

O DISCURSO DO CURRÍCULO E A PROPOSTA METODOLÓGICA DA PRETAGOGIA

TULANE SILVA DE SOUZA PEDROSA

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil

MARCOS AURÉLIO DORNELAS DA SILVA

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil

EMELINE APOLONIA DE MELO FERREIRA

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil

JEVISON CESÁRIO SANTA CRUZ

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil

RESUMO: De modo geral, as teorias do currículo ocupam-se em justificar a escolha de determinados conhecimentos em detrimento de outros para os processos de ensino-aprendizagem. Propostas curriculares tradicionais partem de uma perspectiva de racionalização da educação comprometida com a hegemonização de discursos e práticas sociais. Este artigo foi construído no processo de pesquisa relacionada a rupturas epistemológicas e metodológicas no que concerne ao discurso dos currículos. Neste intuito, buscamos referências afrocentricas e ou decoloniais. Assim, nos deparamos com a proposta da pretagogia, elaborada pela professora Sandra Petit. A pretagogia por ela apresentada sugere uma formação de professores dentro dos quilombos, promovendo uma experiência holística, diferente de outras formações que acontecem em espaços convencionais e com conteúdos eurocêntricos. Argumentamos que um currículo compromissado com o respeito às identidades étnicas e raciais, deve evitar os discursos totalizantes e conservadores. Neste sentido, construímos uma proposta que rompe com o padrão curricular sistêmico: o *enegrecimento dos símbolos, as práticas pretagógicas*, longe de ser mera troca de conteúdos, permite ampliar os horizontes curriculares para o invisibilizado, para o não considerado em relação aos conhecimentos e valores culturais do povo negro.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Currículo. Pretagogia. Enegrecimento dos Símbolos.

INTRODUÇÃO

Oriunda do latim, a palavra *curriculum*, remete a caminho, percurso. Por sua vez. Conforme Goodson (1995), o termo curriculum deriva da palavra latina *currere*, que significa entre outras coisas, correr ou carro de corrida.

A noção de currículo como um caminho a se percorrer numa trajetória escolar tem data recente na história da educação. Aparece inicialmente nas universidades a partir do século XVI. Mas se consolida de fato a partir da pedagogização da sociedade com o advento da modernidade e suas revoluções em diversas frentes: a revolução política, principalmente a partir da revolução francesa, a revolução econômica com a revolução industrial e a revolução do conhecimento com o iluminismo (CAMBI, 1999).

O século XX assistiu a teorização do processo de construção curricular em larga escala. Hoje, beirando o fim do primeiro quarto do século XXI, as discussões sobre currículo tomaram vários caminhos, entre eles os que veem as propostas curriculares como construções discursivas, como veremos na próxima seção desse artigo. Nosso foco de discussão será a Teoria do Discurso (TD) e a proposta do discurso pretagógico.

Especificamente, no caso concreto de política pública educacional, o advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe uma centralização evidente dos processos de construção curricular, ainda que os currículos escolares da educação infantil, do ensino fundamental e médio sejam de competência dos municípios e Estados, eles precisam necessariamente ter por fundamento a BNCC.

A Base é um documento normativo de grande importância para a educação e para as políticas da área em todo o país, na medida em que trata das aprendizagens de maneira orgânica e progressiva. Na BNCC se baseiam não somente os currículos estaduais e municipais, mas também emanam a Política Nacional de Formação de Professores, a Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, a Política Nacional de Infraestrutura Escolar e a Política Nacional da Educação Básica (BNCC, 2020).

A partir da constituição das bases de formação do currículo, que são instrumentos essenciais para a qualidade da educação nacional e para a formação das futuras gerações, os estados construíram seus currículos, como referimos. Será nosso objetivo de análise e intervenção o currículo do estado de Pernambuco para o Ensino Fundamental. Será a partir dele que faremos a proposta de um *enegrecimento dos símbolos*, por meio do que estamos chamando de *práticas pretagógicas* (PETIT, 2015). Este é o centro do debate da segunda parte do artigo. Fechamos nosso trabalho com as considerações finais.

CURRÍCULO, HOMEM E DEVIR: O PERIGO QUE RONDA OS UNIVERSAIS A PARTIR DA TEORIA DO DISCURSO

Historicamente, as teorias curriculares se ocupam em encontrar justificativas sobre por que determinados conhecimentos e não outros são selecionados para os processos de ensino e aprendizagem. Evidentemente, a depender dos conteúdos, teremos resultados educacionais distintos. Propostas curriculares, tidas como tradicionais, partem de uma perspectiva de racionalização da educação; focadas nos procedimentos e nos métodos.

De acordo com estas perspectivas mais tradicionais (Fordismo, Taylorismo) bastaria aplicarmos corretamente os meios para que os fins desejados fossem alcançados como uma consequência direta. Os resultados não esperados eram apontados como falhas na aplicação dos tais pressupostos metodológicos. Aliás, numa visão que previa a homogeneização, os desvios na educação, eram quando possível, escamoteados. Assim, a educação é, nesse sentido, obrigada a buscar/encontrar todas as virtudes humanas que de alguma forma pertenceriam universalmente à humanidade (KIEIN, 2008).

Há aqui um pressuposto epistemológico que precisa ser problematizado, qual seja o da possibilidade de que as teorias científicas descrevam a realidade e,

consequentemente, as tentativas em fazer com que as experiências vividas no cotidiano correspondam aos universais produzidos no *hall* acadêmico. A noção de teoria se torna problemática na medida em que se sobrepõem à vida humana, levando todos a serem que existe um ideal a ser alcançado.

Trata-se de um valor basilar defendido desde o século XVII por Francis Bacon, tornando-se a base para o empirismo científico (1988). Nesse sentido, os fenômenos físicos são observados e o conhecimento produzido a partir do observador se tornaria uma descrição factual da realidade, o que chamamos na modernidade de teoria, ou seja, a separação dicotômica entre sujeito e objeto.

A teoria, desse modo, é vista como a representante da verdade, uma imagem de correspondência entre signo e objeto, um reflexo da realidade que ontologicamente a precede. Este “lá fora” que espera para ser descoberto e descrito precederia a teoria, colocando a cargo das ciências o serviço humanitário de “descobrir” o melhor do “Devir” humano (HEIDEGGER, 1986).

Na perspectiva da Teoria do Discurso (LACLAU, 1986, 2000, 2011), não existe um “ente” a ser descoberto fora da realidade conhecida e que, nesse caso, é preciso ser iluminado. Nesse sentido, o viés representacional se torna uma problemática, quando este conceito pretende ocupar o lugar de verdade última. De acordo com a TD não é possível separar a descrição simbólica e linguística da realidade como um todo.

Com isso, temos que a teoria, nos moldes das estruturas discursivas clássicas da modernidade citadas anteriormente, não é responsável pelas descobertas, pois ela também é um resultado produzido pela teoria, sabendo que ao mesmo tempo em que descreve um fenômeno ou objeto ela o cria, compreendendo que este seria efetivamente um produto construído ideologicamente.

As narrativas/discursos em torno da realidade criam e matam coisas o tempo todo, isso porque as relações interpessoais impetradas no processo civilizacional deste país implicam numa hierarquização, logo, as relações de poder subjazem desta necessidade de aniquilamento e ou sincretização dos discursos, a exemplo do epistemicídio¹ que acontece com as culturas ditas “primitivas”. Desta forma, queremos chamar a atenção para o relevante papel da imaginação na constituição da realidade, e o currículo é o ponto de partida para repensarmos as identidades e subjetividades emergentes em nossa atualidade.

Em um determinado discurso ideológico (LACLAU, 2011), ao nos referirmos a um objeto, estamos evocando uma entidade que é inseparável da trama linguística na qual a inserimos. Quando falamos de currículo, construímos o mesmo como um discurso e na perspectiva da TD - um sistema estruturado de diferenças no qual não se separam as dimensões linguística e extralinguística.

Assim, o que estamos fazendo é produzindo uma noção particular de currículo, uma criação sobre o mesmo. A teoria estaria em um movimento circular que descreve como uma descoberta algo que ela mesma criou. Desta forma, segundo Paul Ricouer (2005), em seu livro *A metáfora viva*, defende que a criação se dá num processo retórico que acaba aparecendo como uma descoberta. Assim a teoria, cria um mundo separado da vida cotidiana, limitando nossa visão à mera verificação da correspondência entre teoria e prática. Por fim, chamamos a atenção para os cuidados na utilização da palavra “teoria”, ela não pode ser simplesmente abandonada, mas que estejamos atentos ao seu papel ativo na constituição daquilo que supostamente descreve.

QUAL DEVIR HUMANO É DESEJÁVEL PARA CADA SOCIEDADE?

Existem várias vertentes que tentam responder essas questões. É interessante perceber que para cada ideal de ser humano existe uma teoria curricular correspondente, que tenta dar conta de atender diferentes objetivos, a exemplo do Fordismo e Taylorismo. Tais tentativas podem ser percebidas como necessidades a serem atingidas, mas que nunca se realizam em sua totalidade, (LACLAU, 1998). Falamos tanto de currículo, sob a égide de conteúdos e aprendizagens, que esquecemos de que ele, como uma máquina de subjetivação, está inseparável e centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos.

A nossa identidade durante o percurso de formação está comprometida com o processo de formação escolar, nos tornaremos aquilo que cultivamos ao longo de nossas vidas. Por isso não podemos esquecer que currículo também é questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que se esforçam em dizer o que o currículo deve ser, também estão dizendo que tipo de ser humano se quer para atender a um projeto particular de sociedade “perfeita”.

Selecionar é poder, privilegiar uns com logos em detrimento de outros é política e não podemos ficar desatentos à possibilidade de articular educação e política como lógica contrária à lógica hegemônica, reconhecendo o princípio da igualdade de inteligência (RANCIÈRE, 1996 p. 40) àqueles que, inseridos em uma posição de subalternidade (id. 2002, p. 144) são considerados meros produtos de uma lógica curricular colonial que lhes é imposta.

Do ponto de vista pós-crítico (SILVA, 1999), alguns autores afirmam que não há neutralidade nos discursos, pois estes irão organizar e estruturar o modo como somos e vemos a realidade. Esta noção nos ajuda a perceber o currículo de uma maneira diferente, rompendo com a percepção hegemônica (LACLAU, 2014) de que a teoria seria reflexo da realidade e veículo da verdade. Nesse sentido, a teoria passa a ser questionada, dando a possibilidade de abrir novos campos de discussão, novas possibilidades de se (re)construir a realidade.

Destarte, a TD vem buscando responder às demandas emergentes do social, com Laclau e Mouffe (1998), analisando categorias como regulação e emancipação, reprodução e resistência, opressão e emancipação. Considerando que não há uma linearidade a ser seguida e que os fenômenos acontecem quase que naturalmente num processo antagônico, em que ao acendermos uma luz, automaticamente temos a sombra.

O rompimento com a categoria de “sujeito” autorreferente foi um dos avanços fundamentais para as ciências sociais. Na psicanálise (ZIZEK, 2010), vemos que o indivíduo ainda está distante de constituir uma organização que produza uma transparência do ego, pois sua personalidade se estrutura em vários níveis, estando quase sempre, fora da conscientização e da racionalidade dos agentes sociais. Remover a noção de sujeito de uma pretensa centralidade é a bússola que orienta a sociologia na contemporaneidade, nesse caso, teremos consequências sociais ao inverter a lógica clássica do vir a Ser do humano e sua constituição subjetiva. Logo, compreendemos que o homem já não é mais o berço da significação do mundo, entretanto ele se torna um

conjunto complexo que une várias demandas e significações, ocupando as diferentes posições dentro da estrutura social, esse fenômeno chamamos de discurso.

Todavia, podemos dizer que, no âmbito das estruturas discursivas toda a posição de sujeito é essencialmente instável e está sujeita a “práticas articulatórias” com outros discursos aparentemente distantes. Acreditamos serem diferentes modos e/ou visões que tendem a subverter ou mesmo transformar o previsível em imprevisível. Para a TD, a realidade social nunca atinge um ponto de fechamento, as posições de sujeito sempre irão ter consigo um nível de abertura e ambiguidade, ou seja, manterão de certa forma um caráter de significante vazio/flutuante, como no exemplo da palavra democracia que citamos acima.

As relações sociais, para Laclau (2014), não se firmam em um fundamento do sujeito, ou seja, os discursos se apresentam como resultantes das várias conexões contingentes e precárias, que se constituem ao longo da vida do indivíduo através das “práticas articulatórias” dentro e fora dos discursos hegemônicos. Nesse caso, não podemos definir e nem limitar a sociedade a uma única identidade racional, inteligível que venha a dar conta de todas as demandas sociais.

Logo, entendemos que não é possível determinar uma positividade social, pois a integralidade do ser humano não se realiza, uma vez que está sempre aberta buscando “novos” deslocamentos estruturais. Desta forma, percebemos que há um campo de disputas pelo social em que a articulação vai de encontro com os projetos hegemônicos, desencadeando o antagonismo necessário no campo político e social (LACLAU, 2014).

Dessa forma, os dois campos diferenciais são apresentados como uma cadeia de equivalência (LACLAU, 1986) que resulta na construção da oposição de um para o outro. Todavia, o antagonismo impede que o social se torne uma “sociedade”, ou seja, um sistema estável e permanente estruturalmente. Por sua vez, o projeto hegemônico contém em si um caráter de incompletude e contingência e, quando tomamos uma postura impositiva geramos ambiguidades inerentes ao processo de rompimento com a estrutura.

Nesse sentido, toda identidade constituída, para Laclau (1986), é um ato de poder, é uma tentativa de fechamento, é possível rompermos com esse movimento à medida que os sujeitos se deslocam dentro da estrutura social, nesse sentido, o deslocamento, é a possibilidade e a impossibilidade de um sujeito autorreferenciado. Segundo, Melo (2017), ao observarmos o sujeito posicionado e articulado na estrutura social, podemos compreender que essa sua condição já o possibilita a se deslocar ou não, ou seja, a romper com a objetividade que o determina e o totaliza.

A palavra “discurso” é utilizada por Laclau e Mouffe, em um primeiro momento, buscando ressaltar “o fato de que toda configuração social é significativa” (1990, p. 100). Nesse caso, podemos dizer que os fenômenos sociais não estão prontos de acordo com seus acontecimentos, ou mesmo, que os sentidos dos objetos concretos no mundo não são necessariamente inerentes a sua existência. Tudo nesse caso, é construção sobre o que a realidade é, essa concepção vai anteceder à relação entre os níveis de compreensão linguísticos e extralinguísticos, ou seja, transcende a ideia do real simbólico fechado em si mesmo e cria uma abertura, condição para rompimento das normas estruturadas dentro do social. Assim de acordo com Laclau (1990, p. 105), “O discursivo é co-extensivo ao ser dos objetos - o horizonte, portanto, da constituição do ser de todo objeto”.

Destarte, se constituir subjetivamente é em si um ato de construção de uma identidade que, a priori, não existe anteriormente à sua própria articulação/mo de operar no mundo. Dessa maneira, ser subjetivo é estar em confronto constante com outras identidades, criando contingências a partir do reconhecimento da precariedade do Ser aberto e em relação. Segundo Ricouer (2005), os discursos e narrativas sobre si mesmo e o mundo estão o tempo todo criando e recriando limites e determinando o que está dentro da estrutura social e o que está à margem dela.

A guisa de exemplificação, temos os livros didáticos e paradidáticos, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas comemorativas, entre outras. Essas narrativas constituintes da identidade brasileira privilegiam umas como identidades dominantes e submetem outras como identidades dominadas, essas últimas acabam sofrendo o epistemicídio com o tempo e ficam cada vez mais pertencentes a um passado longínquo e folclórico. Não podemos, na perspectiva que defendemos, quando discutimos currículo, desvincular os temas de raça e etnia da construção das identidades/subjetividades.

A exemplo do autor Zygmunt Bauman (2005), que escreve sobre a dificuldade moderna em esconder justamente o caráter provisório das identidades, essa condição não pode mais ser ocultada. Para ele este é um dilema para sociologia, que deve lidar com um fato relativamente novo, o de problematizar a identidade que até então não era algo comum para os teóricos acadêmicos. Refletimos neste artigo que a ambiguidade gerada na modernidade se torna cada vez mais um desafio para a construção de identidades.

O PROBLEMA DO DE VIR DESEJÁVEL

Nesse sentido nos perguntamos: Como entender o racismo, numa perspectiva pós-moderna? Considerando que o racismo é parte estrutural das instituições e discursos e não podemos abordá-lo de forma individual. Quando pensamos que o racismo (GOMES, 2012) pode ser resolvido com ações pedagógicas coercitivas no espaço escolar, limitaríamos o currículo, se tornando uma pretensa proposta “terapêutica” que busca resolver os comportamentos ditos como inadequados dentro do contexto social.

Não podemos permitir a dissociação do sujeito em relação aos discursos que os perpassam e os constituem histórica e politicamente. A atitude racista é o resultado dessa dinâmica entre a dimensão política/social e a dimensão subjetivo-ética que incluem contradições, medos, ansiedades, resistências e, principalmente, rupturas.

Um currículo que se preocupa com a formação da identidade étnica e racial, deveria evitar as formas essencialistas mais evidentes, tais como posto no discurso científico biológico, por exemplo (GOMES, 2012). Mas há outras formas essencialistas mais sutis que emergem através de construções discursivas, que fazem parte de um conjunto de valores culturais constituídos em determinados grupos étnicos. Dando um valor material aquilo que é intrínseco para esses grupos, ou seja, fixando à identidade desses indivíduos a correspondência de seu padrão cultural, religioso, social, entre outros.

Portanto, o pós-modernismo desconfia dessas pretensões totalizantes do saber, que por vezes se torna uma ânsia por controlar e ordenar tudo que existe, um desejo de compreender e estruturar tudo. Laclau (2011) vai chamar essas tentativas de saber tudo, de metanarrativas ou “narrativas-chaves”, essas narrativas que supostamente prometem nos levar a uma construção de uma sociedade perfeita, assim como no sonho iluminista, acabam por vezes nos levando a um pesadelo onde a sociedade é totalitária e burocratizada, limitando o Ser, ao promover em linhas que bloqueiam e limitam a subjetividade humana.

EXERCÍCIOS PRETAGÓGICOS: O ENEGRECIMENTO DOS SÍMBOLOS

Pensando numa ruptura do padrão curricular sistêmico, eurocêntrico², engessado por uma lógica mercantil e tecnicista, elaboramos exemplos didáticos exequíveis a partir das metas da BNCC. Nossa proposta é romper com a sistemática discursiva de um currículo limitante.

É válido ressaltar que o enegrecimento dos símbolos preestabelecidos não se trata de uma troca de conteúdos, de uma coisa pela outra. Mas, de ampliar os horizontes para o não dito, para o não ensinado. Trata-se de trazer à tona o que é subjugado e invisibilizado.

Aqui símbolo é a língua falada, escrita e expressa, é além da língua em si, a linguagem, o modo de comunicação, o que exprime identidade, é também o conhecimento e o conteúdo, e acima de tudo, a forma que se troca e se transmite esse conteúdo (ELIAS, 1994).

Portanto, o que versa a teoria simbólica da qual temos nos debruçado, reforça a função da língua no cotidiano das nações, pois, ela é quem formula de fato nossos traços identitários coletivos. No que concerne a nossa individualidade, a língua é relativamente capaz de nos desenhar, se e somente se, outra pessoa for capaz de nos compreender.

Onde queremos chegar com essa explicação? Avaliamos que existe um símbolo essencial, embora não universal, que nos faz compreender a identidade uns dos outros. Esse símbolo é muito pouco utilizado nas escolas, e menos ainda nos currículos, apesar de constar como integrante do mesmo.

Sim, nós, seres humanos falantes de línguas distintas, temos uma linguagem que nos faz perceber uma afinidade coletiva e, por consequência, uma característica identitária em comum. Trata-se do ritmo, da sonoridade rítmica que permeia nossas histórias, e em nosso subconsciente, embora adormecido, apagado, acorda e ascende uma linguagem capaz de nos fazer compreender o outro, sem que o mesmo fale.

Apenas acompanhando um mesmo ritmo, no balançar dos corpos, compreende-se o outro. Esse símbolo também foi eurocentrado nos currículos, porém, é a partir dessa condição que faremos uma tentativa de enegrecimento curricular.

A pretagogia, por sua vez, é um método de enegrecimento dos símbolos. Resultante de pesquisas e formações de professores, a pretagogia nasce para se contrapor aos ideais eurocêntricos pedagógicos. O conceito foi elaborado pela professora Geranilde Costa e Silva juntamente a Sandra Haydée Petit, numa formação de professoras em território quilombola (PETIT, 2015).

Na ocasião, as formadoras travavam a batalha de formação para além do intelecto, segundo Petit (2015), a tentativa era inédita, dado o fato que estar em

território quilombola permitia-se comer, beber, dormir, cantar e dançar de acordo com aquelas condições. Obviamente algumas das cursistas não aproveitaram todos os momentos, como o de dormir no chão de esteira e comer nas casas dos quilombolas, mas a intenção era de formar os professores e as professoras, para além do que regiam as literaturas tradicionais. Esse estilo de formação é pretagógica.

O sentido do nome vem da nossa crítica ao eurocentrismo na Pedagogia, particularmente aqui no Brasil, onde um componente curricular de teoria da educação na universidade onde eu trabalho, por exemplo, o único brasileiro da bibliografia é Paulo Freire, e não se faz sequer menção a experiências educacionais africanas, afro-brasileiras ou afrodiaspóricas, o que denota que nem se cogita sua existência. Esse caso é típico das universidades brasileiras em geral. Dessa forma, a própria História da educação é referida estritamente à Europa, como se o resto do mundo estivesse fora da história da educação, ou sendo apenas tributária da Europa. Algo deveras absurdo diante da amplitude e diversidade cultural do planeta. Mas que já naturalizamos a tal ponto que o termo Pedagogia parece referir-se apenas a teorias e a práticas exercidas por pessoas brancas dessa região do mundo (PETIT, 2015, p. 149).

A lógica da pedagogia é branca, europeia e colonizadora, então, como dito anteriormente, a ideia da pretagogia não é ir contrário ao que já está posto, mas, direcionar para as possibilidades outras invisibilizadas pelo processo civilizatório da colonização.

Em certa medida, este feito nos empurra contra a correnteza, mas, não nos limita, porquanto, é um caminho possível, exequível e libertador. Pois, “A Pretagogia está associada aos valores da cosmovisão africana, como: a ancestralidade, a tradição oral, o corpo enquanto fonte espiritual e produtor de saberes, a valorização da natureza, a religiosidade, a noção de território e o princípio da circularidade” (GERTRUDES; SILVA, 2016, p. 1).

Deste modo, essa é a ideia proposta por este artigo, que pretagogos se identifiquem com esse ritmo e dancem. A frequência desse balanço é própria da pulsão palmarina – do desejo de ser preto e preta livre, e da construção de uma identidade negra positiva. E neste caso sim, ao contrário da identidade criada pelo colonizador, onde negros e negras nem sequer existiam simbolicamente. Ou seja, não podiam externar qualquer linguagem audível.

Tal máscara foi uma peça muito concreta, um instrumento real que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de trezentos anos. Ela era composta por um pedaço de metal colocado no interior da boca do sujeito Negro, instalado entre a língua e a mandíbula e fixado por detrás da cabeça por duas cordas, uma em torno do queixo e a outra em torno do nariz e da testa. Oficialmente, a máscara era usada pelos senhores brancos para evitar que africanos/as escravizados/ as comessem cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal

função era implementar um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar tanto de mudez quanto de tortura (KILOMBA, 2010, p. 172).

Logo, enegrecer os símbolos está ligado ao ato de comunicar nossas identidades pretas e o método para realizar esta tarefa nas escolas é a pretagogia. E nesse sentido, apontamos alguns caminhos possíveis dessa execução pretagógica.

SUGESTÕES PARA EXERCÍCIOS PRETAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Quem é capaz de imaginar uma realidade sem sons ou sem música? Afinal, a mesma traz um dos seus elementos constitutivos dentro dos indivíduos, isto é, o ritmo. Repara-se que tal ingrediente identificado através das batidas do pulso apresenta-se como uma condição necessária para o ato da vida.

Na ótica do filósofo Nietzsche (2003), a música como conteúdo de arte é a linguagem que se apresenta como responsável pela quebra de padrões ocidentais e para efeito do presente estudo fomenta a reflexão sobre o terrorismo causado pelo processo de colonização em relação ao Outro, ao diferente, ou seja, ao considerado exótico (NIETZSCHE, 2003; DUSSEL, 1993).

De acordo com a lei 10.639/2003, em seu artigo 2º e parágrafo 2º, normatiza-se que “os conteúdos referentes à história e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2003). Entretanto, a prática do ensino da música como linguagem do estudo da arte em relação a aplicação da lei, tem se resumido especificamente ao dia 20 de Novembro nos ambientes formais de ensino, com apresentações que recordam a cultura africana em território brasileiro.

Mas, seria honesto como herança histórica minimizar a riqueza ancestral da arte africana, caracterizada pela música, pela capoeira e sua musicalidade, seus instrumentos percussivos, o maracatu, o coco, a apresentações simplistas voltadas para um único dia no calendário escolar? Nesse contexto evidente do mau uso da lei 10.639/2003, reflète-se a respeito de: como enegrecer na escola os símbolos que são majoritariamente colonizadores da cultura educacional brasileira?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) referente às quatro linguagens da arte, (artes visuais, dança, teatro e música) normatiza que a escola deve propor atividades que estimulem a criação, a leitura, a produção, a exteriorização e a reflexão artística, cujas dimensões, além das já citadas para o ensino da música, acrescenta-se também a prática da criticidade e da estesia.

Nesta dinâmica, com respeito aos objetos de conhecimento, a norma define os objetivos a serem alcançados de maneira contínua pelas seguintes nomenclaturas: “Contextos e práticas, Elementos da linguagem, Materialidades, Notação e registro musical, como também os processos de criação” (BRASIL, 2018, p. 204). Ampliando as informações sobre o campo da música na escola para o ensino fundamental, o currículo do estado de Pernambuco além de estar alinhado a BNCC traz também em seu arcabouço a seguinte cooperação em um de seus objetivos específicos para o objeto de conhecimento intitulado patrimônio cultural:

(EF69AR34PE) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a local e a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas e estéticas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas (PERNAMBUCO, 2018, p. 335, *grifo nosso*).

Repara-se que no currículo do estado de Pernambuco, mesmo enfatizando a importância de se conhecer sobre culturas diversas, as principais tradições a serem discutidas e evidenciadas, referem-se àquelas que fazem parte da constituição étnica racial do povo brasileiro.

Contudo, analisando a BNCC como documento que equaliza ou normatiza os conhecimentos a serem construídos no contexto de Brasil, o que se observa especificamente na unidade temática música, é uma subjetividade quanto ao que deve ser trabalhado em sala de aula, contribuindo para que fique a critério do docente julgar o que é importante ou não a ser experimentado.

Assim, como maneira de aproximar à norma a realidade contextual de cada região, é que os parâmetros curriculares continuam com o seu espaço garantido no cenário brasileiro como documento orientador para as práticas pedagógicas e de ensino. Pensando nisso, fizemos proposições pretagógicas para enegrecimento da linguagem discursiva curricular.

Embora a BNCC traga em seu escopo a ênfase sobre as quatro linguagens do ensino da arte, na prática, algumas dessas linguagens são negligenciadas, uma vez que o destaque maior recai sobre a formação principal docente, fazendo com que o discente não tenha acesso ao conhecimento disponibilizado pelo eixo de ensino em sua totalidade. Nesta perspectiva, o ideal é que cada instituição de ensino tenha em seu corpo docente um profissional representante de cada linguagem a fim de que o estudo da arte seja experimentado de maneira holística.

Por conseguinte, tendo a BNCC como norma, de acordo com os objetivos de conhecimento a serem alcançados para o conteúdo de música em ações afirmativas para a prática de exercícios pretagógicos, sugere-se as seguintes ações:

Quadro 1: Pretagogia na educação musical

Objetos de Conhecimento	Habilidades	Exercícios Pretagógicos
Contextos e Práticas	(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	Exercitar a criticidade através da análise e discussão de letras musicais cujo enfoque aponte para a reflexão de uma sociedade brasileira racista. (Exemplo: Música - Racistas Otários - RacionaisMC's).

	(EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais.	Reconhecer o valor artístico de músicos, a exemplo do negro paraibano Jackson do Pandeiro, divulgador do gênero musical pernambucano Coco. Por conseguinte, evidenciar o Coco tanto como dança, quanto através da prática rítmica na execução do instrumento característico: o pandeiro. (Exemplo: Música: Coco social - Jackson do Pandeiro).
	(EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação estética.	Ouvir, discutir e reproduzir estilos musicais que afirmem elementos da cultura negra em suas composições: Exemplos: Música: Da lama ao Caos - Chico Science e Nação Zumbi; Música: Zumbi - Jorge Ben Jor.
Materialidades	(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.	Ouvir e identificar diferentes timbres de instrumentos percussivos possibilitando ao estudante criar sua própria composição, a ser cantada ou tocada, tendo como base teórica gêneros e estilos construídos pela diáspora negra no Brasil. (Maracatu, Samba, Axé music, Funk, Coco etc.
Notação e registro musical	(EF69AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.	Utilizar instrumentos percussivos experimentais criados pelos próprios estudantes, como também registrar as composições e/ou motivos rítmicos construídos com base na herança negra local ou regional por meio de recurso audiovisual.

Fonte: BNCC (2018). Elaborado pelos autores.

De acordo com as sugestões de exercícios pedagógicos para a prática da educação musical, repara-se que o cotidiano escolar naturalmente pode ser planejado e ressignificado para uma educação cujos princípios estejam fundamentados, segundo Elias (1994), no conhecimento, na linguagem e na memória da ancestralidade negra, num contraponto, ao que tradicionalmente é encontrado na prática da educação musical no ambiente escolar, cujo enfoque atrela-se a uma herança europeia colonizadora através do que se é produzido e ensinado aos alunos.

Sublinha-se que o popular, o folclórico, o extravagante, ou seja, o estereótipo de cultura que fora trazida por indivíduos estigmatizados é vista como subalterna quando comparada à cultura europeia (CANCLINI, 2008). Desta feita, as práticas culturais “pretas”

são renegadas no ambiente formal de ensino, sendo abraçadas, porém, em espaços cultivadores de uma educação não protocolar, identificada como não formal. Quanto a isso, Gohn (2010, p. 16) conceitua a educação não formal como:

[...] aquela que se aprende no 'mundo da vida', via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas, contudo estes processos de aprendizagem não são considerados instintivos, pois suas propostas são pensadas de maneiras intencionais. (GOHN, 2010, p. 16).

Nota-se que nestes espaços de educação não formal, ações afirmativas são cultivadas de maneira intencional, na busca por uma equidade social, e, no campo das artes não soa diferente, pois os gêneros musicais afro-brasileiros comparados aos europeus, se estabelecem com autoridade suficiente para a prática de uma pretagogia musical brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta proposta teve por objetivos fazer uma análise no discurso dos currículos e a necessidade de enegrecimento dos símbolos a partir do que demanda a BNCC. Ao elaborar este artigo nos deparamos com a falta de autores negros que discutem a teoria do discurso, e isso ocorre não somente pela invisibilização de autores e teóricos afrodescendentes, mas também, pela ausência de estudiosos negros em determinadas áreas do conhecimento.

Nosso intuito foi de apontar saídas prováveis para o afrorreferenciamento na educação básica que, em longo prazo, pode auxiliar na busca por referências afrocentradas, na contramão do discurso colonialista e eurocêntrico. Como já dito, não deslegitimamos a importância do conhecimento até hoje posto, mas, acreditamos que há uma necessidade de abrir espaço para o que outrora foi invisibilizado.

Buscamos exemplificar a partir do ensino da música as possibilidades de potencializar a construção de uma identidade negra positiva, viabilizando o contato entre a cultura afro-brasileira e estudantes da educação básica, no entanto, o método pretagógico nos faz refletir para além dos ambientes formais de ensino.

A pretagogia versa sobre vivenciar os quilombos e experimentar uma formação holística. Neste caso, incutir na formação dos professores e das professoras uma concepção extracurricular, e validar conhecimentos outros que estão para além do *hall* de intelectuais da educação formal.

Sendo os professores e professoras capazes de entender a importância metodológica desta formação, o sentimento de pertença e as pulsões de liberdade afloram, possibilitando que o ritmo, essa linguagem sonora, seja multidisciplinar, não só para o ensino das artes, da música, mas para o ensino do português, da história, geografia, matemática etc.

Por fim, validamos como exequível e inovadora a busca por ferramentas de inclusão da história do povo negro em todas as esferas curriculares, crendo que a

PEDROSA, T. S. de S.; SILVA, M. A. D. da; FERREIRA, E. A. de M.; CRUZ, J. C. S.

formação identitária afrodescendente não será, desta forma, invisibilizada e desfavorecida.

Artigo recebido em: 01/03/2021
Aprovado para publicação em: 14/10/2021

THE CURRICULUM SPEECH AND THE PRETAGOGIA METHODOLOGICAL PROPOSAL

ABSTRACT: In general, curriculum theories are minded in justifying the choice of some determined knowledge over others detriments in the teaching-learning processes. Traditional curricular proposals start from a perspective of rationalization of education committed to the hegemonization of social discourses and practices. This article was built in the research process related to epistemological and methodological ruptures at the heart of the curriculum discourse. With this in mind, we are looking for afrocentric and/or decolonial references. Thus, we are faced with the proposal of pretagogy elaborated by Professor Sandra Petit. The pretagogy she presented suggests a teacher training within the quilombos, promoting a holistic experience, different from other trainings that take place in conventional spaces and with Eurocentric contents. We argue that a curriculum compromised with the respecting ethnic and racial identities, should avoid totalizing and conservative discourses. In this sense, we built a proposal that breaks with the systemic curricular pattern: the blackening of symbols, the pretagógica practices far from being a mere exchange of contents, allows to expand the curricular horizons for the invisible, for the not considered in relation to the knowledge and cultural values of the black people.

KEYWORDS: Discourse. Curriculum. Pretagogia. Blackening of Symbols.

EL DISCURSO CURRICULAR Y LA PROPUESTA METODOLÓGICA PRETAGOGÍA

RESUMEN: En general, las teorías curriculares se preocupan por justificar la elección de ciertos conocimientos sobre otros para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las propuestas curriculares tradicionales parten de una perspectiva de racionalización de la educación comprometida con la hegemonización de los discursos y prácticas sociales. Este artículo se construyó en el proceso de investigación relacionado con las rupturas epistemológicas y metodológicas en el corazón del discurso curricular. Con esto en mente, buscamos referencias afrocéntricas y / o decoloniales. Así, nos encontramos ante la propuesta de pretagogía elaborada por la profesora Sandra Petit. La pretagogía que presentó sugiere una formación docente dentro de los quilombos, promoviendo una experiencia holística, diferente a otras formaciones que se desarrollan en espacios convencionales y con contenidos eurocéntricos. Argumentamos que un currículo comprometido con el respeto de las identidades étnicas y raciales debe evitar los discursos totalizadores y conservadores. En este sentido, construimos una propuesta que rompe con el patrón curricular sistémico: el ennegrecimiento de los símbolos, las prácticas *pretagógicas* lejos de ser un mero intercambio de contenidos, permite ampliar los horizontes curriculares para lo invisible, para lo no considerado en relación a conocimiento y valores culturales de los negros.

PALABRAS CLAVE: Discurso. Reanudar. Pretagogia. Ennegrecimiento de los Símbolos.

NOTAS

1 - É um conceito elaborado por Boaventura de Sousa Santos ao qual instiga a incubação do pensamento intelectual a partir das Epistemologias do Sul, ou seja, estimula a prática de um pensamento que “avança com a ideia de que, para defender a diversidade do mundo, para resgatar saberes silenciados pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado, é urgente construir uma teoria alternativa de alternativas que considere a diversidade e a complexidade das lutas dos oprimidos e subalternizados, dos que não são considerados humanos pela força do pensamento abissal.” (DE SOUZA SANTOS, 2018, p. 30). Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Antologia_Boaventura_PT1.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

2 - O termo eurocentrismo designa a Europa como berço de determinados saberes. Tradicionalmente, a academia se abastece de conceitos e teorias eurocêntricas, portanto, o universo intelectual tem a tendência em estudar autores europeus, por isso, a importância de um deslocamento intelectual geográfico que dê visibilidade a conceitos e teorias elaboradas por outros povos. (DE SOUZA SANTOS, 2018). Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Antologia_Boaventura_PT1.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

REFERÊNCIAS

BACON, F. *Novum Organum* (1620). *In: Os Pensadores*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1988.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de Janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Presidência da República Casa Civil Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 27 fev. 2021.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**: Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 2008.

DUSSEL, E. **O encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.

PEDROSA, T. S. de S.; SILVA, M. A. D. da; FERREIRA, E. A. de M.; CRUZ, J. C. S.

ELIAS, N. **Teoria Simbólica**. Oeiras/Portugal. Celta Editora. 1994.

GERTRUDES, J. M. N. SILVA, M. M. O. **A Pretagogia como Metodologia de Combate ao Racismo no Cotidiano Escolar**. Disponível em:
file:///c:/users/tulan/onedrive/%c3%81rea%20de%20trabalho/doutorado/tese/bibliografia%20tese/pretagogia%20como%20metodologia.pdf Acesso em: 11 fev. 2021.

GOHN, M. G. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Ed. Cortez, 2010.

GOMES, N.L. Relações étnico raciais, educação e descolonização dos currículos. In: **Currículo sem Fronteiras**, Minas Gerais, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em:
http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf Acesso: 16 fev. 2021.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**, Petrópolis: Vozes, 1995.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

KILOMBA, G. "The Mask" In: **Plantation Memories: Episodes of Every day Racism**. Münster: UnrastVerlag, 2. Edição, 2010. Tradução: Jessica Oliveira de Jesus Máscara. Disponível em:
https://filosofiaafricana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/grad_a_kilomba__a_m%20C3%A1scara.df Acesso em: 11 fev. 2021.

KLEIN, J. T. A relação entre educação e moral no horizonte da filosofia da história de Kant. **Revista Filosofazer**, v. 32, 121-134, 2008.

LACLAU, E. *et al.* **Contigência, hegemonia, universalidade**: Diálogos contemporâneos em laizquierda. Fondo de cultura Económica, Argentina, 2000.

LACLAU, E. "**Deconstrucción, Pragmatismo y Hegemonía**", *Deconstrucción y Pragmatismo*, MOUFFE, Chantal (comp.), Buenos Aires, Paidós, 1998.

LACLAU, E. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nueva Visión. 1999.

LACLAU, E. Articulación y los límites de la metáfora. (org.). **Los fundamentos retóricos de la sociedad**. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica, 2014.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

LACLAU, E. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. 2ª edição. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2000.

LACLAU, E. Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, Anpocs, v. 1, n. 2, p. 41-47, 1986.

MELO, E. A. **Lei 11 645/08: Uma análise das práticas curriculares em uma escola municipal do Recife desde o mito de Malunguinho**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

NIETZSCHE, F. **O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e Pessimismo**. São Paulo: Companhia das letras, 2003.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco: Ensino Fundamental**, Recife, 2018.

PETIT, S. H. **Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei n 2 10.639/03 / Sandra Haydée Petit**. - Fortaleza: EdUECE, 2015.

RANCIÈRE, J. **O desentendimento**. São Paulo: Editora 34, 1996.

RICOUER, P. **A metáfora viva**. Tradução de D. Macedo. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

SILVA, T. T. **Documentos e identidades: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ZIZEK, S. **Como ler Lacan**. Rio de Janeiro: Brasileira, 2010.

TULANE SILVA DE SOUZA PEDROSA: Jornalista, Especialista em Políticas Educacionais & Inovação, Mestre em Educação e Doutoranda em Educação (Bolsista Capes/UFPE). Atualmente presta consultorias em projetos e programas de comunicação e educação, assim como atua em formações de profissionais em Educação Empresarial e Comunicação Organizacional. É redatora chefe na Revista *Vozerer* - projeto que veicula artigos de letramento antirracista, e integra como pesquisadora e coordenadora de projetos de extensão o LABERER (Laboratório de Educação das Relações Étnico-Raciais UFPE/CNPq).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9095-1998>

E-mail: tulane.souza@ufpe.br

MARCOS AURÉLIO DORNELAS DA SILVA: Doutor (2012) e Mestre (2007) em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco, Bacharel (2004) e Licenciado em História (2007). Atualmente realiza estágio Pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação de Educação da UFPE, ligado ao Grupo de pesquisa Identidades e Memórias. É Coordenador do Setor de Triagem Documental no Arquivo Público de PE.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1434-9257>

PEDROSA, T. S. de S.; SILVA, M. A. D. da; FERREIRA, E. A. de M.; CRUZ, J. C. S.

E-mail: madornelas@gmail.com

EMELINE APOLONIA DE MELO FERREIRA: Doutoranda em Educação e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Licenciada em Pedagogia (2014). Atualmente está vinculada ao grupo de pesquisa subjetividades coletivas e movimentos sociais, ainda membro do coletivo LABUTUCA com ênfase em produção de documentários para a educação das relações étnico raciais e Professora concursada da rede municipal do Cabo.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0969-9933>

E-mail: emelini@hotmail.com

JEVISON CESÁRIO SANTA CRUZ: Mestre em educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2020). Possui graduação em Música pela Universidade Federal de Pernambuco (2005), Bacharelado em Teologia pela Faculdade de Teologia Integrada (FATIN, 2011), Psicopedagogia (FATIN, 2012). Membro do grupo de pesquisa Religiosidades, Educação, Memórias e Sexualidades inscrito no CNPQ. Professor da educação básica.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5694-7437>

E-mail: jevison_maestro@hotmail.com

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).