimento do primeiro, acredita que corpo e mente estão integrados e na sala de aula não pode ser diferente: “[...] que só ali, só de juízo, só de abaixado ali também cansa, tem que ter divertimento gente! Tem que ter pros bichinho descansá, botá as menina nova pra sambá!”

Dona Zulmira nos compromete em “botá as menina pra sambá”, mas sua fala vai muito além do sambar literalmente, entendo que botá pra sambá é mergulhar na memória, é enfiar o corpo por inteiro no chão da memória e da história da comunidade, é se entregar ao toque do zabumba, do pandeiro, com os pés no chão fazer estremecer a terra, a vida e recriar o sentido que envolve o corpo, o visível e o invisível, o visto e o sentido, envolvendo as crianças na ancestralidade de sua história. De acordo com Macedo (2015) é essencialmente na infância que os valores socioculturais são potentemente transmitidos e utilizados nos processos internos constitutivos da criança, ou seja: “crescer entre as narrativas, entre as histórias que compõem a tradição oral de uma cultura, dentro e fora do contexto escolar, é essencial no processo educacional” (p.49), conceito este muito bem elaborado também por Dona Zulmira quando me diz que é preciso botá as menina pra sambá.

Considerações finais



As práticas curriculares que têm sido construídas com esses sujeitos, enraizadas 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, ademais comungamos da análise de Macedo (2012) quando afirma que: o currículo está no centro da concepção, da organização e da implantação da formação enquanto ato pedagógico e político. Assim considero que, como instrumento de consolidação de práticas e trilhas educacionais, o currículo é um dos mecanismos de legitimação de vozes outras, constructos outros, diferentes daqueles reificados sistematicamente fora e conseqüentemente dentro do espaço escolar, isto levando em conta que:

“[...] todos, absolutamente todos os atores sociais, dessa perspectiva, instituem suas realidades interpretativamente, metodicamente. São, portanto, seres irremediavelmente conceituais, o que significa que, de qualquer perspectiva, a existência já é interpretação e sem essa condição não haveria ações e realizações humanas instituintes”. (MACEDO, 2005, p.37).

A comunidade produz, recria e ressignifica continuamente seus saberes e práticas, os fazeres coletivos, os ensinamentos dos mais velhos são compartilhados e reinterpretados tacitamente pela comunidade. Eis o ponto de convergência, a comunidade reconstrói continuamente sentidos e significados e estes são bases curriculares que podem subsidiar processos profícuos na escola e no ensino.

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.

De acordo com Macedo (2015) é essencialmente na infância que os valores socioculturais são potentemente transmitidos e utilizados nos processos internos constitutivos da criança, ou seja: “crescer entre as narrativas, entre as histórias que compõem



a tradição oral de uma cultura, dentro e fora do contexto escolar, é essencial no processo educacional”. (p.49). 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”.

Tudo o que vi e ouvi nas andanças, no compartilhamento das *sabenças* com os moradores, me fizeram pensar em muitas coisas, muitas histórias latentes na comunidade. Enquanto aguardo o ônibus para regressar para casa rememoro uma história que Ruimar conta. Diz ele que quando era pequeno ouvia dos mais velhos:

vai ter um tempo que a gente não vai poder andar, vai ter espinho pra todo lado. Que toda a serra, todo aquele geralzão ficaria cheio de espinhos”, lembra. Eu era muito pequeno e não entendia o que diziam: será que vão brotar espinho assim do chão e a gente não vai poder pisá?

Pensava. Mas Ruimar diz que depois de muito tempo começou a entender, tudo a sua volta ficou cheio de espinhos, as cercas das fazendas foram fechando e tomando conta de tudo. Das matas, dos rios, das plantações. “Agora tá cheio de cerca, eu interpreto assim, os arames das fazendas”. Enquanto o ônibus corta a velha estrada no sertão ladeada pelas cercas de arame farpado, aquelas a que Ruimar se referia, vejo que a liberdade talvez ainda esteja viva no planar das araras e tucanos que sobrevoam o cerrado procurando um buriti ali, um caju aqui, mais adiante uma manga.

Marly me dizia: “quilombola é uma palavra muito forte”. E é. É forte pela luta, pela resistência, pela energia circundante trazida em um abraço, um aperto de mão, nos sorrisos largos, na relação com a terra, na força, na sobrevivência. Penso então: como as vozes externas podem desestabilizar a unidade vivida ali? Quanto a isso me reporto a Bauman quando diz que a “mesmidade” em uma comunidade está comprometida “quando a comunicação entre os de dentro e o mundo exterior se intensifica e passa a ter mais peso que as trocas mútuas internas” (2003, p.18). Seria isso? Como essas vozes internas e externas estão coabitando nesse lugar? Como as forças e as relações de poder estão circulando nesse



espaço? E ainda, como aquilo que permanece, que é realimentado através do tempo se dimensiona nessas trocas?

Volto carregada. De abraços, farinha, desejos de felicidades, queijo, frutas, pão e perguntas, muitas perguntas. A Lagoa da Pedra continua. E mesmo que tudo leve a crer que as bases fundantes podem estar abaladas pelo mundo exterior, o que vejo são formas de luta, de revigoração que atravessam as cercas de arame, e ecoam pelos *Gerais* na caixa da súcia, no giro da folia, no bailado das saias das rodeiras do São Gonçalo, no tanger dos bois, no olhar intenso das crianças. Ali ainda é a comunidade.

REFERÊNCIAS

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. **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.

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

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

SODRÉ, Muniz. **O Terreiro e a Cidade**: a forma social negro-brasileira. Petrópolis: Editora Vozes, 1988.

_____. **A Verdade Seduzida: por um conceito de cultura no Brasil**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 2005.