



**Artigos**



# **O currículo moderno/colonial e a produção de silenciamento em comunidades de tradição oral**

**Evanilson Tavares de França**

Secretaria de Estado da Educação (Sergipe)

**Jackeline Rodrigues Mendes**

Universidade Estadual de Campinas



## O currículo moderno/colonial e a produção de silenciamento em comunidades de tradição oral

### Resumo:

Embora seja correta a afirmação de que tanto o *Ratio Studiorum* quanto a *Didactica Magna* simbolizam prescrições curriculares seminais, aportadas em percepções singulares de ensino e de aprendizagem, mas também, e principalmente, de homem e de mundo, o currículo, enquanto conceito, é uma invenção da modernidade. Noutra seara, quando pensamos em escolas localizadas em quilombos, nos quais sempre há homens e mulheres que acumularam, ao longo de suas vidas, saberes que singularizam o território, mas que não encontram assento na escola, somos forçados a reconhecer, no currículo, a produção de silenciamentos que incidem sobre esses sujeitos, que são detentores de saberes os quais, de geração a geração, produzem a vida: os tradicionalistas. E aqui reside nosso objetivo: refletir sobre as razões que levam as práticas curriculares implementadas por escolas localizadas em CRQ à imposição de silêncio das práticas culturais tradicionais que demarcam os quilombos. Este é um bom mote para pensar a Educação Escolar Quilombola.

**Palavras-chave:** Currículo; processos de silenciamento; tradicionalistas afrodiáspóricos; educação escolar quilombola.

## El currículo moderno/colonial y la producción de silencios en comunidades de tradición oral

### Resumen:

Aunque sea correcta la afirmación de que tanto el *Ratio Studiorum* como la *Didáctica Magna* simbolizan prescripciones curriculares seminales, aportadas en percepciones singulares de enseñanza y aprendizaje, pero también y, sobre todo, de hombre y de mundo, el currículo como concepto es un invento de la modernidad. En otro sentido, cuando pensamos en las escuelas localizadas en quilombos, en los cuales siempre hay hombres y mujeres que acumularon, a lo largo de sus vidas, saberes que singularizaron el territorio, pero que no encuentran asiento en la escuela, estamos forzados a reconocer, en el currículo, la producción de silenciamientos que inciden sobre esos sujetos que son detentores de saberes y los cuales, de generación en generación, producen la vida: los tradicionalistas. Aquí reside nuestro objetivo: reflexionar sobre las razones que llevan a las prácticas curriculares implementadas en las escuelas localizadas en CRQ a la imposición del silencio de las prácticas culturales tradicionales que demarcan los quilombos. Este es un buen motivo para pensar la Educación Escolar Quilombola.

**Palabras clave:** Currículo; procesos de silenciamiento; tradicionalistas afrodiáspóricos; educación escolar quilombola.



## **The modern/colonial curriculum and silencing production in oral traditional communities**

### **Abstract:**

*Ratio Studiorum and Didactica Magna symbolize seminal curricular prescriptions, based on singular perceptions of teaching and learning and, mainly, of man and world views. However, the curriculum as a concept is an invention of modernity. In another way, we can think about schools located in quilombos, in which there are always men and women who have accumulated, throughout their lives, knowledge that singularizes their territory. Although this knowledge does not find a place in the school curriculum. We are forced to recognize a silence production that affects these subjects, who are, from generation to generation, holders of a knowledge which produces life: the traditionalists. In front of this question, our objective is to reflect about curricular practices implemented by schools located in quilombolas communities which lead to imposition of a silencing of traditional cultural practices. This is a way to discuss about Quilombola School Education.*

**Keywords:** Curriculum; processes of silencing; afrodiasporic traditionalists; quilombola school education.



## À guisa de ambientação

Conforme a Portaria n.º 36, de 21 de fevereiro de 2020, emitida pela Fundação Cultural Palmares (FCP), que apresenta o Quadro Geral por Estados e Regiões de Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQ)<sup>1</sup>, o Brasil contabiliza, formalmente, 3.432 CRQ. Dessas, 37 encontram-se localizadas no estado de Sergipe (Brasil), a menor unidade federativa do país, com apenas, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 21.925,424 km<sup>2</sup> de área e uma população estimada (considerando o ano de 2019) em 2.298.696<sup>2</sup> habitantes.

Um primeiro olhar, aquele mais apressado, afeito ao criticismo, considerando que o estado em epígrafe se situa no Nordeste, região que recebeu as primeiras migrações forçadas (grávidas de terror) de povos africanos, talvez concluísse que o quantitativo é pequeno, quicá diminuto, uma vez que, por compor, até o início do século XIX, a capitania baiana, onde, em dados atuais, segundo aquela mesma Portaria (da FCP), existem 817 comunidades remanescentes de quilombos, Sergipe deveria possuir uma quantidade maior de CRQ.

Para esse olhar, mais apressado, talvez três elementos devam ser trazidos à baila: primeiro, somente em 1820, no dia 8 de julho, Sergipe, pelas mãos de Dom João VI, é elevado à categoria de Província do Império do Brasil (RISÉRIO, 2010). Até então, dependente da Bahia, o investimento na região não contava com o mesmo empenho que outras áreas da capitania baiana. Segundo: a Bahia, ainda conforme o IBGE, possui uma área de 564.760,427km<sup>2</sup> e uma população estimada em 14.873.064 pessoas<sup>3</sup>, fotografando também o ano de 2019. Se pensarmos nas dimensões físicas, a Bahia é quase 26 vezes maior do que o seu vizinho, aqui focado, e sua população é mais que o sêxtuplo da sergipana.

Quanto ao terceiro elemento a ser destacado, assinalamos que, embora o número oficial de comunidades remanescentes de quilombos, em Sergipe, seja oficialmente 37, algumas certificações são emitidas coletivamente. Ou seja, é comum um único certificado referir-se a duas, três ou, como no caso de Sergipe, até 08 comunidades negras: a Comunidade Quilombola Luzienses, situada no município de Santa Luzia do Itanhý, é composta de oito territórios negros: Rua da Palha, Pedra Furada, Crasto, Cajazeiras, Taboa, Pedra D'Água, Bode e Botequim. Tendo isso em lume, teríamos, de fato, no território sergipano, oficialmente, mais de 40 comunidades quilombolas já reconhecidas – e ainda há aquelas que buscam seu reconhecimento.

Não é uma comparação. Mas, considerando-se que a Bahia é quase 26 vezes maior que Sergipe, proporcionalmente temos mais quilombos que o estado que pariu os Filhos de Gandhi e o Ilê Aiyê. Mas essa é outra prosa. Nesta, o nosso objetivo é refletir sobre as razões que levam as práticas curriculares implementadas por escolas localizadas em CRQ à tentativa de imposição de silêncio às práticas culturais tradicionais que demarcam os quilombos, o que, em nosso olhar, não apenas contraria os dispositivos legais que compõem a Resolução CNE/CEB n.º 8/2012, também ratifica, pensando com Quijano (1992), a permanência da colonialidade e os seus vínculos embrionários com o racismo, tanto para manter-se quanto para manter o esquecimento das/os condenadas/os e da condenação (MALDONADO-TORRES, 2008).

---

<sup>1</sup> Obtido no site da Fundação Cultural Palmares. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/TABELA-DE-CRQ-COMPLETA-QUADRO-GERAL-3.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2020.

<sup>2</sup> Dados coletados no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/se.html>>. Acesso em: 26 jul. 2020.

<sup>3</sup> Dados coletados no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Acesso em <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba.html>>. Disponível em 26 de julho de 2020.

Para as reflexões que aqui serão desdobradas, optamos por trabalhar com apenas uma dentre as 37 CRQ localizados em Sergipe: a Mussuca. E por uma razão bastante prática: trabalhamos com essa Comunidade há 10 anos.

Nossas idas e vindas à Mussuca foram iniciadas em 2011, quando ingressamos no mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA), na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Naquela oportunidade, nossos movimentos no quilombo, sob a batuta suave da etnografia, tiveram como locomotiva:

Analisar as percepções sobre os saberes matemáticos apresentadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental da comunidade quilombola (Mussuca – situada no município de Laranjeiras, Sergipe/BR) e a relação estabelecida por estes/as estudantes, professoras polivalentes, gestores/as da escola municipal, bem como dos membros da comunidade em questão com estes mesmos saberes e com a relação deles com as africanidades (FRANÇA, 2013, p. 199).

Continuamos indo à Comunidade Quilombola, sem a mesma regularidade, porém com um número bem maior de acompanhantes. Graças ao Projeto Alma Africana, carreado pelo objetivo de “Contribuir para a reconfiguração de um cenário que desconsidera as produções científicas e culturais de africanas/os e de afro-brasileiras/os, estigmatiza os perfis físicos que destoam do padrão europeu, discrimina saberes vinculados às africanidades [...]”, que coordenávamos, enquanto professor e pedagogo da Rede Estadual de Ensino (Sergipe), à disposição do Colégio Estadual John Kennedy: durante os anos de 2013 a 2016, visitamos 22 quilombos sergipanos; obviamente, pela proximidade da capital (Aracaju), onde se localiza a unidade de ensino supracitada, e pela variedade e pujança de suas práticas culturais, fomos algumas vezes à Mussuca.

Em 2018, retornamos ao Quilombo. Nesse terceiro momento, nosso objetivo era “compreender como o Samba de Pareia, prática afrodiaspórica específica dessa Comunidade, entrecruza-se com o currículo escolar, considerando que os territórios Quilombo<sup>4</sup>, escola e corpo se atravessam, implicam-se e se entretecem na Comunidade em lume”.

Obviamente, nos dois primeiros momentos, com maior ênfase ao primeiro, estabelecemos contatos com as/os tradicionalistas da Comunidade Quilombola. Mas foi somente no terceiro momento, quando o Samba de Pareia, prática tradicional afrodiaspórica exclusiva da Mussuca, desempenhada basicamente por senhoras (embora haja uma versão juvenil – e um homem no grupo adulto), cujas idades circundam os 40 e os 75 anos, tornou-se nosso foco central, que nos foi possível estreitar e alargar as relações com as/os tradicionalistas.

Um parêntese aqui se faz necessário abrir. Estamos tentando embalar, neste ínterim, o termo “tradicionalista” no mesmo movimento impulsionado por Hampaté Bâ. Segundo o pensador malinense, os tradicionalistas são “os grandes depositários da herança oral [...]. Memória viva da África, eles são suas melhores testemunhas” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 174).

E essa informação é imensamente importante porque, ainda de acordo com Amadou Hampaté Bâ (2010, p. 174), “se formulássemos a seguinte pergunta a um verdadeiro tradicionalista africano: ‘O que é tradição oral?’, por certo ele se sentiria muito embaraçado. Talvez respondesse simplesmente, após longo silêncio: ‘É o conhecimento total!’”.

---

<sup>4</sup> Todas as vezes que utilizarmos o vocábulo “quilombo” referindo-nos especificamente à Comunidade Remanescente de Quilombo Mussuca, nós o grafaremos com a letra inicial maiúscula; esse mesmo comportamento será adotado com relação ao termo “comunidade”.

Convém, não obstante, assinalar que as/os nossas/os tradicionalistas devem ser adjetivadas/os: elas/eles são afrodiáspóricas/os. Esse detalhe é importante porque, na afrodiáspora, dadas as condições de terror às quais foram submetidos escravizadas e escravizados, e também em razão da geografia da nova terra, a memória ancestral, presente no corpo, ganhou outras semânticas: a partir dos encontros e dos confrontos, negras e negros reinventaram práticas culturais e, assim, reinventaram a si mesmas/os.

Em tempo. Ainda que Hampaté Bâ não faça referência a eles, os tradicionalistas, como griôs, mas como *Somas* ou *Domas*<sup>5</sup>, pela larga utilização do primeiro termo (griô), aqui, vez ou outra, convocá-lo-emos como sinônimo de tradicionalista.

Resgatando. “Se formulássemos a seguinte pergunta a um verdadeiro tradicionalista africano: ‘O que é tradição oral?’, por certo ele se sentiria muito embaraçado. Talvez respondesse simplesmente, após longo silêncio: ‘É o conhecimento total’”. Na Comunidade Remanescente de Quilombo Mussuca, são, por vezes, as/os tradicionalistas que se responsabilizam pela guarda e transmissão, não apenas “de boca a ouvido”, como diria Hampaté Bâ (2010), mas de corpo a corpo, de práticas orais como o São Gonçalo do Amarante, o Reisado, o Samba de Coco e o Samba de Pareia – sendo esta última praticada, em termos de Brasil, apenas na Mussuca.

No mais das vezes, são as mulheres que coordenam os grupos culturais de tradição oral, antes elencados, e também que ensinam aos mais jovens como praticá-los. Maria Nadir dos Santos (a Dona Nadir), por exemplo, além de cantora e compositora do grupo do Samba de Pareia, também encontra-se envolvida com o São Gonçalo do Amarante e com o grupo jovem do Reisado. Maria da Conceição de Jesus, outro exemplo, coordena o Samba de Coco e já foi a líder do Samba de Pareia.

A referência à cultura oral nos conduz a uma outra escrita – e não de um tradicionalista, por certo. Calvet (2011, pp. 10-11), embora preocupe-se em frisar que “essas denominações não são suficientes [já que] elas definem apenas os termos extremos de um leque de possibilidades”, “para efeito de uma simplificação tipológica”, poder-se-ia classificar as sociedades, no que tange à dominância da oralidade e/ou da escrita em quatro tipos: a) as sociedades de tradição escrita antiga “nas quais a língua escrita é aquela que se utiliza na comunicação oral cotidiana”; b) as sociedades de tradição escrita antiga “nas quais a língua escrita *não* é aquela que se utiliza na comunicação oral cotidiana”; c) as sociedades nas quais se introduziu recentemente a prática alfabética “em geral pela via de uma língua diferente da língua local”; d) as sociedades de tradição oral, nas quais, é imperativo destacar, não se exclui, ainda em termos de Calvet (2011), o universo pictórico.

E se pensarmos com Schipper (2016) veremos como os saberes orais sustentam a literatura de muitos escritores africanos. Mas as análises de Schiffler (2017) atravessam as fronteiras do velho continente. Segundo ela “a oralidade, que muitas vezes tem sua relevância negligenciada diante dos críticos da cultura, no entanto, forma a base da produção literária a que hoje se reconhece como canônica” (SCHIFFLER, 2017, p. 113).

Quando nos apoiamos nessas duas autoras – mas não somente nelas –, uma questão (pelo menos) se delinea, com nitidez, à nossa frente: Se a oralidade “forma a base da produção

---

<sup>5</sup> “Em bambara, chamam-nos de *Doma* ou *Soma*, os ‘Conhecedores’, ou Donikeba, ‘fazedores de conhecimento’; em fulani, segundo a região, de Silatigui, Gando ou Tchiorinke, palavras que possuem o mesmo sentido de “Conhecedor” (HAMPATÉ, BÂ, 2010, p. 175). Em página imediatamente posterior, Hampaté Bâ (2010, p. 176) acrescenta: “Neste ponto é preciso esclarecer que um griot [griô] não é necessariamente um tradicionalista “conhecedor”, mas que pode tornar-se um, se for essa sua vocação. Não poderá, entretanto, ter acesso à iniciação do Komo, da qual os griots são excluídos”.



literária a que hoje se reconhece como canônica”, como realça Schiffler (2017), quais razões fundamentam a imposição de emudecimento, por parte das práticas curriculares, aos saberes provenientes de tradições orais? A formulação de uma resposta possível a essa questão requer certamente a compreensão de que a negação da pluriversidade do mundo, ou seja, o esquecimento da condenação, em termos de Maldonado-Torres (2008), significa, sem nenhuma nesga de dúvida, o esquecimento das/os condenadas/os.

Esses posicionamentos são, para os fins desta escrita, imensamente importantes, visto que, mesmo ocupando territórios deste lado do Atlântico, os grãos afrodiáspóricos continuam atuando como “sacos de fala”, ainda que, por isso mesmo, sejam alocados na zona do não ser (MALDONADO-TORRES, 2016), isto é, suas práticas/saberes ou são invisibilizados ou são definidos como menores, ineficientes, ineficazes, desnecessários – o que implica sua ausência nas práticas escolares, mas não só nelas.

O que queremos iluminar nesse âmbito, e mais uma vez recorrendo ao filósofo porto-riquenho, Nelson Maldonado-Torres (2008), é que as práticas curriculares, ao fim e ao cabo, atuam como ferramenta engenhada para assegurar a negação da pluriversidade do mundo e, em razão disso, garantir o silenciamento daquelas e daqueles que trazem no corpo (físico, simbólico e ancestral) não apenas as marcas das chibatas, mas também uma riqueza de saberes de difícil mensuração. Não é sem sentido que, em África, costuma-se se repetir: “Quando um velho morre, uma biblioteca arde”.

Há um adendo que, nesse momento, urge destacar. Quando nos remetemos à tradição oral, estamos olhando para ela com os óculos confeccionados por Hampaté Bâ (2010), ou seja, não a enxergamos como um conjunto de práticas/saberes que se encontram agrilhoados deterministicamente a um passado incólume, inamovível, enclausurado numa redoma impermeável. A tradição, assim como as/os tradicionalistas, é viva. Por essa razão, nossa inquietação em refletir sobre as razões que levam as práticas curriculares implementadas por escolas localizadas em CRQ à imposição de silêncio das práticas culturais tradicionais que demarcam os quilombos.

Retomemos o trânsito pelo território que tem, desde 2011, sediado nossas investigações acadêmicas. A Mussuca é um quilombo e Dona Nadir, líder cultural da Comunidade, tem cantado isso em prosa e verso:

*A Mussuca é um quilombo  
Eu nasci e me criei aqui  
E cadê o samba?  
Olha ele aí*

Noutra toada, entoaria a líder cultural:

*Vem ver, vem ver  
A Mussuca como é  
As meninas sambam muito  
Com o tamanco no pé*

“A Mussuca é um quilombo”. Em 2006, A Fundação Cultural Palmares certificou essa Comunidade que muito provavelmente é aquela com a maior diversidade de grupos culturais, de tradição oral, no estado de Sergipe, sendo dois deles afrodiáspóricos. O Samba de Coco, coordenado por Dona Maria da Conceição, e o Samba de Pareia, que se encontra sob a liderança cultural de Dona Nadir, são de origem banto (RISÉRIO, 2010); já o Reisado e o São Gonçalo do Amarante, segundo Alencar (1998), têm origem ibérica, mesmo assim não temos nenhum receio de afirmar que, nos corpos dos quilombolas, eles foram indubitavelmente africanizados, como é possível depreender de um dos cânticos que embala a segunda prática tradicional, o São Gonçalo do Amarante:



*Nosso rei pediu uma dança,  
É de ponta de pé é de calcanhar  
Aonde mora nosso rei do Congo  
É de ponta de pé é de calcanhar*

O Congo não se localiza na península ibérica. Está na outra margem do Atlântico. E pelo cântico, os brincantes (praticamente somente homens participam dessa prática, há apenas uma e somente uma mulher) se consideram súditos do Rei de Congo. E é curioso pensar na força da memória ancestral presente nesse verso “Aonde mora nosso rei de congo” porque, segundo Risério (2010), a presença de escravos na antiga capitania de Sergipe D’El Rei é basicamente de origem banto:

*Negros e mais negros bantos* fizeram a travessia atlântica com destino ao Brasil. No caso baiano, que se vai refletir mais imediatamente em Sergipe, o comércio negreiro era facilitado pela proximidade entre Bahia e Angola, cruzamento oceânico que, no século XVII, se fazia em mais ou menos 40 dias de viagem (RISÉRIO, 2010, p. 167, itálicos nossos).

E parte desses povos (bantos) certamente vieram exatamente do Congo, hoje uma república democrática, mas que, por volta do século XV, era, sim, uma monarquia. Os mussuquenses (como já dito), ao menos os que brincam o São Gonçalo do Amarante, consideram-se, portanto, súditos daquele Rei.

O Quilombo é composto por cinco regiões: Mussuca de Cima, Mussuca de Baixo, Balde, Bumburum e Cedro. A principal fonte de sobrevivência é a pesca, graças aos rios Sergipe e Continguiba que margeiam a Comunidade. Deles, são extraídos principalmente o sururu, o aratu, o caranguejo, o camarão, o peixe e outros frutos fluviais, ou que têm os manguezais como *habitat*.

Esses produtos propiciaram a abertura de dois restaurantes na Comunidade, que têm atraído turistas interessadas/os pelas iguarias elaboradas a partir deles. Não há, fisicamente, outro ponto turístico digno de destaque. Exceto, talvez, as margens dos rios onde se pode jogar bola, frescobol e banhar-se em suas águas, e, é claro, as práticas culturais, supraditas, que demarcam a Comunidade.

Há, evidentemente, pelo menos para aquelas/es que ainda não se perderam nos seios fétidos e perversos do neoliberalismo, a beleza e força de homens e mulheres que fazem a vida acontecer, brincando<sup>6</sup>, apesar dos modos variados de “nãos” que a vida lhes apresenta. Tanto isso é verdade que, para além das práticas culturais tradicionais supracitadas, os mussuquenses também organizaram um grupo de teatro, responsável por contar sua história, e um grupo de timbalada.

De acordo com a presidenta da Associação de Moradores da Comunidade, 548 famílias mussuquenses encontram-se cadastradas no Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), órgão responsável pela demarcação das comunidades remanescentes de quilombo. As crianças, jovens e adultos/os, da Comunidade, quando cursando a Educação Infantil ou o Ensino Fundamental, estudam em uma das três escolas públicas ali sediadas: Escola Municipal Pedro Canuto Bastos, Escola Municipal de Ensino Fundamental José Monteiro Sobral e Escola Rural Povoado Mussuca. As duas primeiras encontram-se circunscritas ao Sistema Municipal de Educação; a terceira vincula-se à Rede Estadual. Nenhuma delas oferece o Ensino Médio.

---

<sup>6</sup> Esse termo tem uma semântica especial nas práticas de tradição oral. Alencar (1998) chama-nos a atenção para isso. As/os participantes das práticas de tradição oral se autodenominam “brincantes”, porque tais práticas fazem parte de seus cotidianos e são realizadas por homens, mulheres e crianças a qualquer momento e em qualquer lugar.



Nossas incursões investigativas foram mobilizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito José Monteiro Sobral. Optamos por essa unidade de ensino por ser ela a única a ofertar a Educação Infantil e todos os anos do Ensino Fundamental e também a Educação de Jovens e Adultos (EJA), destinada àquelas/es que não concluíram o Ensino Fundamental na idade certa (qual é ela?). Nossa aposta é que essa diversidade de anos/séries ofertados assegura uma maior representatividade no que tange a faixas etárias, o que viabilizaria um leque mais amplo de olhares/percepções.

## **Currículo, uma produção do projeto moderno/colonial**

Embora seja correta a afirmação de que tanto o *Ratio Studiorum* quanto a *Didactica Magna*, obviamente a partir de ideologias distintas, mas nem tanto assim, simbolizam, sim, prescrições curriculares seminais, aportadas em percepções singulares de ensino e de aprendizagem, mas também, e principalmente, de homem e de mundo, o currículo, enquanto conceito, é uma invenção da modernidade/colonialidade.

No que diz respeito ao *Ratio Studiorum*, segundo Di Pietro (2008, p. 48), sua metodologia baseava-se em três pilares: “autoridade – a instrução se exerce em nome de Deus; adaptação – o ensino deveria adaptar-se às características dos alunos; e interatividade – os estudos deveriam despertar o interesse do aluno para lograr sua participação”. Obviamente, tratava-se de uma metodologia que, com objetivos óbvios, buscava abeirar as ações das/os professoras com a das/os estudantes. Para além disso, é sempre bom pensar que os saberes que o currículo visa internalizar não se restringem àquilo que os parâmetros curriculares (1997) definem como conceituais, há, ainda segundo esse mesmo documento, conteúdos procedimentais e atitudinais. E tudo isso compõe o conjunto de práticas curriculares responsáveis por interferir nos processos de construção dos sujeitos.

O *Rátio Studiorum* era um código de conduta, e não apenas para estudantes e professores, mas, de acordo com o “currículo” jesuítico, todos os atores envolvidos com a prática educativa (Provincial, Reitor, Prefeito de estudos, Professores e mesmo os funcionários menos graduados), indispensável à catequização das gentes, deviam seguir certa doutrina, como destaca Bortoloti (2003, p. 03, itálico no original):

Além de ditar o comportamento dos membros da hierarquia educacional jesuítica, esse documento apontava o que os mestres deveriam ensinar e o modo como os assuntos predeterminados deveriam ser abordados. Portanto, o *Ratio* não era apenas um programa, mas um rigoroso método de ensino.

Ainda de acordo com Bortoloti, no mesmo lugar, o programa de educação da Companhia de Jesus compunha-se de três períodos ou cursos: Letras ou Humanidades, Curso de Filosofia e Ciências, “também denominado curso de Artes e o curso de Teologia ou Ciências Sagradas” (p. 04).

A *Didactica Magna* é uma empreitada de um bispo protestante, educador, cientista e escritor tcheco. É, pois, pela tentativa de conciliar ciência e religião que Comênio escreve sua obra mais conhecida: “O pensamento pedagógico de Comênio foi fruto de uma tentativa de sintetizar o conhecimento científico e racional com a idéia de salvação da alma e de glória a Deus” (GARCIA, 2014, p. 316 [Sic]). Ainda segundo Garcia (2014, p. 316), ao considerar a didática a arte de ensinar tudo a todos, o que pretende o pensador tcheco é “conduzir crianças, jovens e adultos à verdade revelada por Deus”.

De acordo com Libâneo (1990, p. 58), Comênio foi “o primeiro educador a formular a ideia da difusão dos conhecimentos e criar princípios e regras do ensino”. Esses princípios estavam (resumidamente) assim corporificados: 1) “conduzir à felicidade eterna com Deus”, 2) educar o homem segundo o “seu desenvolvimento natural”, 3) “o conhecimento deve ser adquirido a partir da observação das coisas e dos fenômenos, utilizando e desenvolvendo sistematicamente os órgãos dos sentidos”, 4) “o método intuitivo consiste, assim, da observação direta, pelos órgãos dos sentidos, das coisas, para registro das impressões na mente do aluno”: “*demonstra-se por indução que tudo o que nos pertence está pervertido e depravado*” (COMÊNIO, 2001, itálicos nossos).

Como se vê, o cientista e o religioso estão em contínuo diálogo. Leiamos Comênio mais uma vez:

[...] pretendemos apenas que se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo, não somente para que façamos de espectadores, mas também de atores. Deve, portanto, providenciar-se e fazer-se um esforço para que a ninguém, enquanto está neste mundo, surja qualquer coisa que lhe seja de tal modo desconhecida que sobre ela não possa dar modestamente o seu juízo e dela, se não possa servir prudentemente para um determinado uso, se cair em erros nocivos (COMÊNIO, 2001, p. 135).

Tem-se aí notoriamente um currículo. Porque o currículo é, numa palavra, um processo de seleção de conhecimentos, que se efetiva a partir de evidenciação e produção de ausências (de saberes e de pessoas), dialogando aqui com Santos (2009). É também um instrumento político-ideológico que se volta para a construção de sujeitos, de sociedades e de mundo. É ainda a estratégia moderno-colonial de dizer quem e o que está dentro e quem e o que é posto fora (ou para fora). É uma estratégia de poder – e também de resistências, obviamente.

Em razão disso, pensamos o currículo como um apetrecho estrutural imprescindível ao erguimento da escola moderna e, obviamente, da modernidade; e, em companhia de Ramos do Ó (2009), que, por seu turno, ecoa Michel Foucault, compreendemos a escola moderna como um dos aparatos de governo instituídos para “produzir técnicas e princípios que se ligam a escolhas reguladas e executadas por actores que agem autonomamente em esferas restritas, isto é, no interior dos seus próprios compromissos com a família e a comunidade de origem” (RAMOS DO Ó, 2009, p. 113 [sic]). Atuando por meio de instrumentos como a escola e o currículo, “o governo não é [apenas] uma instância de poder mas uma complexa máquina de administração social”. Estamos, nesse âmbito, movendo-nos pelos territórios da governamentalidade, neologismo criado por Foucault e que, segundo este, tem uma definição bem larga:

Por esta palavra “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico especial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade”, entendo a tendência, a linha de força que em todo Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros - soberania, disciplina - e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado”. (FOUCAULT, 2008, pp. 143-144).



Creemos que, com alguma folga, podemos inserir a escola e o seu currículo nesse “conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico especial os dispositivos de segurança”, ou no interior dessa “linha de força que em todo Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros - soberania, disciplina - e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes”.

Acreditamos que, por essa razão, Veiga-Neto e Saraiva (2011, p. 09) assinalam que “a partir da noção de governamentalidade é possível, por exemplo, compreender melhor a razão que levou os Estados modernos a tomarem a educação escolar como uma instituição privilegiada, concedendo especial atenção ao estabelecimento de seus objetivos e de suas formas de funcionamento”. É também por esse motivo que Veiga-Neto (2008, p. 47), noutro lugar, enfatiza que “sem exagero, pode-se dizer que o currículo funcionou como o principal artefato escolar envolvido com a fabricação do sujeito moderno”.

Em Silva (2010), claramente em diálogo estreito com Foucault, quando o primeiro estudioso aborda as teorias pós-críticas de currículo, podemos observar como esse instrumento é percebido como um discurso; portanto capaz de produzir objetos e, conseqüentemente, de eclipsá-los, torná-los invisíveis, interditá-los. Essa compreensão nos será bastante útil em linhas subsecutivas.

Se olharmos para os dois documentos aqui mobilizados, tanto o *Ratio Studiorum* quanto a *Didactica Magna*, veremos, neles, instrumentos embriagados de poder e voltados para a arquitetura e defesa ferrenha de um modelo específico de sujeito, de educação, de conhecimento, de sociedade; enfim, de mundo. São, podemos afirmar, discursos que objetivam impor uma cosmovisão única, universal e universalizante. Para mais, como declara Silva (2010), “de certa forma, todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias de currículo”.

Convém, nesse âmbito enfatizar que, seguindo, *ipsis litteris*, a escrita de Silva (2010), considerando o sentido que empregamos hoje, o currículo é uma invenção do século XX e tem sua eclosão nos Estados Unidos. Na primeira metade desse século, duas propostas concorriam, a de John Dewey, defendida na obra “*The child and the curriculum*”, de 1902, e a de Bobbitt, em o livro “*The curriculum*”, publicado em 1918.

Embora mais progressista, visto que Dewey (SILVA, 2010, p. 23) “estava muito mais preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da economia” e julgava “importante levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências de crianças e jovens”, contrastando, dessa forma, com Bobbitt o qual “propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial”, é esse último que, em termos de currículo, maior influência promoverá na sociedade estadunidense:

[...] provavelmente ao fato de que sua proposta parecia permitir à educação tornar-se científica. Não havia porque discutir abstratamente as finalidades últimas da educação: elas estavam dadas pela própria vida ocupacional adulta. Tudo o que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações. (SILVA, 2010, p. 23).

Mas não cremos que a vida seja tão limitadamente dual. E como dissemos, reverberando, mais uma vez, o professor Tomaz Tadeu da Silva (2010), o currículo não simboliza um instrumento impermeável, fixo, alheio às demandas socioculturais, inclusive àquelas que partem das

camadas sociais cujos saberes são alocados em zona do esquecimento (MALDONADO-TORRES, 2008). Segundo Silva (2010), o currículo é território e, por tratar-se de território, simboliza um espaço/tempo no qual os sujeitos se constituem e constituem as práticas culturais que o próprio território propicia – convém trazer à baila que, ao tempo em que os sujeitos produzem os saberes que bailam no território, este participa protagonisticamente tanto da produção desses mesmos saberes quanto da constituição dos sujeitos.

Por outro lado, salienta Veiga-Neto (202, p. 168, itálicos no original): “Assim, entendo o currículo como um artefato escolar que, ao mesmo tempo, tanto *foi produzido* por uma nova forma de pensar que se articulava na Europa pós-medieval quanto *foi produtor* dessa mesma forma de pensar”.

Em vista disso, pensar nos modos como práticas/saberes, que destoam das maneiras de pensar da “Europa pós-medieval”, movem-se pelos territórios desse currículo, sem perder sua identidade, não é, certamente, tarefa de fácil resolução. Mas, por outro lado, podemos afirmar que, por tratar-se (o currículo) de território onde as relações de poder se digladiam – ainda que, por via de regra, dissimétricas - é possível considerar a abertura de brechas, de rupturas em seu tecido capazes de, por dentro, possibilitar a eclosão de modos outros de fazer escola e de erguer relações menos assimétricas entre práticas que se movem por formas de vida distintas. Mesmo porque o poder produz resistências – e elas não estão limitadas a um jogo dialético: é em rede, à guisa de malha, que as tensões se encontram, confrontam-se e se desencontram.

Nessa seara de entendimento, é pertinente lembrar que, enquanto as teorias tradicionais compreendem o currículo como uma questão meramente técnica (SILVA, 2010), tendo em Bobbitt e Tyler suas principais referências, e se movimentam objetivando a manutenção do *status quo*, as teorias críticas e pós-críticas vão reconhecer os conflitos sociais presentes na definição e concretização do currículo, a negação das identidades e das diferenças e, em razão disso, reivindicam uma transformação não apenas do currículo e da escola, mas mesmo da sociedade. Não é sem sentido que Silva (2010, p. 150) afirma que:

[...] depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias educacionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Enquanto fábrica e fabrico da modernidade/colonialidade, o currículo é dispositivo de produção de inexistências: de saberes e de pessoas, convocando mais uma vez Santos (2009). É também, nessa mesma trajetória, instrumento de produção de esquecimentos da condenação e das/os condenadas/os. Por isso, o silenciamento das/os tradicionalistas.

Embora devamos abordar esse aspecto em linhas subsequentes, já aqui convém trazer à baila que o pensamento ocidental moderno ergueu, a despeito das violências originadas a *partir de e por* esse erguimento, as chamadas linhas abissais. Ao fazê-lo, esse mesmo pensamento acomodou “deste lado da linha” os valores e práticas (tais como a filosofia, a religião judaico-cristã, a ciência) endossadas por determinadas regiões da Europa; do “outro lado da linha”, onde habitam, por exemplo, africanos, latino-americanos e asiáticos, foram alocados saberes e pessoas reais que não se enquadram no arcabouço ético, axiológico e estético que aquelas regiões da Europa outorgam como adequados, verdadeiros e belos (SANTOS, 2009). Tal comportamento produziu, de imediato, quatro consequências: 1) a relação sujeito-objeto (sendo os europeus os sujeitos e as



práticas e pessoas alocadas do “outro lado da linha” os objetos); 2) o racismo, que passou a definir o papel a ser desempenhado pelas pessoas nas relações sociais, no mercado de trabalho; 3) o patriarcado; 4) o capitalismo. Produziu ainda, é imperativo negritar, o epistemicídio.

## O currículo e o silenciamento dos tradicionalistas

Temos nos debruçado (FRANÇA; MENDES, 2019), aqui e ali, sobre as questões do silenciamento. Talvez o pontapé inicial para esse interesse tenha sido a obra da Gayatri Spivak (2010), “Pode o subalterno falar?”, onde/quando a pensadora indiana, após idas e vindas com Deleuze e Foucault, também com Derrida, conclui (embora lançando lume sobre a condição da mulher): “O subalterno não pode falar. Não há valor algum atribuído à ‘mulher’ como um item respeitoso nas listas de prioridades globais. A representação não definiu. A mulher intelectual como uma intelectual tem uma tarefa circunscrita que ela não deve rejeitar com um floreio” (SPIVAK, 2010, p. 16).

Mas pensando melhor, talvez não tenha sido esse texto a força motriz inicial dos incômodos que as estratégias de silenciamento têm nos provocado, ainda que ele os tenha robustecido sobremaneira. Talvez a exigência de alvarás, lá pela década de 1960/70, para os festejos em celebração aos orixás e a exclusão (quase sempre) de negras e negros das listas de alunas/os candidatas/os a “puxar” a escola no Desfile de 7 de setembro, em Aracaju (SE), simbolizem, de fato, essa dor (ou quase isso) que culminou com a indignação vigorosa ante às estratégias, nos dias que correm, de silenciamentos.

Em 2019, escrevemos:

“Cala-boca não morreu”. Esse enunciado remete-nos a duas situações distintas, mas propositadamente imbrincadas entre si. Numa e noutra, o que subjazia a enunciação era, em nosso olhar, a necessidade imperiosa de se afirmar (enquanto sujeito ou enquanto singularidade) ou de confirmar a existência de processos, explícitos e/ou implícitos, de silenciamento do outro, de ocultamento dos modos de ser dos sujeitos, ou pior: de invisibilização de realidades outras, o que implicava a invisibilização das pessoas – e invisibilizá-las era (e é) negar a sua existência. (FRANÇA; MENDES, 2019, p. 251).

Chegamos mesmo a criar a personagem *Calaboca*, obviamente a partir da brincadeira infantil que embalou (talvez ainda embale) as contendas das crianças, ante a necessidade de afirmação diante de outra: “Cale a boca já morreu, quem manda em minha boca sou eu”. Lembram-se?

Ocorre que, do modo como vemos, *Calaboca* ainda vive saudavelmente – e talvez seja mesmo imortal –, ou, o que nos cria maiores esperanças (quicá, ingênua), a duração de sua vida dependerá daquilo que fizermos com as nossas, individual e coletivamente falando. É inegável, entretanto, que, aqui e ali, o presenciamos cavalgando por entre multidões, intuindo incitá-la; deliciando-se com copos e mais copos de leite; portando bastão de beisebol, e até mesmo alheio à mortandade que dizima grupos étnico-raciais: pela violência cotidiana, pelo Covid-19. Mas, “E daí?”.

Noutro momento, ainda intrigados com as estratégias de silenciamento e o modo covarde (às vezes desavisado) de impô-las, elencamos algumas delas:

1. Controle dos tempos de fala. É o que se observa, por exemplo, em seminários, palestras e equivalentes – uma maneira (quase) oficializada e sorradeira de impingir o silenciamento.
2. Estratégias de negação da tomada de turno, de possibilidade de fala, não dar tempo para que o outro entre na corrente de conversação.
3. O dedo indicador colocado, em riste, à frente da boca acom-

panhado de um “Psiu!” – talvez, seja esse o modo mais delicado de impor o silenciamento ao Outro. 4. Aos berros: “Cale a boca!”, ou simplesmente: “Cale-se!” (situação inédita no Brasil, de ontem e de hoje, pois não?). 5. Estropiação do outro: aqui, ocorre não apenas a subtração do direito à fala, mas da capacidade de falar. No limite, o possível discursante perde a própria vida. 6. Recorrência à linguagem técnica ou dicionarésca com o intuito de, ao mesmo tempo, mostrar um conhecimento refinado (ela/ele crê nisso – ou se esconde/se perde por trás disso) e a incapacidade de interferência das/os que a/o ouvem. (FRANÇA; MENDES, 2020, p. 755).

Várias outras situações podem, indubitavelmente, ser acrescentadas à lista acima. Estávamos pensando na descredibilização do sujeito por alguma característica que lhe é peculiar: entre os machistas, o fato de ser mulher; entre os racistas, as etnias que destoam do modelo europeu; no Brasil, para uma plêiade de cristãos, os professantes de religiões de matriz africana; para os políticos profissionais (ideológicos), os que se situam à esquerda, para uns, ou à direita, para outros; a região de origem, os ciganos, os anões, os moradores de rua (ou em situação de rua), os que escapam do “normalizado”, a indumentária em uso, a língua utilizada para o discurso...

Numa palavra, a questão é de fronteira – e elas são sempre tão dolorosas! –, dos pertencentes e dos não pertencentes: dos que estão dentro e dos que estão fora – ou são postos para fora. E fronteiramos tudo: nossa sexualidade, nosso gênero, o grupo étnico-racial de pertencimento, nossa religião, nosso modo de pensar, nosso lar, o município, a cidade, o país, o continente, os oceanos, o hemisfério, o planeta, as práticas culturais – nosso corpo.

E, talvez, o mais doloroso em tudo isso é que encaramos os fronteiramentos como algo positivo, essencial – natural até. Nem mesmo, muitas vezes, acreditamos que há vida fora das fronteiras. Ocorre que, ao fronteirarmos, paralelamente excluímos, marginalizamos – e, podemos, inclusive, provocarmos extermínio (já fizemos isso).

São as fronteiras, físicas e/ou simbólicas, que produzem o estrangeiro, o refugiado, o terrorista, o adversário, o inimigo. Não há como não lembrar a fala do interlocutor de Ignatieff, transcrita por Woodward (2009):

O que faz vocês pensarem que são diferentes?

O homem com quem estou falando pega um maço de cigarros do bolso de sua jaqueta cáqui. Vê isto? São cigarros sérvios. Do outro lado, eles fumam cigarros croatas.

Mas eles são, ambos, cigarros, certo?

Vocês estrangeiros não entendem nada – ele dá de ombros e começa a limpar a metralhadora.

Mas a pergunta que eu fiz incomoda-o, de forma que, alguns minutos mais tarde, ele joga a arma no banco ao lado e diz: Olha, a coisa é assim. Aqueles croatas pensam que são melhores que nós. Eles pensam que são europeus finos e tudo o mais. Vou dizer uma coisa. Somos todos lixos dos Balcãs. (WOODWARD, 2009, pp. 07-08).

Essa narrativa é bastante emblemática para as discussões que estamos tentando fazer entre o fora e o dentro, a inclusão e a exclusão. Ainda segundo Ignatieff, antes dos conflitos, essas pessoas frequentavam a mesma escola, “alguns deles trabalhavam na mesma oficina, namoravam a mesma garota” (WOODWARD, 2009, p. 07). Por razões político-ideológicas, as questões de identidade criaram novos posicionamentos e, os antes amigos, começaram a se matar. Como dito, são sempre dolorosos os fronteiramentos. E ao contrário do que se possa pensar, eles não são naturais.



Mas como isso se encaixa no silenciamento dos tradicionalistas afrodiáspóricos, dos griôs afro-brasileiros? É que, quando pensamos em escolas localizadas em quilombos, nos quais sempre há homens e mulheres que acumularam, ao longo de suas vidas, saberes, que singularizam o território (e a elas/eles próprias/rios), mas que não encontram assento na escola, somos forçados a reconhecer, no currículo, um engenho de silenciamento. Por essa razão, pautamos esta nossa escrita no objetivo de refletir sobre as razões responsáveis pela imposição de silêncios das/nas práticas curriculares de escolas assentes em quilombo.

No caso da Mussuca, esse descompasso parece ganhar contornos ainda mais relevantes e desconcertantes. Isso porque, em 29 de outubro de 2009, por via da Lei Municipal 909/2009<sup>7</sup>, que “institui o registro ‘dos Mestres dos Mestres da cultura’ na Cidade de Laranjeiras”, o governo municipal estabelece:

Poderão ser reconhecidos como “Mestres dos Mestres” as pessoas naturais, os grupos e as coletividades dotados de conhecimentos e técnicas de atividades culturais cuja produção, preservação e transmissão sejam consideradas, pelos órgãos indicados nesta Lei, representativas de elevado grau de maestria, constituindo importante referencial da Cultura Laranjeirense. (LARANJEIRAS, 2009, art. 1º, §1º).

No parágrafo seguinte:

O reconhecimento da condição de “Mestre dos Mestres” depende do atendimento cumulativo dos seguintes requisitos:

I – comprovar a existência e a relevância do saber ou do fazer;

II – ter o reconhecimento público;

III – deter a memória indispensável à transmissão do saber ou do fazer;

IV – propiciar a efetiva transmissão dos conhecimentos objeto do inciso anterior, exceto na situação prevista no Art. 4º, inciso III, desta Lei;

V – possuir residência, domicílio e atuação, conforme na cidade de Laranjeiras, há pelo menos 20 (vinte) anos, completos ou a serem completados no ano da candidatura. (LARANJEIRAS, 2009, art. 2º)

Conversemos um pouco sobre esses dois Artigos. “Os órgãos indicados nesta Lei”, para analisar as candidaturas, como dispõe o Art. 1º, ficará sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Cultura que “designará Comissão Especial, formada por 5 (cinco) membros de reputação ilibada e notório saber” (LARANJEIRAS, 2009, art. 10, [sic]). O reconhecimento de “Mestre dos Mestres”, legado por essa Comissão, requererá o “referendum” do Conselho Municipal de Cultura.

No site da Câmara Municipal de Laranjeiras, recuando até o ano 2000, não conseguimos encontrar nenhuma legislação, antecedente à Lei dos Mestres dos Mestres, que discorresse sobre o Conselho Municipal de Cultura. Mas avançando, encontramos no terceiro mês de 2010, ano seguinte à outorga da Lei Municipal n.º 909/2009, de 29 de outubro, a Lei Municipal n.º 920/2010<sup>8</sup>, de 30 de março, que “cria o Conselho Municipal de Política Cultural de Laranjeiras e dá outras providências” (LARANJEIRAS, 2010), como aponta sua ementa.

<sup>7</sup> Disponível em <<https://camaradelaranjeiras.se.gov.br/>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

<sup>8</sup> Disponível em <<https://camaradelaranjeiras.se.gov.br/>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

Há na constituição desse Conselho “11 (onze) membros titulares e respectivos suplentes representando o Poder Público [...]” (LARANJEIRAS, 2010, art. 4º, I). Dentre suas várias competências, constam:

[...] propor, analisar e acompanhar as iniciativas da Secretaria de Cultura, assim como as ações e políticas públicas de desenvolvimento cultural em parceria com governos municipais, estaduais, distrital e federal, ou agentes privados, em como políticas de geração, captação e elaboração de recursos para o setor cultural”; apresentar, discutir e dar parecer sobre projetos que digam respeito à produção, ao acesso e à difusão cultural, à memória sociopolítica, artística e cultural de Laranjeiras, quando provocado pelo Secretário de Cultura e pela sociedade. (LARANJEIRAS, 2010, art. 3º, V, VII).

Destacamos esses dois incisos porque, assim como outros, parecem ilustrar aquela função de *referendum* sobre a qual se posiciona a Lei Municipal n.º 909/2009.

Com referência ao Artigo 2º da Lei dos Mestres dos Mestres, supratranscrito, os quatro primeiros incisos parecem apontar para a mesma direção, ou seja, o reconhecimento de grãos, de tradicionalistas afrodiáspóricos, de pessoas com notório saber, os quais, se não preservados e socializados, serão perdidos definitivamente, cumprindo, assim, a sabedoria africana contida no provérbio: “Quando um velho morre, uma biblioteca arde”.

Duas observações gostaríamos de destacar nesse contexto. A primeira engrava o inciso I do Artigo 2º: “comprovar a existência e a relevância do saber ou do fazer” (LARANJEIRAS, 2009). Aqui, de algum modo, e talvez sem o saber, o legislador repercute a concepção moderna/colonial responsável pelos fronteiramentos. Noutras palavras, busca-se, mais uma vez, estabelecer dicotomia entre o saber e o fazer, o que está presente, por exemplo, na divisão internacional do trabalho: intelectual e braçal; intuindo, propositalmente, nesse último caso, em nossa leitura, impor fronteiras, classificar e marginalizar saberes e pessoas; Resumidamente: produzir ausências (SANTOS, 2009); porque, para o bem da verdade, o corpo faz o que o corpo sabe e sabe aquilo que faz.

A outra observação está contida no inciso IV do artigo em tela: “propiciar a efetiva transmissão dos conhecimentos objeto do inciso anterior, exceto na situação prevista no Art. 4º, inciso III, desta Lei” (LARANJEIRAS, 2009, art. 2º, IV). Ou seja, “[...] incapacidade física ou mental, cuja ocorrência seja comprovada mediante perícia médica” (LARANJEIRAS, 2009, art. 4º), o que é, no mínimo, justo.

Segundo entrevista que fizemos a um ex-secretário de Cultura de Laranjeiras, município aqui em espelho e que sedia a Comunidade Remanescente de Quilombo Mussuca, realizada em março de 2019: “Desde que José Sobral [ex-prefeito] saiu, não existe mais o Edital [que identifica e premia os Mestres dos Mestres]. Eles continuam pagando, mas já morreu Seu Sales. Eram sete, agora só são seis. Na Mussuca, são dois”.

O que o ex-secretário nos diz é que, no primeiro momento, foram aureoladas/os com o título de Mestre dos Mestres 07 (sete) laranjeirenses; dessas/es, três eram quilombolas da Mussuca. Com a morte do Mestre Sales, mussuquense, em 05 de outubro de 2016, responsável pelo São Gonçalo do Amarante, restam duas: Dona Nadir, líder cultural do Samba de Pareia e Dona Maria da Conceição, coordenadora do Samba de Coco.

Esses números não representam a realidade de grãos do Quilombo Mussuca. Dona Regina, para citar apenas um exemplo, líder religiosa (de matriz africana) certamente comporia esse elenco, mas a legislação, parece-nos, não contemplou esse tipo de prática/saber. Também parece não ter contemplado as benzedeiças, rezadeiras, pescadoras/es artesanais. E na Mussuca elas/eles são numerosas/os.

## Com o silenciamento dos griôs não se faz Educação Escolar Quilombola

Já sabemos disto. A Educação Escolar Quilombola (EEQ), enquanto modalidade de ensino, é dada à luz em 20 de novembro de 2012 por via da Resolução n.º 8/2012, do Conselho Nacional de Educação, que “define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica” (BRASIL, 2012).

No primeiro Artigo desse documento é possível ler:

Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução.

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica: I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva; b) das línguas remanescentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade. (BRASIL, 2012, art. 1º, I, *itálicos nossos*).

Em linhas seguintes, o legislador acrescenta: “O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deverá estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas” (BRASIL, 2012, art. 32).

E mais:

O currículo da Educação Escolar Quilombola, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, deverá: [...] IV - promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas; V - garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores do currículo; VI - considerar a liberdade religiosa como princípio jurídico, pedagógico e político atuando de forma a: a) superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, quer sejam elas religiões de matriz africana ou não; b) proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas [...].

E por fim, apenas pelas delimitações próprias desta modalidade de escrita, ao referir-se à formação continuada de professoras e professores, assim se comporta a Resolução em lume: “ser assegurada pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras e compreendida como componente primordial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, *articulada à realidade das comunidades quilombolas e à formação inicial dos seus professores*”. (BRASIL, 2012, art. 53, I, *itálicos nossos*).

Como se vê, não há viabilidade de implementação da Educação Escolar Quilombola sem a presença dos tradicionalistas locais. É a efetiva e dinâmica participação das/os quilombolas que assegurará a corporificação da modalidade. Talvez, nem se faça necessário trazer à baila, mas o faremos assim mesmo: 1) como nos lembra enfaticamente Ariano Suassuna, a universidade brasileira



ensina de costas para o país e para o povo<sup>9</sup>; então não é surpresa que, nos processos de formação de professoras/es, o desconhecimento das realidades quilombolas seja uma tônica; 2) quando nos remetemos a saberes quilombolas, é preciso lançar mão de todos os “s” possíveis: cada quilombo é singular e no bojo dessa singularidade baila uma enormidade de saberes/fazerem construídos a partir de encontros diversos e de necessidades várias; 3) somos inquestionavelmente uma nação racista e os currículos apoiam-se nos saberes que se encontram em sintonia com a Europa, logo...

O primeiro artigo da Resolução CNE/CEB n.º 08/2012 refere-se: a) a memória coletiva; b) às línguas reminiscentes; c) aos marcos civilizatórios; d) às práticas culturais; e) às tecnologias e formas de produção do trabalho; f) aos acervos e repertórios orais; g) aos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) à territorialidade – para a implementação da Educação Escolar Quilombola. Quem melhor os preserva e quem tem registros mais amplos senão os anciãos e as anciãs? Quem viveu mais robustamente cada prática, cada experiência, cada envolvimento necessário senão “os mais velhos”?

Nossa defesa continua a mesma. A implantação e/ou implementação da modalidade Educação Escolar Quilombola que, conforme aponta o artigo 9º, “compreende: I – escolas quilombolas [localizadas em Comunidades Remanescentes de Quilombo] [e] II – escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas” (BRASIL, 2012) depende da participação efetiva dos seus griôs. Caso contrário, ou ela se converterá em engodo ou padecerá por aleijamento.

Então, o que justificaria a ausência das/os tradicionalistas nos processos decisórios da escola? Há possibilidades reais de construir um currículo que dialogue, horizontalmente, com as práticas culturais das comunidades remanescentes de quilombo?

Em relação à primeira questão, cremos que, em linhas precedentes, de algum modo já nos posicionamos. Ainda assim, parece-nos digno de registro destacar que o currículo simboliza uma ferramenta assentada “neste lado da linha”; isso atribui a ele características peculiares: a) é eurocentrado, portanto, advoga, implementa e (re)produz saberes que se articulam com o pensamento ocidental moderno, que é abissal; b) transita restritamente pelos territórios da tradição escrita: logo, para o currículo, tem validade apenas o que se encontra registrado em documentos; c) é um instrumento compartimentalizado e temporalizado. Do outro lado, movem-se as práticas tradicionais dos quilombos, as quais, por vezes: a) são afrodiáspóricas (carregam no corpo físico e simbólico as marcas da chibata e do racismo); b) transitam pelos territórios de tradição oral (o que não encontra endosso do currículo); c) seu arquivo é a memória/corpo dos sujeitos quilombolas.

Quanto à segunda questão, “Há possibilidades reais de construir um currículo que dialogue, horizontalmente, com as práticas culturais das comunidades remanescentes de quilombo?”, nossa crença é que, sim, é possível. Em linhas precedentes, anotamos que, para tanto, se faz necessário abrir, por dentro, brechas, criar rupturas no currículo que está posto.

Mas não apenas isso. Se pensarmos com Santos (2009), podemos vislumbrar o desenho da co-presença, ou seja, inaugurar um “procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis [...]” (SANTOS, 2002, p. 262), o que requer um trabalho de tradução (inter)cultural: “através da tradução, torna-se possível identificar preocupações comuns, aproximações complementares e, claro, também contradições inultrapassáveis” (SANTOS, 2009, p. 53). A co-presença, como visto, exige ações

---

<sup>9</sup> Portal Geledés. Disponível em <<https://www.geledes.org.br/ariano-suassuna-diz-que-universidades-brasileiras-estao-de-costas-para-o-pais-real/#:~:text=%E2%80%9CMachado%20de%20Assis%20dizia%20que,o%20oficial%20e%20o%20real.&text=%E2%80%9CA%20universidade%20brasileira%20ensina%20de,pa%C3%ADs%20e%20para%20o%20povo>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

de tradução das práticas culturais que visam o diálogo e não há como fazê-lo sem a presença permanente e dialógica das/os tradicionalistas.

### Apenas como desfecho. Para outras reflexões

Gostamos de provérbios africanos. Já trouxemos um deles, linhas atrás. Há outros. Há muitos, muitos outros. Um bastante interessante faz a seguinte afirmação: “Enquanto não houver leões historiadores, a glória da caça irá sempre para o caçador”. Isso, por alguma razão, remeteu-nos a um conceito bastante potente para o Movimento Modernidade/Colonialidade. Afirma Mignolo:

Na “/” [barra] que une e separa modernidade e colonialidade, cria-se e estabelece-se a diferença colonial. Não a diferença cultural, mas a transformação da diferença cultural em valores e hierarquias: raciais e patriarcais, por um lado, e geopolíticas, pelo outro. Noções como “Novo Mundo”, “Terceiro Mundo”, “Países Emergentes” não são distinções ontológicas, ou seja, provêm de regiões do mundo e de pessoas. São classificações epistêmicas, e quem classifica controla o conhecimento. A diferença colonial é uma estratégia fundamental, antes e agora, para rebaixar populações e regiões do mundo. Como transforma diferenças em valores, dessa maneira, pela diferença colonial, a América Latina não é apenas diferente da Europa; desde Buñon e Hegel, é uma zona inferior do mundo com suas populações e suas faunas, seus crocodilos e seus pântanos. E assim em tudo. (MIGNOLO, 2013, p. 24).

Obviamente o potente operador conceitual “diferença colonial”, de Walter Mignolo, imbrica-se com outros operadores, também potentes, que nos ajudam a compreender como chegamos aqui e por que aqui ainda estamos. É o caso, por exemplo da “colonialidade do poder”, do Anibal Quijano e do “esquecimento da condenação”, de Nelson Maldonado-Torres<sup>10</sup>. Tais conceitos transitam pelo entendimento de que a modernidade seria impossível sem a colonialidade (DUSSEL, 2005). Ou seja, aligeiramente, do ponto de vista político-econômico, assim como no aspecto social e cultural, o apogeu da Europa somente foi possível a partir da exploração de corpos, saberes/práticas, solo e subsolo das zonas coloniais, principalmente nas Américas e na África, a partir do século XV.

Para o êxito desse empreendimento tornou-se imperiosa a edificação daquilo que Quijano (2005) denomina de colonialidade do poder, isto é, a imposição de relações pautadas no racismo, no capitalismo e no patriarcado, pelas quais a Europa converte-se em modelo civilizacional e de cultura e o resto do mundo, diante dela, deveria prestar reverência e reconhecer sua inferioridade.

É nessa seara, segundo nossa leitura, que se insere Maldonado-Torres (2008). Tanto a colonialidade do poder (e seus desdobramentos: colonialidade do saber e do ser), bem como a diferença colonial (MIGNOLO, 2013), dela originária, vão produzir o esquecimento da condenação e dos condenados (MALDONADO-TORRES, 2008). Noutros termos: a cosmovisão imposta pela modernidade/colonialidade atua no sentido de negar a pluriversidade do mundo.

Creemos que são esses os subsunçores que justificam o silenciamento das/os tradicionalistas afrodiaspóricos da Mussuca, os griôs, mesmo que, oficialmente, por via da Lei Municipal 909/2009, o poder público admita sua existência.

Embora avançada a hora, o tempo não se esgotou. Ainda é possível escutar aos leões.

---

<sup>10</sup> Outros conceitos, indispensáveis a esta compreensão, têm em Boaventura de Sousa Santos seu nascedouro. É o caso, por exemplo, das “epistemologias do Sul”, das “linhas abissais”, “da produção de inexistências” e outros.

## Referências

- ALENCAR, A. **Danças e folguedos**: iniciação ao folclore sergipano. Aracaju: Secretaria de Estado da Educação, do Desporto e Lazer, 1998.
- BORTOLOTTI, K. O Ratio Studiorum e a missão no Brasil. **Revista História Hoje**, São Paulo, n. 2, 2003. Disponível em <file:///C:/Users/USER/Downloads/ORatioStuiorum.pdf>. Acesso em 20 de julho de 2020.
- BRASIL. **Resolução n.º 08/2012**, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\_docman&view=download&alias=11963-rceb-008-12-pdf&category\_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 23 de setembro de 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 20 de julho de 2020.
- CALVET, L. **Texto oral e tradição escrita**. Tradução de Waldemar Ferreira Neto, Maressa de Freitas Vieira. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- COMENIUS, I. **Didactica Magna**. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didactica-magna.pdf>. Acesso em 29 de julho de 2020.
- CORRÊA, A. et alii. **Sergipe nossa história**: ensino fundamental. Aracaju: Info Graphic's, 2005.
- DI PIETRO, I. **Rátio Studiorum, educação e ciência nos séculos XVI e XVII**: matemática nos colégios e na vida. 2008. 136f. Dissertação (Mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008. Disponível em <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp100268.pdf>. Acesso em 24 de julho de 2020.
- DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. **Clacso** - Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais, 2005. Disponível em <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1200.dir/5\_Dussel.pdf>. Acesso em 23 de setembro de 2019.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FRANÇA, E; MENDES, J. Educação Escolar Quilombola: entre silenciamentos e produção de ausências. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 9, n. 3, p. 752 - 769, set/dez. 2020 - ISSN 2238-8346.
- FRANÇA, E; MENDES, J.. “Entrada proibida”: da (des)semelhança de família à interdição (argumentos que podem inviabilizar a co-presença no contexto escolar. In: MIGUEL, Antonio et alii. **Wittgenstein na Educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.
- GARCIA, R. A Didática Magna: uma obra precursora da pedagogia moderna. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 60, p. 313-323, dez. 2014. Disponível em <file:///C:/Users/USER/Downloads/8640563-Texto%20do%20artigo-11126-1-10-20150902.pdf>. Acesso em 21 de julho de 2020.
- HAMPATÉ BÂ, A. Tradição viva. In: KI-ZERBO, J. **História geral da África**, I: metodologia e pré-história da África. Brasília: Unesco, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190249POR.pdf>. Acesso em 28 de setembro de 2018.



LARANJEIRAS. **Lei Municipal n.º 909/2009, de 29 de outubro de 2009.** Institui o registro 'dos Mestres dos Mestres da cultura' na Cidade de Laranjeiras. Disponível em < <https://camaradelaranjeiras.se.gov.br/>>. Acesso em 23 de julho de 2020.

LARANJEIRAS. **Lei Municipal n.º 920/2010, de 30 de março de 2010.** Cria o Conselho Municipal de Política Cultural de Laranjeiras e dá outras providências. Disponível em < <https://camaradelaranjeiras.se.gov.br/>>. Acesso em 23 de julho de 2020.

LIBÂNEO, J. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1990.

MALDONADO-TORRES, N. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, março 2008, pp. 71-114. Disponível em <file:///C:/Users/USER/Downloads/RCCS80-005-M-Torres-071-114.pdf>. Acesso em 10 de setembro de 2019.

MIGNOLO, W. Decolonialidade como caminho para a cooperação. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, n. 431, ano XIII, 04/11/2013, pp. 21-25, 2013. Disponível em <<http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao431.pdf>>

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005, pp. 107-130. Disponível em <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod\\_resource/content/1/colonialidade\\_do\\_saber\\_eurocentrismo\\_ciencias\\_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf)>. Acesso em 23 de setembro de 2019.

RISÉRIO, A. **Uma história do povo de Sergipe.** Aracaju, SE: SEPLAN, 2010.

SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B.; MENESES, M. (org.). **Epistemologias do sul.** Coimbra: Edições Almedina, 2009, pp. 23-72.

SCHIFFLER, M. Literatura, oratura e oralidade na performance do tempo. **Revel**, v. 02, n. 16, 2017, p. 112-134. Disponível em <file:///C:/Users/USER/Downloads/1556-5796-1-PB.pdf>. Acesso em 12 de julho de 2020.

SCHIPPER, M. Literatura oral e oralidade escrita. In: QUEIROZ, Sonia. **A tradição oral.** Belo Horizonte: FAL/UFMG, 2016. Disponível em <[http://www.letras.ufmg.br/padrao/cms/documentos/eventos/vivavoz/A%20tradi%C3%A7%C3%A3o%20oral\\_diagramado\\_16jun2016.pdf](http://www.letras.ufmg.br/padrao/cms/documentos/eventos/vivavoz/A%20tradi%C3%A7%C3%A3o%20oral_diagramado_16jun2016.pdf)>. Acesso em 24 de julho de 2020.

SILVA, T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte, 2010.

SPIVAK, G. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VEIGA-NETO, A. **De geometrias, currículo e diferenças.** Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

VEIGA-NETO, A; SARAIVA, K. Educar como arte de governar. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, pp.5-13, Jan/Jun 2011.

VEIGA-NETO, A. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas - XIV ENDIPE [2008].** Disponível em < [https://www.academia.edu/6486909/Traj%C3%A9t%C3%B3rias\\_e\\_processos\\_de\\_ensinar\\_e\\_aprender\\_sujeitos\\_curr%C3%ADculos\\_e\\_culturas\\_-\\_XIV\\_ENDIPE](https://www.academia.edu/6486909/Traj%C3%A9t%C3%B3rias_e_processos_de_ensinar_e_aprender_sujeitos_curr%C3%ADculos_e_culturas_-_XIV_ENDIPE)>. Acesso em 25 de agosto de 2019.

