



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO-DEDUC
CURSO DE PEDAGOGIA**

MARIA MISAELY LUCENA ARAÚJO

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: uma reflexão sobre o processo de
produção de materiais pedagógicos-literários na escola e comunidade Negros
do Riacho**

**CAICÓ-RN
2018**

MARIA MISAELY LUCENA ARAÚJO

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: uma reflexão sobre o processo de produção de materiais pedagógicos-literários na escola e comunidade Negros do Riacho

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia do Centro de Ensino Superior do Seridó, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, sob orientação da Profª Drª. Ana Maria Pereira Aires.

CAICÓ-RN

2018

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Prof^a. Maria Lúcia
da Costa Bezerra - - CERES--Caicó

Araújo, Maria Misaely Lucena.

Educação escolar Quilombola: uma reflexão sobre o processo de produção de materiais pedagógicos-literários na escola e comunidade Negros do Riacho / Maria Misaely Lucena Araújo. - Caicó, 2018.
64 f.: il.

Monografia (Graduação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ensino Superior do Seridó, CERES Caicó, Departamento de Educação, Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Maria Pereira Aires.

1. Educação Escolar Quilombola - Monografia. 2. Produção de Materiais Literários - Monografia. 3. Dispositivos de Diferenciação Pedagógica - Monografia. I. Aires, Ana Maria Pereira. II. Título.

RN/UF/BS - Caicó

CDU 376.7

MARIA MISAELY LUCENA ARAÚJO

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: uma reflexão sobre o processo de produção de materiais pedagógicos-literários na escola e comunidade Negros do Riacho

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia do Centro de Ensino Superior do Seridó, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação do Profª Dra. Ana Maria Pereira Aires.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Ana Maria Pereira Aires - Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Professora Dra. Maria de Fátima Garcia – Examinadora
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Profa. Me. Elen Karla Sousa da Silva – Examinadora
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CAMPUS DE CAICÓ
COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA

ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA

Aos 05 dias do mês de Julho do ano de 2018, às 15 horas, o(a) aluno(a) Monia Misaelly Lucena Araújo, do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Centro de Ensino Superior do Seridó-CERES – Campus de Caicó, compareceu à esta Instituição de Ensino Superior para apresentar o Trabalho Monográfico intitulado:

Educação Escolar Quilombola: uma reflexão sobre o processo de produção de materiais pedagógicos literários na escola e comunidade Negra do Riocho

O citado trabalho apresentado à Banca Examinadora, cuja composição foi homologada pelo Departamento de Educação – DEDUC-CERES, composta pelo(a) professor(a): Ana Maria Pereira Aires, Orientador(a) do trabalho, lotado(a) no DEDUC, possuidor do título de Doutora; do (a) professor(a) Janie de Fátima Garcia, lotado(a) no DEDUC, possuidor do título de Doutora, na condição de **1º Membro Examinador(a)**; e do professor(a) Elen Karla Souza da Silva, lotado(a) no DEDUC, possuidor do título de maestra, na condição de **2º Membro Examinador(a)**, foi submetido a avaliação dos Membros Titulares, que após a apresentação e arguição, emitiu o seguinte PARECER seguido da aferição da MÉDIA FINAL:

PARECER: É um estudo atual e relevante no contexto de pesquisas de conhecimentos. A pesquisa apresenta-se, no cenário da literatura acadêmica brasileira, com sentido inédito, uma vez que poucos se encontram a respeito de produção de material para Educação Escolar Quilombola. A comunidade de pesquisadores negros/pretos precisa conhecer o estudo que oferece materialidade a Lei nº 30.639/2003.

Algumas observações de ordem metodológica e no campo da literatura, com vistas ao enriquecimento do trabalho, precisam ser realizadas no texto final.

MÉDIA FINAL: 5,00

[Assinatura]
Orientador (a)
[Assinatura]
1º Examinador (a)
Elen Karla Souza da Silva
2º Examinador (a)

Coordenador do Curso

*Eu dedico este trabalho, com todo amor e carinho:
À Deus, em primeiro lugar, que me concedeu essa dádiva em minha
vida. Aos meus pais, que estiveram a todo tempo me incentivando. E,
a todos os profissionais que atuam na área da Educação.*

AGRADECIMENTOS

À Deus, primeiramente, que me permitiu chegar até aqui;

Aos meus pais, Vera Lúcia e José Calisto, que sempre me apoiaram e se esforçaram bastante para que eu tivesse uma boa educação;

À professora Ana Aires, pelo seu empenho em me orientar desde o início sem desistir do meu trabalho, pelos textos encaminhados que tanto contribuíram para esta produção e para meu conhecimento, e por todas as orientações, questionamentos, comentários, que foram bastante significativos nesse processo;

A todo o Laboratório de Educação Novas Tecnologias e Estudos Étnico-Raciais (LENTE) e o Programa PROEXT 2016-2017 Pró- Quilombola Negros do Riacho: Comunidade e Universidade Juntos, que me acolheu como membro do grupo e possibilitou ampliar e adquirir novos conhecimentos que serviram de subsídios para minha pesquisa;

Ao projeto extensionista de produção de materiais, coordenado pela professora Ana Aires, intitulado “A PRODUÇÃO DE MATERIAL PEDAGÓGICO: construindo histórias e narrativas com crianças quilombolas”, a partir do qual foi possível realizar maravilhosos encontros com as crianças da escola.

A todos, professores, estudantes e pessoal de apoio da Escola Municipal São Francisco de Assis por terem recebido o nosso projeto e por permitirem a realização deste trabalho;

À Comunidade Negros do Riacho, que esteve todo tempo de portas abertas;

E, por fim, a todas as pessoas que contribuíram para minha formação, seja direta ou indiretamente, agradeço de coração a cada um!

A descolonização que se propõe mudar a ordem do mundo é... um programa de desordem absoluta.... Um processo histórico... feito por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade.

(Frantz Fanon)

RESUMO

O presente trabalho trata da educação escolar quilombola e tem por objetivo compreender o processo de produção de materiais pedagógicos-literários, elaborados junto aos estudantes da Escola Municipal São Francisco de Assis, a qual atende as crianças e jovens moradores da comunidade quilombola “Negros do Riacho”, no município de Currais Novos, estado do Rio Grande do Norte. O suporte teórico para nos fundamentar com vistas ao alcance do objetivo veio de estudiosos como Cortesão e Stoer (1996); Hofstaetter (2015); Santos (2007); Walsh (2009), entre outros. Também os referenciais legais foram essenciais, a exemplo da Lei nº 10.639/03 que deu suporte a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), as quais compõe o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB, 2013); a Constituição Brasileira de 1988 e a LDBEN n. 9.394/96. Adotamos a pesquisa de natureza qualitativa (MINAYO, 2015) e a análise temática, no âmbito da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009), como a metodologia capaz de fazer emergir as unidades significativas proveniente do pensamento das interlocutoras da pesquisa, através de fontes documentais e aplicação de questionário. Os resultados da pesquisa oportunizaram compreender que o processo de produção de materiais pedagógicos literários diferenciados para a educação escolar quilombola se traduz como mecanismo de construção de dispositivos de diferenciação pedagógica e oferece suporte para o trabalho de resgate, de enriquecimento, de empoderamento dos sujeitos quilombolas que, historicamente, foram silenciados e esquecidos enquanto cultura e identidade, além de colonizados no campo da produção de saberes curriculares. O projeto de produção de materiais se constitui em uma estratégia positiva de reflexão e enfrentamento na desconstrução da história marginal dos sujeitos quilombolas e na construção de uma história afirmativa para os saberes desses povos, na educação escolar quilombola.

Palavras-chaves: Educação Escolar Quilombola. Produção de Materiais Literários. Dispositivos de Diferenciação Pedagógica.

ABSTRACT

The present work deals with quilombola school education and aims to understand the process of production of pedagogical-literary materials, prepared with the students of the São Francisco de Assis Municipal School, which attends the children and young people living in the quilombola community "Negros do Riacho ", In the municipality of Currais Novos, state of Rio Grande do Norte. The theoretical support for the purpose of reaching the goal came from scholars such as Cortesão and Stoer (1996); Hofstaetter (2015); Santos (2007); Walsh (2009), among others. The legal frameworks were also essential, as was the case with Law No. 10.639 / 03, which supported the construction of the National Curricular Guidelines for Quilombola School Education (DCNEEQ), which compose the document of the National Curricular Guidelines for Basic Education (DCNEB, 2013); the Brazilian Constitution of 1988 and LDBEN n. 9,394 / 96. We used qualitative research (MINAYO, 2015) and thematic analysis, in the context of Content Analysis (BARDIN, 2009), as the methodology capable of emerge the significant units coming from the thought of the research interlocutors, through documentary sources and questionnaire application. The results of the research provided an opportunity to understand that the process of producing differentiated literary pedagogical materials for quilombola school education translates into mechanisms for constructing pedagogical differentiation devices and supports the work of rescue, enrichment, and empowerment of quilombola subjects, historically, were silenced and forgotten as culture and identity, as well as colonized in the field of the production of curricular knowledges. The material production project constitutes a positive strategy of reflection and confrontation in the deconstruction of the marginal history of the quilombola subjects and in the construction of an affirmative history for the knowledge of these people in quilombola school education.

Keywords: Quilombola School Education. Production of Literary Materials. Pedagogical Differentiation Devices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCNEEQ – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

MEC – Ministério da Educação

CP – Conselho Pleno

OIT – Organização Internacional do Trabalho

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

EMSFA – Escola Municipal São Francisco de Assis

SESu – Secretaria de Educação Superior

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

CERES – Centro de Ensino Superior do Seridó

EMCM – Escola Multicampi de Ciências Médicas

LENTE – Laboratório de Educação, Mídias Interativas, Novas Tecnologias e Estudos Étnico-Raciais

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CONAE – Conferência Nacional de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	15
CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: uma leitura a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e da literatura especializada.....	19
1.1 A Educação Escolar Quilombola: caminhos de efetivação.....	20
1.2 A luta e a efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola: a construção de um processo legítimo.....	28
CAPÍTULO 2: A PRODUÇÃO DE MATERIAIS E A LITERATURA INFANTO-JUVENIL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: os dispositivos de diferenciação pedagógica.....	34
2.1 Materiais didáticos como dispositivos de diferenciação pedagógica.....	34
2.2 A literatura infanto-juvenil diferenciada para a Educação Quilombola.....	40
CAPÍTULO 3: Refletindo sobre o processo de Produção dos Materiais Pedagógicos Literários na Escola Municipal São Francisco de Assis.....	44
3.1 O Processo de Produção de Materiais sob a perspectiva das memórias dos encontros na Escola Municipal São Francisco de Assis.....	44
3.2 O Processo de Produção de Materiais: o olhar para as vozes das bolsistas, interlocutoras da pesquisa.....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS.....	61
APÊNDICE A – Questionário aplicado às bolsistas.....	64
APÊNDICE B – Quadros de sínteses e trechos de falas das bolsistas.....	65

INTRODUÇÃO

O presente trabalho monográfico está situado no campo da Educação Escolar Quilombola e apresenta uma reflexão sobre o processo de produção de materiais pedagógicos diferenciados para a educação escolar quilombola. Esse processo teve início durante o desenvolvimento das ações do Programa de Extensão, PROEXT 2016-2017, intitulado “Pró-quilombola: Negros do Riacho, comunidade e universidade juntos”, coordenado pela professora Dra. Maria de Fátima Garcia e membros do Laboratório de Educação Aplicada às Novas Tecnologias, Mídias Interativas e Estudos Étnico-Raciais (LENTE). Após o término do PROEX e pela necessidade de continuidade das ações de produção de materiais, o Projeto de Extensão “A Produção de Material Pedagógico: construindo histórias e narrativas com crianças quilombolas”, coordenado pela Professora Dra. Ana Maria Pereira Aires, foi aprovado através do Edital UFRN/PROEX n. 010/2017 (Projetos de Extensão para 2018).

O propósito primeiro desse projeto de extensão teve em vista criar materiais didático-pedagógicos voltados para a afirmação étnico-racial, a partir do envolvimento com os docentes e estudantes da Escola Municipal São Francisco de Assis (EMSFA), localizada na comunidade remanescente de quilombolas, Negros do Riacho, em Currais Novos-RN. Um segundo propósito foi, na ação de produção dos materiais, considerar os estudos e legislação na área da educação escolar quilombola, de forma a observar que os materiais criados não classifiquem, não discriminem, não culpem, não provoquem competições e não proponham visões distorcidas da história dos negros no Brasil. Ao mesmo tempo, tais materiais devem fortalecer o respeito as diferenças, a afirmação étnico-racial, as práticas de luta e resistência dos povos negros; a ética, a cultura e as identidades características das populações quilombolas, em seus territórios de existência (UFRN/PROEX, 2018).

Diante dessa compreensão, durante o processo de produção de materiais foram realizadas ações as quais podem ser sintetizadas da seguinte forma: apresentação do projeto; planejamento das ações a serem desenvolvidas na EMSFA; visita às salas de aula e interação com estudantes e professores da escola; registro das ações, das atividades e das falas ocorridas durante as atividades e relações com os estudantes e, finalmente, a produção de material literário diferenciado.

Nesse movimento, levamos em consideração o tempo dos professores e estudantes e as condições da EMSFA e da comunidade “Negros do Riacho”, por entender que produzir materiais pedagógicos que considerem uma determinada realidade sociocultural, precisa da construção de relações interpessoais e aceitação da participação da equipe do projeto durante as aulas. Foi importante já termos um envolvimento com os habitantes da comunidade quilombola Negros do Riacho e saber da sua história. A comunidade se perpetuou através da organização dos descendentes de um ex-escravo que tomou posse daquelas terras no Século XIX, chamado Trajano Passarinho (ASSUNÇÃO, 1994).

Nesse sentido, entendemos que a comunidade, hoje chamada Negros do Riacho, nasceu de um contexto quilombola, por apropriação e posse, e se configurou em um território, assim entendido, porque diz respeito ao lugar de moradia, de existência e de sentido para os seus moradores. Um território porque é constituído por atores sociais que mantêm vínculos ativos uns com os outros e com o lugar habitado por eles. Uma história de seus habitantes, que se materializou na continuidade histórica e configurou o sentido de comunidade para os seus moradores. Estes atores sociais, que compõem tal território, estabelecem entre si relações de cultura, identidade, costumes, crenças e saberes (SANTOS, GAVRILOFF, FRAGA, 2012).

Nesse contexto territorial, de valorização e diferenciação de cultura e identidade, é relevante pensar sobre a educação das crianças da comunidade Negros do Riacho e propor questões que possam subsidiar a reflexão, o resgate e o fortalecimento dos costumes, saberes e tradição. Segundo Leite (2017), a comunidade é um território marcado por diversas ausências no âmbito educacional, uma vez que a política de educação elaborada para esses povos, no Brasil, foi tardia e só começou a se concretizar graças à força dos movimentos sociais quilombolas, movimentos sociais do campo e os estudos dos intelectuais negros, nas universidades e institutos de pesquisa.

Partindo dessa compreensão contextual e teórica, sendo membro da equipe do projeto de produção de materiais pedagógicos na EMSFA e tendo que pensar sobre o trabalho final de curso, como concluinte do curso de Pedagogia do Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES), decidimos por refletir sobre o processo de materialização do projeto de extensão, ainda em curso, mas com uma etapa fundamental concluída, as visitas e relações na EMSFA. Em outras palavras,

decidimos investigar sobre o processo de produção dos materiais, no que se refere ao planejamento das ações e as atividades ocorridas junto aos estudantes na EMSFA, as quais considerou as relações, histórias e experiências de vida das crianças e jovens descendentes de quilombolas para pensar os materiais. Assim, essa pesquisa monográfica deve contribuir com o processo, ao produzir conhecimento sobre a realidade vivida pela equipe durante as visitas e relações na EMSFA e na comunidade Negros do Riacho.

De forma mais elaborada, a nossa intenção é analisar a primeira parte do processo de produção dos materiais pedagógicos literários voltados para o público infanto-juvenil, entendendo, tal produção, como um dispositivo de diferenciação que pode favorecer o resgate e o fortalecimento da cultura quilombola. A questão que norteou tal intenção foi: **Como se constituiu o processo de produção de material literário infanto-juvenil na educação escolar quilombola junto aos estudantes da EMSFA?** Com essa indagação, delineamos o objetivo: compreender o processo de produção de material literário infanto-juvenil para a educação escolar quilombola, junto aos estudantes do 3º ao 5º ano da EMSFA.

O trabalho se justifica pela relevância e afirmação da cultura quilombola, cuja realidade pode ser descrita e fortalecida a partir da literatura, a qual se pautar na criatividade e posicionamento dos sujeitos pertencentes a tal realidade. Ao tratar dessa questão, concordamos com Yunes (2010), quando esta aponta que a literatura é capaz de nos possibilitar elementos importantes como a criatividade, o posicionamento, a crítica, e as escolhas da vida. Dessa perspectiva, percebemos que o nosso trabalho na EMSFA foi capaz de construir, dentre outras coisas, um avanço no que se refere ao desenvolvimento da criatividade dos estudantes, possibilitando aos mesmos pensarem sobre suas vivências e experiências para que, a partir delas, nossa produção se concretizasse.

METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Este trabalho é fruto de uma investigação acerca do processo de produção de materiais pedagógicos-literários infanto-juvenis para a educação escolar quilombola. Esse processo se deu junto aos estudantes do 3º ao 5º ano da Escola Municipal São Francisco de Assis (EMSFA), como resultado das ações do projeto extensionista “A

Produção de Material Pedagógico: construindo histórias e narrativas com crianças quilombolas”. O público alvo deste projeto de extensão foram os estudantes matriculados nos anos de 2017/2018 e que mantem vínculo com a escola. Esta escola atende aos moradores da comunidade quilombola Negros do Riacho, e se localiza na fronteira da comunidade, uma área rural do município de Currais Novos, no estado do Rio Grande do Norte.

Em relação especificamente aos sujeitos que interagiram conosco durante a pesquisa monográfica, são três bolsistas do projeto de extensão e estão envolvidas desde o PROEX. Suas denominações foram fictícias, criadas para essa produção, por livre escolha delas. As interlocutoras se autodenominaram Flay, Marina e Lua e todas participaram ativamente dos encontros com os estudantes ocorridos na EMSFA. Também foram assíduas durante o planejamento e a organização da equipe do projeto extensionista. As memórias produzidas pelas próprias bolsistas após cada encontro se constituíram em fontes documental importante, uma vez que as informações registradas foram fundamentais na contribuição para a análise do processo de produção de materiais diferenciados para a educação quilombola. Em relação à pesquisa documental, nos amparamos em Gil, quando este nos aponta a pesquisa documental como semelhante a pesquisa bibliográfica, portanto de contribuição ao pensamento de reelaboração da realidade investigada, conforme suas próprias palavras:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes: Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, 2002, p. 45).

Nesse sentido, as memórias geradas a partir das atividades desenvolvidas durante o projeto foram importantes fontes documentais no exercício de pensar sobre esse processo e ficaram acessíveis durante todo o tempo da pesquisa, sendo consideradas fontes primárias por serem originais. Além das memórias, também utilizamos como fontes de dados, os questionários (ver apêndice A), aplicados às três bolsistas mencionadas anteriormente.

Este instrumento foi composto por cinco perguntas abertas, as quais elaboramos com a finalidade de construir dados que respondessem às nossas inquietações, registradas na nossa problemática. Enviamos o questionário para os e-mails das três bolsistas e estas nos reenviaram om as suas respostas, em um período de mais ou menos cinco dias após terem sido solicitadas a procederam com a leitura e respostas.

Assim, após a recepção dos questionários, organizamos as respostas em categorias, a partir de quadros temáticos, os quais foram gerados a partir da leitura atenta do conteúdo registrado. Segundo BARDIN (2002, p. 119), essa categorização é uma classificação que agrupa, a partir de critérios definidos previamente, um conjunto de conteúdos com características comuns sob um mesmo título genérico. Esta forma de categorizar tem por finalidade, entre outras coisas, "fornecer por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos".

Já o tema é considerado a unidade mais significativa do processo de análise e ocorre na relação com as teorias que orienta o pensamento do pesquisador. O tema se liberta naturalmente do texto analisado, como uma manifestação qualitativa das intenções, tendências, atitudes e comportamentos dos sujeitos da investigação. Nesse sentido, essa abordagem,

tem por finalidade efectuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens). (BARDIN, 2002, p. 42).

A partir dessa compreensão sobre a análise temática, no âmbito da análise de conteúdo, deixamos emergir três temas, das respostas das bolsistas. O primeiro temas tratou da importância do processo de produção de materiais diferenciados para a educação escolar quilombola; o segundo tratou do resgate e afirmação da cultura quilombola a partir do processo de produção, e o terceiro do diálogo com a escola e os estudantes. Esses temas foram analisados no segundo item do terceiro capítulo deste trabalho.

A análise de conteúdo tem natureza qualitativa, a qual Minayo (2015), em seu livro "Pesquisa Social: teoria, método e criatividade", explicita de forma clara as principais características desse tipo de abordagem. Assim sendo, ela pontua que a pesquisa qualitativa,

(...) trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2015, p. 21).

Estabelecendo relação com essa conceituação de Minayo, afirmamos que a intenção da nossa pesquisa foi valorizar o universo dos significados, crenças, valores, atitudes e pensamento das bolsistas, a partir da interpretação das respostas dos questionários e registros nos memoriais. Em nosso trabalho, buscamos compreender todos esses aspectos, analisando cuidadosamente a partir dos dados, para inferir sobre a realidade pesquisada.

Desta forma, o presente trabalho encontra-se dividido em três capítulos. O primeiro trata dos fundamentos sobre a educação quilombola a partir do estudo teórico das DCNEEQ, como direcionamento da Lei n. 10639/2003. O segundo aborda a construção dos materiais pedagógicos e da literatura infanto-juvenil no âmbito dos dispositivos de diferenciação pedagógica. O terceiro apresenta nossa compreensão sobre o processo de produção dos materiais pedagógicos diferenciados para a educação escolar quilombola partindo das memórias registradas nos após os encontros na EMSFA e dos dados obtidos através dos questionários aplicados às bolsistas do projeto de extensão.

CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: uma leitura a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e da literatura especializada

Qualquer discussão sobre a educação escolar quilombola no Brasil, não pode prescindir dos referenciais legais que a normatizam, a Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências, a Resolução CNE/CEB nº 8, de em 20 de novembro de 2012 e o Parecer CNE/CEB nº 16/2012, de 5 de junho de 2012, que a fundamentou. Ambos os referenciais, Resolução e Parecer, aprovados e publicados pelo Ministério da Educação (MEC), determinam a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), no âmbito da Educação Básica.

As DCNEEQ orientam-se nos princípios constitucionais, a partir do Art. 205, que trata da educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9.394/1996, quando vincula a educação ao direito e outorga o respeito, a liberdade de ensino e a pluralidade pedagógica (Art. 2º e 3º); nas deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), ao evidenciar o direito das populações tradicionais, entre elas as quilombolas, a uma educação diferenciada e no Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, ao normatizar a Educação Escolar Quilombola (SEÇÃO VII, Art. 41).

Também a educação escolar quilombola tem buscado seus fundamentos nos estudos e pesquisas que oportunizam conhecer e compreender caminhos mais seguros para, na prática, se efetivarem novas reflexões e a construção de dispositivos diferenciados de afirmação da cultura e dos valores desses povos. Partindo dessa compreensão, o objetivo desse capítulo é apresentar e compreender as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola e relacioná-la aos estudos na área.

1.1 A Educação Escolar Quilombola: caminhos de efetivação

Para iniciar a discussão sobre as DCNEEQ, é importante estabelecer uma relação entre o conceito de quilombo destacado no documento das diretrizes curriculares e a definição de comunidades quilombolas, registrada em documento do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). As DCNEEQ apontam, no Art. 3º, da Resolução 8/2012, que os quilombos podem ser entendidos como,

I – os grupos étnico-raciais definidos por auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica;

II – comunidades rurais e urbanas que:

a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições;

b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória

III – comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros (BRASIL, 2013, p. 479).

O INCRA¹ caracteriza o termo quilombo como categoria jurídica utilizada pelo Estado brasileiro após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e define comunidades remanescentes de quilombolas, a partir do Art. 2º, do Decreto 4.887, de novembro de 2003, que regulamenta a “identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos”. Assim, para o INCRA, comunidades quilombolas são:

Grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. Tal caracterização deve ser atestada mediante autodefinição da própria comunidade [...]. Assim sendo, uma comunidade quilombola precisa ter a presunção da ancestralidade negra, mesmo que alguns membros incluídos ao grupo ao longo de sua história apresentem outras ancestralidades, e apresentar um histórico de resistência coletiva a opressão sofrida, desde o período escravagista até a atualidade, uma vez que tal opressão não deixou

¹ O INCRA é uma autarquia federal implantada em todo o território nacional, por meio de 30 superintendências regionais. Sua normatização está no Decreto nº 1.110, de 9 de julho de 1970. Sua missão prioritária é promover a reforma agrária e realizar o ordenamento fundiário nacional.

de ser operante nos dias atuais, tanto da parte da sociedade como do Estado (BRASIL, 2017, p. 04-05).

Observando o entendimento que estão nas duas teorizações, percebemos que há uma sintonia entre elas. Ambas nos faz entender a importância das comunidades quilombolas enquanto grupos étnicos de resistência e de características próprias, como a identidade coletiva, a história de resistência, os vínculos de parentesco, a organização das práticas culturais e produtivas, as tradições, entre outras.

Ao relacionar o primeiro conceito com o segundo, é possível notar que historicamente os quilombolas precisaram lutar por direitos à terra, pelo reconhecimento de suas contribuições para o desenvolvimento do país e, sobretudo, pela efetivação de políticas públicas voltadas para a preservação da saúde, da equalização de uma educação diferenciada e que assegurasse a compreensão histórica de suas tradições.

Embora tenhamos esse aparato legal, ainda encontramos, nos dias atuais, concepções simplistas sobre o entendimento de comunidades quilombolas. Segundo o estudo de Gusmão (1996, apud CARVALHO; SCHMITT; TURATTI, s/d, p. 02), há um entendimento reducionista sobre as comunidades quilombolas, como tendo existido apenas no passado, na época da escravidão e da colonização, e que serviram de refúgio para os negros fugitivos das senzalas.

Nesse contexto, é importante destacar que tal “visão reduzida [reflete], na verdade, a ‘invisibilidade’ produzida pela história oficial, cuja ideologia, propositadamente, ignora os efeitos da escravidão na sociedade brasileira” (*Ibdem*). Por isso, é tão importante ressaltar que também no passado, os quilombos não foram simplesmente lugar de recepção de escravos fujões, mas sim, território de resistência, de luta e de produção. Sobre isso, concordamos com Siqueira quando afirma que,

Os Quilombos representam uma das maiores expressões de luta organizada no Brasil em resistência ao sistema escravocrata ao sistema colonial-escravista, atuando sobre questões estruturais, em diferentes momentos histórico-culturais do país, sob a inspiração, liderança e orientação político-ideológica de africanos escravizados e de seus descendentes africanos nascidos no Brasil (SIQUEIRA, 1995, p. 03, apud SANTOS, 2014, p. 31).

Esse estudo também nos faz compreender a relevância dos quilombos enquanto entidade histórica, de modo que é possível afirmar sobre a inevitabilidade

da luta, da resistência, do resgate da história, da reconstrução da identidade coletiva, cultural, política e ideológica. Tudo isso nos faz entender que os quilombos não foram comunidades criadas com a única finalidade de receber negros que fugiam de suas longas e sofridas vidas como escravizados por senhores brancos afortunados.

Também destacamos as palavras de Souza (2012, p. 74), para quem “os quilombos se organizavam em estruturas sustentáveis e afroreferenciadas, tanto em valores quanto em costumes”. Concordando com a autora, ao refletir acerca das estruturas do quilombo como espaço territorial, podemos afirmar que era um ambiente rico em valores e costumes próprios dos africanos e afro-brasileiros.

Apesar de na atualidade brasileira ainda vermos a história compreendida como igualmente ao passado, ou seja, do mesmo formato dos quilombos originais, os remanescentes de quilombolas, autenticamente, formam comunidades com identidade própria, sejam elas rurais ou urbanas. Tais comunidades trazem de seus antepassados uma herança histórica e cultural bastante significativa, um marco fundamental desde os quilombos mais antigos, o uso coletivo da terra.

Sobre essa questão, destacamos o Art. 68º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal do Brasil 1988, quando normatiza que “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. Ou seja, é dever do Estado a emissão dos títulos e o reconhecimento das comunidades quilombolas ainda existentes.

As DCNEEQ, através do Parecer nº 16/2012, ao tratar desse reconhecimento destaca que eles, os quilombos, se mantêm vivos e ativos, por isso o direito a uma educação que respeite e afirme o reconhecimento e a história dessas comunidades. Assim está dito:

Os quilombos, (...), não se perderam no passado. Eles se mantêm vivos, na atualidade, por meio da presença ativa das várias comunidades quilombolas existentes nas diferentes regiões do país. O direito a uma educação escolar que respeite e reconheça sua história, memória, tecnologias, territórios e conhecimentos tem sido uma das reivindicações históricas dessas comunidades e das organizações do movimento quilombola [e de pesquisadores e educadores] (BRASIL, 2013, p. 429).

Essa assimilação, mesmo tardia, permite entender que a luta das comunidades quilombolas, por seus diversos direitos, não tem sido fácil, principalmente em relação

ao direito à educação. A verdade é que, para os negros que resistiram em comunidades remanescentes de quilombolas, não existiram momentos em que suas conquistas tenham sido de fácil alcance.

O povo quilombola, rico no que se refere ao repertório de histórias, de vivências, de experiências, de tradição, nunca foi respeitado historicamente, por isso também, tal riqueza nunca foi considerada um saber curricular. As políticas de educação urbana tradicionais sempre foram as referências para a educação dos povos do campo, incluindo, entre tais povos, os quilombolas. Com as DCNEEQ essas questões começaram a mudar, conforme pode ser visto no objetivo VI, o qual aponta para a seguinte preocupação:

VI – zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais; (...) (BRASIL, 2013, p. 428).

Chamamos a atenção para esse objetivo, porque ele permite estabelecer uma relação com o que foi produzido por meio de nosso objeto de pesquisa. Ou seja, através da produção proveniente deste objeto, buscamos representar um contexto de respeito à cultura quilombola, contemplando, dentre outros aspectos, a história oral, a memória, o território, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais.

Com a pesquisa verificamos que a Escola Municipal São Francisco de Assis, localizada na Comunidade Negros do Riacho, no município de Currais Novos, desenvolve a Educação Infantil e a primeira etapa do Ensino Fundamental das crianças e jovens da comunidade. Após essa etapa e para concluir os anos finais do Ensino Fundamental e cursar o Ensino Médio, os estudantes, remanescentes de quilombolas, precisam se deslocar até a cidade de Currais Novos e ingressar nas escolas urbanas.

Essa prática, sem os devidos cuidados, pode impedir a continuidade da educação escolar quilombola, já que esta é considerada uma modalidade de ensino através da qual são discutidos, ensinados, respeitados, repassados e trabalhados os valores, costumes, tradições, crenças e cultura dos povos quilombolas. Vista por esse prisma, entendemos ser preciso construir formas de valorizar a história, a cultura e a identidade dessas pessoas, mesmo nas escolas urbanas. Nesse sentido, concordamos com o Parecer nº 16/2012, quando este pontua que os quilombolas são:

(...) grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, possuidores de formas próprias de organização social, utilizam conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição, são ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição à sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica (BRASIL, 2013, p. 426).

Diante de tais afirmações, é possível perceber a importância do reconhecimento das especificidades dos povos tradicionais² e da necessidade de perpetuação de seus valores, conhecimentos e práticas. A escola, seja localizada na cidade ou no campo, que recebe estudantes quilombolas, deve reger-se por práticas e ações político-pedagógicas que valorize as diferenças, as condições culturais, sociais, religiosas, ancestrais e econômicas de tradição quilombola, não permitindo que sejam esquecidas ou substituídas.

Em outras palavras, o repertório de conhecimento deve ser considerado no âmbito do direito ao acesso da história dos quilombolas e da produção dos seus saberes, por isso eles se incluem nos princípios da Educação Escolar Quilombola, conforme alguns registros do Art. 7º, da Resolução nº 8/2012:

Art. 7º Princípios [...]

II – direito à educação, pública, gratuita e de qualidade;

III – respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;

[...] VIII – reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais;

IX – conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas; (...)

(...) XVI – reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam;

XVII – direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade (...)
(BRASIL, 2013, p. 481).

Ao considerarmos estes princípios, percebemos a importância deles e afirmamos que a educação escolar quilombola para ser efetivada, deve, entre outras coisas, respeitá-los e fazer uso dos mesmos na prática em sala de aula e na busca

² Por vezes, utilizaremos a denominação povos tradicionais para se referir aos povos quilombolas.

por uma educação a qual cada vez mais reconheça e valorize as histórias de luta desses povos, incluindo a cultura, os costumes, as tradições, etc.

Por outro lado, se faz relevante lembrar que esses povos foram historicamente marginalizados por parte do sistema opressor. Sobre esse processo de exclusão para com as reminiscências quilombolas, consideramos pertinentes as palavras de Oliveira e Martins, em seu artigo “Educação Escolar Quilombola: currículo e cultura afirmando negras identidades”, quando afirma:

Os discursos dominantes são naturalmente questionados por não se acomodarem às diferentes leituras de mundo e práticas que remetem a uma tradição ancestral. Difunde-se então, na atualidade, um desejo nacional de atribuir sentido às reminiscências quilombolas, representadas por sujeitos que durante séculos de existência estiveram invisibilizados, quando não marginalizados, a despeito a resistência face ao sistema opressor (OLIVEIRA e MARTINS, 2014, p. 192).

Dessa forma, cabe estabelecer uma relação entre o pensamento de Oliveira e Martins e a importância de nossa atuação na comunidade Negros do Riacho que se dá por meio do projeto extensionista intitulado “A PRODUÇÃO DE MATERIAL PEDAGÓGICO: construindo histórias e narrativas com crianças quilombolas”, uma vez que as ações realizadas com aquelas crianças se constituíram em uma oportunidade de reconhecimento das histórias de vida narradas tanto pelas próprias crianças da comunidade quanto também por pessoas externas a ela, a exemplo dos professores e do pessoal de apoio.

Essa foi uma forma de contribuir para minimizar o discurso dominante que sempre foi sustentado por esse sistema opressor e assimilado, através dos saberes escolares, sem reconhecer as suas lutas e resistências. Diante dessa perspectiva, podemos associar, tal situação histórica, ao conceito de emancipação social, quando Santos, em seu livro “Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social”, pontua:

(...) a emancipação social é um conceito absolutamente central na modernidade ocidental, sobretudo porque esta tem sido organizada por meio de uma tensão entre regulação e emancipação social, entre ordem e progresso, entre uma sociedade com muitos problemas e a possibilidade de resolvê-los em outra melhor, que são as expectativas (SANTOS, 2007, p. 07).

Assim sendo, estabelecemos relação com o fato de que o sistema dominante, o mesmo que cria as políticas de educação, de saúde, de segurança, etc, cria também falsas esperanças a partir das reminiscências quilombolas. Ou seja, prometem ações diferenciadas, mas na verdade não conhecem e não investem na continuidade histórica e cultural desses povos. Como bem afirmou Santos, a emancipação social é um conceito chave porque nos leva a compreender, cada vez mais, que o discurso de esperança por uma sociedade melhor é apropriado e devemos continuar acreditando, intervindo e construindo as possibilidades.

Em outras palavras, o discurso dominante induz as minorias silenciadas a se acomodarem e a acreditarem que são eles que detêm mais poder, portanto, os únicos que podem fazer algo por eles. Nesse caso a ideologia dominante, através de diversos meios, repassa às minorias que é necessário aguardar por um mundo melhor, criando expectativas nesses povos que talvez nunca cheguem a se realizar de fato.

Por isso, as nossas ações na escola e junto as crianças da comunidade Negros do Riacho, através da escola, contribuem para romper com esse discurso, dando reconhecimento a história e a cultura dos povos quilombolas. Além disso, podemos afirmar que trabalhar com a cultura quilombola, desde cedo nas escolas onde esses povos estão inseridos, é relevante para que os mesmos possam ser reconhecidos através de suas reminiscências, identidades, resistência e de suas próprias lutas.

Assim, produzir material literário pedagógico infanto-juvenil, a partir dos relatos e vivências das crianças foi uma estratégia de reconhecimento identitário para as mesmas. Nesse contexto, sobre a relevância da literatura infanto-juvenil, Cavéquia, em seu artigo “Breve panorama da Literatura Infantil e Juvenil no Brasil”, afirma que,

Nas décadas de 1980 e 1990, grande foi a expansão da produção literária para a infância e juventude. Atualmente, no tecnológico e globalizado século XXI, a produção tem tido crescimento realmente significativo, tanto quantitativa quanto qualitativamente (CAVÉQUIA, s/d, p. 03).

A partir desse estudo, percebemos a importância, cada vez mais, da literatura no ambiente escolar, que, por sua vez, deve continuar se expandindo mundialmente e contribuindo para afirmar as diferenças e a diversidade cultural. A literatura como afirma as palavras de Yunes, tem uma grande importância para a humanidade, dado que pode resgatar culturas, ideologias, repertórios e a sensibilidade das pessoas. Esta autora indaga e responde, ao mesmo tempo,

O que a literatura deu e dá a humanidade? O cinema, a pintura, a música? Primeiro, o direito de sentir e saber que as fronteiras do humano ultrapassam as diligências do cotidiano rotineiro: “a gente não quer só pão”, diz a letra do Arnaldo Antunes: “a gente quer comida, diversão (*panis et circus*) ... e arte”. Sem as histórias, sem os romances teríamos uma memória estreita, ideologizada, da cultura e da civilização: “a pessoa que nunca lê, lê pouco ou lê apenas o descartável, pode ficar afásico ou mesmo pode falar muito, mas vai sempre dizer pouco, porque dispõe de um repertório mínimo para se expressar”. A limitação é mais que verbal, é sensitiva, intelectual, cognitiva (YUNES, 2010, p. 61).

Como bem afirma Yunes, sem o acervo literário, seja por meio dos romances ou de outras literaturas, estaríamos bem mais suscetíveis a sofrermos influências externas sem ao menos questionar. Para ela, nossa memória rapidamente seria confiscada por outros repertórios, por qualquer outra cultura ou civilização. E dessa forma seguiríamos limitados e acreditando em tudo o que nos fosse apresentado.

Por outro lado, a literatura pode ser um dispositivo diferenciador, um caminho pedagógico de afirmação das diversas culturas e suas diferenças, a exemplo da cultura e valores quilombolas. Nesse contexto, trazemos novamente Santos, desta vez, com o conceito de colonialismo. Numa conjuntura semelhante ele nos aponta:

Saber é pôr ordem nas coisas, na realidade, na sociedade. Mas, houve na matriz da sociedade ocidental outro conhecimento, o CE, que tem um ponto A chamado *colonialismo*, ou seja, a incapacidade de reconhecer o outro como igual, a objetivação do outro - transformar o outro em objeto (...) (SANTOS, 2007, p. 53).

É isso que acontece quando nos deixamos influenciar por ideologias colonizadoras. Ou seja, ao permitirmos que outras culturas nos dominem acabamos por começar a crer no que estas preconizam sem questionarmos os fatos. Pelas palavras de Santos, podemos concluir que isso é uma forma de colonizar, isto é, de inferiorizar os outros e suas culturas e valores, de transformar o outro em objeto.

Na verdade, nos contextos de colonização é relevante pensar o processo oposto, a descolonização, e como, também a literatura, pode ser um dispositivo importante de descolonização. É interessante analisar, a partir das palavras de Fanon (1963/2001, p. 31, apud WALSH, 2009, p. 35), que “(...) a ‘coisa’ colonizada se converte em homem no processo pelo qual se liberta”. Este processo do qual Fanon fala é o da descolonização, ou seja, ao ser colonizado o ser humano transforma-se

em “coisa” e ao descolonizar-se, tomar ciência da subalternização e lutar contra os mecanismos que lhe dão sustentação, essa “coisa” se converte novamente em homem (aqui entendido como ser humano, seja homem ou mulher).

Nesse sentido, é preciso entender a desumanização como componente central da colonização e a humanização como processo necessário e permanente de descolonização (WALSH, 2009). Eis que a literatura pode contribuir de forma significativa para esse processo de humanização ou re-humanização, quando utilizada de forma contribuinte ao processo de ruptura da educação colonizadora. Para isso é preciso que os sujeitos deixem de ser objetos para poder se tornarem novamente humanos.

1.2 A luta e a efetivação das DCNEEQ: a construção de um processo legítimo

Ao tratar da educação escolar de povos quilombolas, é importante destacar que para a existência de uma legislação educacional específica, direcionada a esse público escolar, foram necessárias muitas lutas por parte dos movimentos brasileiros, os quais podemos citar o Movimento Quilombola e os movimentos de pesquisadores e educadores negros, como parte integrante do Movimento Negro no Brasil. Deste último afirmam as DCNEEQ:

Na agenda das lutas do Movimento Negro no Brasil, a questão quilombola foi se tornando cada vez mais marcante, com a participação de lideranças quilombolas que explicitavam a especificidade das suas demandas, sobretudo em torno de uma educação escolar que se realizasse em âmbito nacional e, de fato, contemplasse não só a diversidade regional na qual a população quilombola se distribui em nosso país, mas, principalmente, a realidade sócio-histórica, política, econômica e cultural desse povo. Uma realidade que tem sido invisibilizada ao longo da história da política educacional (BRASIL, 2013, p. 435-36).

Nessa perspectiva histórica, percebemos a forte contribuição do movimento negro para impulsionar o processo de criação de políticas educacionais voltadas à Educação Escolar Quilombola. É por isso que o Movimento Negro luta para dar visibilidade ao que se manteve invisível aos olhos da sociedade brasileira, conseqüentemente, aos olhos dos educadores em geral. Assim sendo, alguns

acontecimentos merecem ser destacados contributivos das mudanças, por força do Movimento Negro no Brasil.

(...) a comemoração dos 300 anos de Zumbi, em 1995, e a realização, em Brasília, no dia 20 de novembro de 1995, da “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida”, coordenada pelo Movimento Negro, em âmbito nacional, em parceria com outros setores da sociedade civil [foi fundamental] (BRASIL, 2013, p. 436).

Ao considerar esses acontecimentos é interessante focar na relevância da legislação para a educação dos povos quilombolas, estamos falando das DCNEEQ. Além de serem consideradas como um avanço nas políticas educacionais, elas também se constituem como uma forma de incentivo aos sistemas de ensino, escolas, professores e alunos, na busca por uma educação que, cada vez mais, respeite os saberes particulares e específicos das comunidades onde vivem os quilombolas, sem desprezar os saberes científicos já produzidos pela humanidade.

Concordamos com Gomes, quando pontua, em seu artigo “O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes”, que foi o movimento negro, enquanto movimento político, um dos grandes responsáveis pelas mudanças na educação, do ponto de vista do respeito e inclusão da temática racial e da criação de materiais identificados com a temática negra. Assim ela afirma:

(...) o movimento negro, no Brasil, conquanto sujeito político, tem sido o principal responsável pelo reconhecimento do direito à educação para a população negra, pelos questionamentos ao currículo escolar no que se refere ao material didático que apresenta imagens estereotipadas sobre o negro, pela inclusão da temática racial na formação de professores(as), pela atual inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares e pelas políticas de ação afirmativa nas suas mais diferentes modalidades (GOMES, 2011, p. 137).

Podemos compreender que a força desse movimento possibilitou conquistas marcantes para a educação das populações negras brasileiras, com destaque para a implementação das políticas de ação afirmativa que têm sido concretizadas a partir dos anos 2000. Também pelas indagações feitas ao currículo escolar acerca das imagens estereotipadas representadas nos materiais didáticos utilizados nas escolas brasileiras.

Dessa forma, nos reportamos mais uma vez ao nosso projeto extensionista, cujo objetivo tem sido produzir materiais pedagógicos adequados às vivências dos

estudantes da comunidade Negros do Riacho. Essa foi uma forma de contribuir para a valorização da identidade negra, proporcionando um meio de contrariar os conteúdos das imagens representadas nos livros didáticos que se fundamenta na cultura branca de base europeia.

Com muita luta e com as pressões do Movimento Quilombola e do Movimento Negro no Brasil, inseridos também os pesquisadores e educadores negros³, a política educacional brasileira começou, finalmente, a produzir normativas para a educação dos povos quilombolas. Somente com esses movimentos, e suas lutas, foi que a educação quilombola foi reconhecida como um direito e garantia, mesmo tendo sido sinalizada, a partir já dos movimentos, a sua inclusão pelos princípios da Constituição Federal de 1988. Assim, cabe destacar que,

A oferta da educação escolar para as comunidades quilombolas faz parte do direito à educação; porém, o histórico de desigualdades, violência e discriminações que recai sobre esses coletivos afeta a garantia do seu direito à educação, à saúde, ao trabalho e à terra. Nesse sentido, atendendo aos mesmos preceitos constitucionais, pode-se afirmar que é direito da população quilombola ter a garantia de uma escola que lhe assegure a formação básica comum, bem como o respeito aos seus valores culturais. Para tal, faz-se necessário normatização e orientações específicas no âmbito das políticas educacional e curricular (BRASIL, 2013, p. 440).

Este trecho nos faz pensar nas inúmeras desigualdades sofridas historicamente pelos povos quilombolas no contexto educacional brasileiro. E de quanta luta foi necessária para o início da construção do pensar e produzir, no âmbito da legislação e da educação dos povos negros e quilombolas.

Por isso, é preciso entender que a Educação Escolar Quilombola é direito constitucional e assim estar garantida nas DCNEEQ, conforme se apresenta o Parecer nº 16/2012, ao afirmar que “a educação ofertada aos povos quilombolas faz parte da educação nacional e, nesse sentido, deve ser garantida como um direito” (BRASIL, 2013, p. 448).

Assim sendo, verificamos que a Educação Escolar Quilombola como um direito deve ser entendido no âmbito ainda mais amplo, o dos Direitos Humanos. O Parecer CNE/CP nº 8/2012, que trata sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, nos traz uma maior compreensão acerca desse assunto, quando

³ Para conhecer um pouco mais sobre o movimento de pesquisadores e educadores negros acesse o link: <abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/download/192/188/>

afirma da importância das mediações do legado histórico para as mudanças sociais. Assim, considerando a educação nessa perspectiva, concordamos:

(...) a educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social. Assim sendo, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos (...) (BRASIL, 2012, p. 02).

Desse modo, é importante que os sistemas de ensino se unam para a convergência da compreensão e prática de metodologias que assegurem a educação escolar quilombola, no âmbito dos Direitos Humanos e das DCNEEQ. Assim, é possível dizer que a produção de materiais pedagógicos literários pode ser pensada como dispositivo de diferenciação, um exemplo de prática que pode ser exercida para o fortalecimento e vivência da cultura, da história e da identidade dos povos tradicionais.

É importante ressaltar a adequação da Educação Escolar Quilombola a cada etapa e outras modalidades da Educação Básica, como é o caso da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na educação de Jovens e Adultos, na Educação Especial, entre outras. O texto das diretrizes especifica de forma clara como deve acontecer a formação em cada uma das situações. No caso da nossa atuação na Escola Municipal São Francisco de Assis, trabalhamos com o Ensino Fundamental, nas turmas do 3º ao 5º ano. Em relação ao Ensino Fundamental, as DCNEEQ, através do Parece nº 16/2012, afirmam:

Em concordância com as reivindicações e consultadas as comunidades quilombolas, o Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola deverá considerar no seu currículo, na gestão e nas práticas pedagógicas o respeito, a valorização e o estudo dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas e necessários ao seu convívio sociocultural com sua comunidade de pertença e com a sociedade mais ampla (BRASIL, 2013, p. 450).

Assim, podemos observar que na ausência da gestão, do currículo e das práticas pedagógicas escolares adequadas ao respeito e valorização dos saberes e cultura desses povos tradicionais, não ocorre, de fato, a Educação Escolar Quilombola, conforme normatiza a legislação brasileira, que foi elaborada

considerando as reivindicações dos movimentos negros, incluindo os educadores e pesquisadores negros, através dos seus estudos e produções.

É por isso, que buscamos, por meio da investigação, do conhecimento já produzido e das vivências com as crianças da escola, fundamentar a criação de material pedagógico-literário infanto-juvenil adequado à realidade e à cultura das pessoas da comunidade Negros do Riacho. Nesse sentido, as DCNEEQ acrescentam que para a efetivação dessa modalidade de educação, cuja base tem nos materiais pedagógicos, um suporte, deve-se,

(...) garantir aos estudantes ações, práticas e oportunidades educativas que visem à indissociabilidade das práticas educativas e do cuidar, possibilitando o pleno desenvolvimento da formação humana dos estudantes e a articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo dialógico e emancipatório (BRASIL, 2013, p. 450).

Dessa maneira, procuramos não nos distanciar, em momento algum, da realidade histórica daquele povo. São crianças e jovens que precisam, entre outras coisas, de um bom incentivo à prática da leitura e da literatura. Então, nosso trabalho objetiva contribuir com o fortalecimento da cultura dos povos quilombolas, considerando elementos desde a ancestralidade até os dias atuais. Assim, a partir das vivências e histórias dos estudantes, trabalhamos nessa perspectiva.

Uma questão importante na afirmação do uso de materiais pedagógicos específicos pelas escolas, é existir uma política de produção e distribuição dos materiais direto às escolas. Essa tem sido uma questão ainda delicada, pois conforme as preocupações registradas nas próprias DCNEEQ,

O Ministério da Educação tem produzido algum material específico e enviado às escolas; porém, esbarra em uma questão delicada: a forma como os gestores de sistemas de ensino e suas respectivas Secretarias de Educação encaminham esse material até os estabelecimentos. Muitas vezes, o próprio gestor de sistema de ensino e da escola desconhece a presença de escolas quilombolas na sua zona de atuação. Outras vezes, por causa de interpretações pessoais e/ou políticas partidárias, se omite, não exercendo o seu dever público de fazer chegar a essas escolas o material enviado pelo MEC (BRASIL, 2013, p. 458).

Nesse contexto, consideramos que além desse material didático institucional, que deve ser produzido e distribuído às escolas, tendo em vista serem colocados em

uso na sala de aula, também é importante levar em conta a produção elaborada a partir dos projetos que são desenvolvidos próximos as comunidades. O projeto extensionista, mencionado anteriormente, teve esse objetivo, partir das vivências com crianças moradoras da comunidade quilombola Negros do Riacho e da apropriação e respeito pela sua cultura revelada através dos encontros.

Na nossa pesquisa, em particular, como o olhar investigativo para o projeto, tratamos de observar e participar das vivências e relatos, selecionando experiências que valorizem a história do povo quilombola. História essa que deve ser entendida como importante por ter sido produzida no seio própria comunidade. Esse movimento atende as orientações das diretrizes quando se preocupa que com o “(...) material didático-pedagógico e de apoio pedagógico (...) valorizem e respeitem a história e a cultura das comunidades quilombolas” (BRASIL, 2013, p. 459).

Como vimos, é importante que as escolas valorizem a história e a cultura das comunidades tradicionais, entre elas, as comunidades quilombolas. E, uma das vias que melhor concretiza esse propósito é que, tais escolas, também tenham a liberdade de produzir material pedagógico.

Este projeto de pesquisa monográfica, cujo objetivo geral foi compreender a configuração do processo de criação de literatura infanto-juvenil para a educação escolar quilombola, junto as crianças do 3º ao 5º ano da Escola Municipal São Francisco de Assis, tem promovido o olhar e a análise para esse processo de criação de materiais envolvendo a escola e sua comunidade e respeitando as histórias ali contadas.

Enfim, é interessante ressaltar que é na escola onde muitos valores se reproduzem e se assimilam. Então, cabe a ela trabalha-los da melhor forma possível, procurando sempre adequar o ensino à realidade vivenciada no chão da comunidade e trazê-la para a sala de aula.

CAPÍTULO 2: A PRODUÇÃO DE MATERIAIS E A LITERATURA INFANTO-JUVENIL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: os dispositivos de diferenciação pedagógica

Neste capítulo discutiremos acerca da produção dos materiais didáticos e da literatura infanto-juvenil enquanto dispositivos de diferenciação pedagógica. O primeiro item tem foco na produção dos materiais didáticos e o segundo na literatura infanto-juvenil. Ambos situam o processo de produção de materiais no âmbito dos dispositivos e explicam como os materiais e a literatura elaborada nesse processo se tornam exemplos de dispositivos de diferenciação pedagógica.

Para fundamentar o capítulo, utilizamos os seguintes autores: Cortesão e Stoer (1996), Hofstaetter (2015), David (2016), Cunha [et al] (2017), Leite e Pacheco (2008) e Hohmann (2009). Assim, a partir dessas perspectivas, objetivamos neste capítulo apresentar e compreender os materiais literários pedagógicos e a literatura infanto-juvenil como dispositivos capazes de contribuir para a diferenciação da educação quilombola.

2.1 Materiais didáticos como dispositivos de diferenciação pedagógica

A discussão sobre a produção dos materiais didáticos⁴, neste trabalho investigativo, tem como referência fundamental os dispositivos de diferenciação pedagógica, por serem eles capazes de proporcionar diálogo com a diversidade de culturas, nesse sentido, tornar possível a valorização do trabalho com os diferentes saberes e vivências dos estudantes.

Esse caminho capacita os docentes ao ensino com os materiais que traduzem a heterogeneidade social e as histórias e conhecimentos das populações, cujos saberes foram silenciados pelos currículos escolares. Esse trabalho se coloca no âmbito dos direitos de aprendizagem dos jovens e crianças das diferentes culturas e legitima uma ação mais significativa do trabalho escolar e da utilização dos materiais didático-pedagógicos.

A partir dessa compreensão é importante conceituarmos o que são esses dispositivos de diferenciação pedagógica e como eles nos desafiam. Para tanto, nos

⁴ Por vezes, utilizamos também a expressão materiais pedagógicos para nos referir aos materiais didáticos e o inverso também procede.

apropriamos das compreensões de muitos autores, entre eles estão Cortesão e Stoer que no seu texto “A Interculturalidade e a Educação Escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas” apontam caminhos para a operacionalização do trabalho com a interculturalidade. Esses autores apelam para os cuidados tanto da valorização extremada das culturas locais, como para o imperialismo da escola em sacramentalizar a ordem historicamente hegemônica. É preciso que,

Os dispositivos pedagógicos cuja construção defendemos desenvolvam-se como efeitos desafiadores destes dois processos de recontextualização: isto é, por um lado, pretendam subverter a subversão [...] da acção pedagógica na escola, e, por outro, promovam a descentração da escola para fazer frente ao seu imperialismo (CORTESÃO e STOER, 1996, p. 37).

Assim sendo, com base em Cortesão e Stoer, podemos conceituar os dispositivos de diferenciação pedagógica como sendo formas de leitura crítica para a seleção dos saberes curriculares que priorizam os saberes locais, contribuindo para relacioná-los com os saberes historicamente postos como legítimos, ao mesmo tempo que criticam o padrão educacional vigente até hoje nas escolas tradicionais no sentido de se constituir também como importantes estratégias de trabalho que busca romper a predominância do padrão considerado superior: o branco, o cristão, o hétero e o masculino. Os dispositivos objetivam descentrar a escola e mostrar que os saberes trazidos por outras culturas (com destaque para a quilombola e outras avaliadas como minoritárias históricas) também são relevantes ao currículo escolar, de modo que todos os estudantes possam aprendê-las como saberes legítimos.

Dessa forma, é preciso que nas escolas todos compreendam que os saberes de outras culturas, devem ser incluídos de forma legítima no currículo da escola, sem eliminar o diálogo e as pontes necessárias com as outras culturas, inclusive a historicamente hegemônica. Além disso, as práticas pedagógicas baseadas nas tradições, nos costumes e nos saberes europeus não devem mais ser entendidas como as únicas a serem exercidas, tampouco vistas como as mais importantes no centro da escola.

Ao analisar esse contexto de diversidade e diferenças culturais, Cortesão e Stoer (1996, p. 37-38) defendem o trabalho, no âmbito dos dispositivos de diferenciação pedagógica, com o “bilinguismo cultural”, ou seja, “o domínio por parte de cada aluno e aluna de um ‘bilinguismo cultural’ como estratégia, não só de

sobrevivência, como de acesso ao poder por parte dos grupos ‘minoritários’ e o usufruto activo de cidadania numa sociedade baseada na economia de mercado”.

Nessa perspectiva, consideramos relevante essa outra conceituação trazida por Cortesão e Stoer, que é a do bilinguismo cultural, o qual busca criticar o padrão cultural existente na escola de tradição hegemônica, estabelecendo uma comunicação das culturas entre si no ambiente educativo, sem associar nenhuma como superior às demais. Assim, o bilinguismo cultural é uma expressão utilizada para designar a presença e o valor de diversos saberes culturais existentes no interior das salas de aula, e significa a afirmação de culturas as quais historicamente foram marginalizadas e excluídas da sociedade brasileira, da escola e do currículo.

Seguindo esse raciocínio até então apontado, Cortesão e Stoer (1996, p. 41), entendem que “os dispositivos pedagógicos são propostas educativas que visam constituir uma ‘boa ponte’ na ligação necessária entre a cultura da escola e da comunidade envolvente, comunidade essa representada através da presença dos alunos na instituição”.

Percebemos através dessa compreensão, que a expressão “boa ponte” é uma forma de afiançar que os dispositivos pedagógicos possam, através de diversos matérias e estratégias, estabelecer uma relação dialógica e intercultural entre os saberes da cultura escolar e a trazida para o ambiente educativo pelos estudantes, posto entender que esses estudantes têm histórias e relações estabelecidas no chão da sua comunidade.

Estabelecendo uma relação com o processo de produção de materiais pedagógicos para a educação escolar quilombola, este se constitui como uma estratégia de construção de um dispositivo de diferenciação pedagógica, que são os materiais literários elaborados a partir de histórias desenvolvidas baseadas nos relatos e nas narrativas das crianças quilombolas.

Como o visto, é importante reforçar que esse processo não se constitui apenas na criação de mais uma ferramenta, a exemplo dos instrumentos metodológicos de ensino que facilitam qualquer docente a trabalhar os conteúdos escolares, como apontam o modelo tradicional de utilização de recursos de ensino. Nossas preocupações se dão mediante um trabalho voltado para a construção de dispositivos pedagógicos, cujos objetivos de aprendizagem são mais amplos, uma vez que concorrem para um aprendizado de cunho cultural e dialógico.

Nessa linha, Cortesão e Stoer pontuam que os dispositivos pedagógicos se aproximam de uma proposta de trabalho que materializa preocupações das populações marginalizadas, por isso tais propostas devem ter construção conflitual, negociada em relação as questões da comunidade, sem esquecer que ela dialoga com outras comunidades culturais que se reconhecem, se respeitam e interagem.

Neste sentido, as aprendizagens que suscita não poderão nunca ser obtidas sobre a destruição da imagem do seu grupo de pertença, contribuindo assim para o esvaziamento da cultura local. Ao contrário, as “boas pontes”, que tomam em conta as margens em que se apoiam, terão de valorizar também outras culturas para além da escola, estimulando, simultaneamente, atitudes reflexivas face aos processos globais de educação (CORTESÃO e STOER, 1996, p. 41-42).

Assim sendo, no âmbito do processo de produção de materiais pedagógicos literários, os dispositivos de diferenciação pedagógica pretendem ir além da construção de recursos didáticos, pois se preocupam em constituir pontes as quais sejam capazes de possibilitar o reconhecimento, o respeito e a interação entre as culturas que permeiam o ambiente educativo dos estudantes da EMSFA, sejam elas de cunho curricular e/ou social.

Desta forma, podemos afirmar que na análise do processo de produção de materiais pedagógicos, as atividades desenvolvidas, entre elas as contações de histórias e as construções de personagens e de histórias para os materiais literários, foram pensadas e exercidas nessa perspectiva de enxergá-los no âmbito dos dispositivos de diferenciação pedagógica, uma vez que as histórias produzidas pelas alunas bolsistas do projeto extensionista, devem apresentar uma preocupação bem maior do que somente produzir materiais literários infanto-juvenis que podem ser usados na EMSFA, como se ela fosse só mais uma escola rural, dentre tantas existentes no nosso estado.

A produção elaborada durante as várias intervenções na EMSFA, proveniente do projeto de extensão “A Produção de Material Pedagógico: construindo histórias e narrativas com crianças quilombolas” visa, dentre outras coisas, a valorização, o reconhecimento, a aprendizagem e o empoderamento dos estudantes de uma comunidade, cuja cultura ancestral e atual foi excluída no currículo escolar oficial⁵, de

⁵ O trabalho monográfico de Joana de Almeida Soares Leite (2017) discorre sobre o processo de elaboração do projeto político pedagógico (PPP) da EMSFA e apontou, entre outras coisas, uma ausência histórica dos saberes e cultura de tradição negra e quilombola no PPP anterior.

uma cultura vista como minoritária, que é justamente a dos estudantes descendentes de quilombolas.

Portanto, o processo focou na produção de materiais capazes de valorizar a história e a cultura quilombola através da construção de um tipo de literatura específica voltada para o seguinte público: crianças e jovens moradores da comunidade quilombola Negros do Riacho que estudam na EMSFA, mas também para outros públicos, de outras escolas, oportunizando o conhecimento de comunidades rurais diferentes, da mesma forma que as escolas das comunidades quilombolas conhecem outras culturas.

O que não poderia ter acontecido era essas outras culturas terem sido hegemônicas na desvalorização da cultura própria da ancestralidade. Nesse procedimento de produzir materiais didáticos como dispositivos de diferenciação pedagógica, destacamos o que esses materiais podem proporcionar aos estudantes, ou seja, o que eles propõem de aprendizagens na escola quilombola.

Em um sentido semelhante, Hofstaetter (2015), em seu texto “Possibilidades e experiências de criação de material didático para o ensino de artes visuais” pontua que pensar sobre a produção e utilização dos materiais é pensar sobre a aprendizagem dos sujeitos para os quais são dirigidos.

Para um bom material didático-pedagógico, não é suficiente apenas informações ou ludicidade. É mais do que isso, precisa ter caráter propositivo, a partir de descobertas, de protagonismos, da construção de conhecimento e que seja problematizador, conforme podemos conferir nas palavras da própria autora:

Os materiais didáticos envolvem a ludicidade, a interação entre sujeitos, a troca de experiências e conhecimentos, o compartilhamento de saberes e prazeres, ajudando a criar um ambiente de descontração, que propicia a participação e a descoberta, possibilitando efetivamente que o aprendiz torne-se o protagonista de seus processos de construção de conhecimento (HOFSTAETTER, 2015, p. 608).

Dessa forma, percebemos a importância de produzir materiais didáticos que, embora enfatizados na ludicidade, eles se colocam como objetos propositivos ou propositores de produção de conhecimentos. Isto significa que os materiais propõem um sentido mais amplo de aprendizagem, para quem fizer uso dos materiais produzidos.

Como vemos, os materiais se colocam como obras construídas as quais propõem mudanças positivas em um contexto de valorização, reconhecimento e afirmação da cultura quilombola a partir das histórias elaboradas neste processo de produção. Também oportunizamos o diálogo com a diversidade cultural, se compreendermos que esse material pode ser conhecido por outros estudantes que não são moradores da comunidade Negros do Riacho.

Os materiais pedagógicos quando são vistos na perspectiva dos “objetos propositores” (Hofstaetter, 2015) também se assemelham aos materiais enquanto dispositivos de diferenciação pedagógica, no sentido em que ambos são capazes de contribuir de forma significativa para valorizar a educação quilombola através da produção de materiais pedagógicos destinados a um público específico (crianças e adolescentes descendentes de quilombolas).

Na discussão do processo de produção dos materiais didáticos enquanto dispositivos que se diferenciam pedagogicamente dos chamados recursos de ensino, ou seja, dos materiais de concepção tradicional, concordamos com Leite e Pacheco (2008), quando apontam para um entendimento de que as histórias se constituem para enriquecer tanto o trabalho do professor, como a aprendizagem dos estudantes, no sentido, sobretudo, social e histórico e, acrescentamos, sua relação com outras culturas. Assim, podemos perceber nas palavras das autoras que “o trabalho pedagógico se enriquece com este dispositivo que dá a palavra à criança e a possibilidade de se exprimir, permitindo-lhe um sentimento de domínio dos conhecimentos, que manipula e transforma” (LEITE e PACHECO, 2008, p. 112).

Percebemos ainda, que as histórias produzidas para a elaboração de material pedagógico voltado para o público infanto-juvenil quilombola é um dispositivo de diferenciação, o qual permite que as crianças da comunidade Negros do Riacho se enxerguem nas histórias ao lê-las e interpretá-las, instigando conhecimentos que podem favorecer o protagonismo transformador em suas vidas. Assim também entendemos, quando da leitura por outros estudantes, de escolar urbanas, que tem a proposta pedagógica mais próxima da tradição dos saberes curriculares hegemônicos, estes podem conhecer outras culturas.

Em síntese, as histórias construídas ao longo do processo de produção de materiais didáticos-pedagógicos na educação escolar quilombola, constituem-se como um dispositivo de diferenciação pedagógica por possibilitar valorização,

aprendizagem e diálogo da cultura vivida por eles e seus ancestrais. No próximo item, discutiremos a importância da literatura infanto-juvenil como outro dispositivo no âmbito da diferenciação pedagógica.

2.2 A literatura infanto-juvenil diferenciada para a Educação Quilombola

Ao discutirmos sobre a importância da literatura infanto-juvenil para a educação escolar quilombola no âmbito dos dispositivos de diferenciação pedagógica, é necessário primeiramente, entendermos que tal literatura, segundo Hohmann (2009) é destinada ao público infantil e adolescente, portanto, não adulto. Nesse sentido, a escrita já sofre diferenciação. Foi assim que pensamos durante o processo de produção de materiais pedagógicos na EMSFA.

A postura que adotamos para a elaboração das histórias, se deu de uma maneira diferenciada, uma vez que ela se destina ao público que, além de formados por crianças e adolescentes é também pertencente a uma etnia, a uma cultura e a uma identidade diferenciada, que é composta por estudantes descendentes de quilombolas, ainda que as histórias possam ser lidas por outras crianças e jovens.

Dessa forma, o processo de produção de materiais literários pedagógicos se constitui em mais um exemplo de dispositivo de diferenciação pedagógica. Cunha [et al], em seu artigo “A Literatura em que me enxergo: identidade e afirmação na comunidade quilombola Cavalhada”, pontua a necessidade de organização dos livros infantis nas escolas brasileiras, ou seja, no sentido de realizar o resgate e a afirmação das culturas, com destaque para as cultura afro-brasileira, na qual também faz parte a quilombola. Assim se posicionam os autores:

Os livros infantis direcionados ao conhecimento da cultura afro-brasileira devem ser desprovidos de estereótipos. Assim, devem-se pautar na cultura e na construção da identidade étnica com intuito de construir valores, discutir a valorização da cultura e mudar a atenuação do racismo, do preconceito racial (CUNHA [et al], 2017, p. 06).

Estabelecendo relação do entendimento acima com o processo de produção dos materiais didáticos para a educação escolar quilombola na EMSFA, notamos nas histórias que se encontram em construção e que serão, posteriormente, livros infanto-juvenis, semelhantes ao que teoriza Cunha [et al] nesse trecho citado, já que as

histórias, produzidas a partir do que observamos dos diálogos com os estudantes, buscam a valorização, o reconhecimento e a afirmação da identidade étnica e cultural quilombola. Esta é uma das razões pelas quais denominamos os materiais didáticos e a literatura adotada durante o processo de produção, de dispositivos de diferenciação pedagógica.

Considerando esse processo, ainda é importante ressaltar que a configuração de um contexto de valorização, reconhecimento e afirmação da cultura quilombola se dá a partir da realização de mudanças na educação desses povos. Os materiais literários têm esse fim, construir imagens e compreensões históricas positivas por meio dos materiais literários infanto-juvenis quilombola produzidos, a partir da interação com os estudantes que vivem tal cultura e relações.

Nesse sentido, a produção também pretende, além do que já foi pontuado, desconstruir as imagens negativas sobre as pessoas negras, uma vez que tais imagens são marcas da colonização do Brasil. Então, podemos afirmar que, com a produção dos materiais, no campo da literatura, contribuímos para eliminar, das mentes das crianças negras, os vestígios de representações negativas e inferiorizadas, que ao longo da história do Brasil, foram inculcados nas memórias desses sujeitos.

Em outras palavras, os livros literários infanto-juvenis que estão sendo produzidos para os estudantes da EMSFA e outros estudantes negros, brancos e mestiços, sujeitos que foram estereotipados, têm a finalidade da desconstrução dos estereótipos, mas também da reconstrução de um pensamento mais afirmativo da diversidade e das diferenças culturais.

Dessa forma, o trabalho de produção de obras literárias para o público infanto-juvenil quilombola deve ser pensado e realizado com intenções de desconstruir esses estereótipos, e nunca somente para a ludicidade. Com relação a esse assunto, concordamos com Cunha [et al] quando pontua que,

Muitas vezes, [a] criança negra é estereotipada, gerando assim uma rejeição aos conhecimentos sobre suas origens, afetando sua autoconfiança. Diante disso, é possível buscar na literatura, uma maneira favorável de mudança dessa realidade, mostrando à criança os conhecimentos e o legado deixados pelos povos africanos e desconstruindo a ideia do negro apenas como escravizado, reconhecendo a importância da cultura negra no panorama social brasileiro. É inegável que a discriminação e preconceito existem, mas,

os professores podem mudar isso ajudando a criança a construir sua identidade com autoconfiança (CUNHA [et al], 2017, p. 06).

Podemos verificar por meio destas palavras, que quando o docente age na tentativa de desconstruir imagens negativas e reconstruí-las de forma positiva, fazendo uso da produção de literatura infantil e juvenil quilombola, também significa elaborar conhecimentos na perspectiva dos dispositivos de diferenciação pedagógica, uma vez que estes pretendem contribuir para a educação com vistas a valorização e reconhecimento de todas as culturas existentes na escola, através do bilinguismo cultural defendido por Cortesão e Stoer (1996).

No processo de produção de materiais didáticos para a educação escolar quilombola, buscou-se construir histórias a partir dos relatos e das vivências das crianças, ou seja, da vida cotidiana deles e suas relações com a comunidade e a ancestralidade. Porém, se fez necessário que os estudantes percebessem também a importância dos conhecimentos históricos sobre a cultura negra e quilombola, não no sentido de aprender sobre a escravidão e a colonização sofrida pelos povos negros, mas de como eles foram protagonistas e resistentes ao defenderem a perpetuação de sua cultura.

É preciso recontextualizar o ensino trazendo novos estudos e conhecimentos sobre a cultura negra. Nessa perspectiva, concordamos com Cunha [et al] quando apontam que as crianças negras precisam se apropriar desses saberes e se orgulharem dos ancestrais que deram origem a toda história cultural negra brasileira, conforme podemos verificar nas palavras dos próprios autores:

As crianças negras precisam conhecer e se orgulhar da sua origem desde a parte geográfica, sabendo a localização da África, a diversidade de países africanos, até a parte histórica, ressaltando como eram as sociedades africanas até ocorrer a escravização desses povos e a vinda dos negros escravizados para o Brasil, a sua acomodação, as lutas vivenciadas, a questão dos quilombolas e tudo relacionado a essa cultura afro-brasileira com intuito de descobrir sua identidade e se orgulhar dela (CUNHA [et al], 2017, p. 07).

Notamos a partir disso uma relação com o processo de produção de materiais literários pedagógicos na educação escolar quilombola, pois as histórias em construção além de levar em consideração aspectos das vivências atuais relatadas pelas crianças, elas também estão sendo produzidas realizando um resgate histórico, cultural, de costumes, tradições, memórias, dentre outras características.

Essa é uma questão muito importante quando se produz material destinado a crianças quilombolas, pois possibilita que as mesmas se vejam nas histórias elaboradas. Todos esses aspectos foram pensados na caracterização dos materiais literários pedagógicos elaborados no decorrer do processo de produção das histórias no âmbito dos dispositivos de diferenciação pedagógica.

Nesse sentido, destacamos que quando as crianças se enxergam nas histórias produzidas isso pode ser um fator positivo para despertar nelas o gosto pela leitura e pela literatura. Assim também concordamos com David (2016, s/d) quando em seu artigo intitulado “Literatura Infanto-Juvenil: discussões sobre o panorama histórico e gênero literário e suas características. Produção Literária. A Prática da Leitura na Escola e na Sociedade”, pontua que “o estímulo a leitura, vem do ‘criar gosto pelos livros’ e para isso, precisam existir obras literárias que atendam as expectativas dos leitores infanto-juvenis”.

Isto significa que quando a criança percebe características semelhantes às suas na literatura que lê, incluindo aspectos de território, história, ancestralidade, memórias, e principalmente valorização de sua identidade, é possível que ela sinta prazer no ato de ler e queira ler muito mais.

Portanto, afirmamos que a literatura produzida durante o processo de produção de materiais literários pedagógicos para a educação escolar quilombola, a partir do projeto “A Produção de Material Pedagógico: construindo histórias e narrativas com crianças quilombolas”, busca atender à valorização e ao reconhecimento dessa cultura, por isso se constitui como uma literatura diferenciada das demais, e por esta razão definimos essas histórias literárias como exemplos de dispositivos de diferenciação pedagógica.

CAPÍTULO 3: Refletindo sobre o processo de Produção dos Materiais Pedagógicos Literários na Escola Municipal São Francisco de Assis

Este capítulo reconstitui o processo de produção dos materiais pedagógicos literários para a educação escolar quilombola na EMSFA, a partir da análise das *memórias escritas* pelas bolsistas após cada encontro com os estudantes da EMSFA e das *entrevistas* realizadas com as mesmas bolsistas envolvidas com o projeto⁶. As memórias registram as ações de cada encontro entre os estudantes do 3º, 4º e 5º anos e a equipe do projeto de extensão “A Produção de Material Pedagógico Literário: construindo histórias e narrativas com crianças quilombolas” (UFRN/PROEX nº 010/2017); as entrevistas registram o olhar de cada bolsista para o processo de criação: as relações e interações com os estudantes, as estratégias utilizadas durante os encontros, as dificuldades, os sucessos.

Sendo o nosso objetivo a compreensão do processo de produção de materiais literários, entendemos que este momento se traduz em produção de conhecimento, uma vez que, ao analisar as ações desse processo de produção de materiais pedagógicos para a educação escolar quilombola, nos amparamos em estudos, pesquisas, reflexões e sínteses de questões fundamentais relacionadas a educação escolar quilombola, aos dispositivos de diferenciação pedagógica e a realidade vivida pelos estudantes da EMSFA, a partir do olhar das interlocutoras da pesquisa.

3.1 O Processo de Produção de Materiais sob a perspectiva das memórias dos encontros na Escola Municipal São Francisco de Assis

Ao analisar as memórias produzidas em cada encontro da equipe do projeto de extensão com os estudantes da EMSFA, com vistas a registrar as ações e intervenções durante o processo de criação dos materiais pedagógicos literários, apontamos que a principal característica observada nos registros, foi o “silêncio das crianças”. De fato, “as crianças”, que são os estudantes da EMSFA, não demonstraram, sobretudo nos primeiros encontros, boa receptividade para falar sobre as suas experiências e acontecimentos do cotidiano e das histórias de vidas.

⁶ Importante registrar que até junho de 2018 os materiais produzidos não foram socializados. Nossa intenção é registrar/analisar sobre o processo de produção como um campo próspero de estudo e reflexão. Em relação aos materiais produzidos, estes serão objeto de outro estudo.

Como esse aspecto não foi algo pensado durante as primeiras reuniões de planejamento dos nossos encontros com os estudantes, foi uma surpresa e uma preocupação, tanto é, que nos indagamos sobre o que fazer diante desse comportamento. Perguntamos então: “Mas, por que tanto receio em falar conosco?” “Por que o silêncio?” “Será timidez?” “Será por ser a primeira vez que nos viram?”

Somente após os primeiros encontros, refletimos acerca desses comportamentos, buscando responder as nossas indagações. Analisando as memórias que traduzem essas inquietações da equipe diante do silêncio das crianças quilombolas e cruzando com os estudos realizados, compreendemos que não há uma causa única para esse silenciamento. Uma via de entendimento é não olhar para tal comportamento como um problema individual dos estudantes. Também não podemos afirmar que tais silêncios, são comportamentos de pessoas passivas, pois eles, os estudantes da EMSFA, podem e devem ser ativos em diversas outras situações.

Dessa perspectiva, buscamos respostas para o conjunto das preocupações e fomos construindo e apontando caminhos, com base nas discussões e nas leituras para as possíveis causas, mas também, para as consequências desse silêncio. Dessa forma, começamos por nos questionar se o silêncio poderia estar ligado ao processo histórico de colonização e marginalização daqueles sujeitos e suas histórias, memórias, identidades e culturas. Pensamos, com base nas discussões teóricas já existentes, que o ato de silenciar na presença de pessoas não pertencentes àquele território poderia ser consequência desse processo histórico de exclusão.

Araújo (2017), em seu artigo intitulado “O Monopólio da Memória Branca na Linguagem dos Direitos Humanos”, defende essa compreensão, ao afirmar que a negação da memória histórica dos povos subalternizados, no âmbito da construção dos direitos humanos, gerou silenciamento, ou seja, contribuíram para silenciar os sujeitos racializados e um esquecimento, enquanto direito, de suas histórias e construções culturais. A autora associa que essa marginalização no campo da memória, permitiu um desenho normativo excludente e linear dos direitos humanos, “pautado em classificações binárias que silenciam e negam outras realidades” (ARAÚJO, 2017, p. 266), a exemplo da realidade vivida pelas comunidades negras, indígenas, ciganas, entre outras.

Além disso, ela aponta como “casos exemplares, os genocídios proferidos pelos brancos contra os sujeitos não brancos, bem como entre os sujeitos não brancos

que é o caso dos extermínios entre tribos, grupos ou povos racializados” (*IBDEM*, p. 269). Percebemos que a autora traz exemplos históricos e importantes a serem considerados, pois os genocídios e silenciamentos são consequências da invisibilidade histórica das memórias desses povos e suas lutas. Na verdade, essa invisibilidade ocorre também com a história, a cultura e a identidade dos sujeitos envolvidos nesse processo de produção de materiais. É fato não vemos registros, nos estudos da história local, das ações dessa comunidade. Não há memória registrada, exceto alguns poucos estudos acadêmicos, cuja visibilidade não é prioridade nos currículos escolares.

Observando a perspectiva apontada por Walsh (2009), também podemos relacionar esse silenciamento a implantação paulatina de uma interculturalidade funcional, através da qual o Estado promove, através do discurso neoliberal, a conformação dos sujeitos racializados. Na verdade, o Estado estabelece um falso diálogo inter/multicultural para silenciar as vozes e as lutas de povos e culturas que historicamente foram inferiorizados e subalternizados na sociedade e na educação brasileira, conforme podemos verificar nas palavras da própria autora:

A interculturalidade é, cada vez mais, o termo usado para se referir a esses discursos, políticas, estratégias de corte multicultural-neoliberal. Seguindo Tubino (2005), podemos nomear essa interculturalidade como funcional, porque não questiona as regras do jogo e é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente (WALSH, 2009, p. 20-21).

Como vemos, o Estado utiliza o discurso multicultural-neoliberal silenciando cada vez mais as culturas excluídas historicamente, repassando uma falsa imagem de que as histórias e as lutas de todos os povos estão sendo valorizadas e reconhecidas socialmente e educacionalmente. Assim, as minorias acreditam que estão sendo incluídas socialmente e silenciam, não lutam para dar visibilidade às suas histórias. É uma das formas encontradas pelo Estado para excluir e silenciar os sujeitos, os quais, em vez de inferiorizados deveriam ser vistos como protagonistas na construção o país, fato claro na história dos seus ancestrais escravizados, mas deslegitimado pela história registrada, sobretudo nos livros didáticos e na literatura infanto-juvenil. Os heróis e heroínas são brancos e foram eles, através da invisibilidade dos esforços e ações dos negros, que construíram o Brasil.

Ao se fundamentar em Tubino (2005), Walsh nos aponta que o diálogo entre culturas, na verdade, não existe na interculturalidade “funcional”, uma vez que ela se processa através de pequenas concessões, fazendo o silenciamento prevalecer e a lógica das relações neoliberais ganhar centralidade, fazendo predominar a cultura hegemônica, branca, cristã, hétero-masculina. Assim, a cultura dominante realmente domina tudo e todos, enquanto as outras permanecem dominadas, silenciadas, subordinadas frente a ancestralidade branca, cujo poder de dominação foi construído através da subalternidade das outras culturas.

Ao estabelecer relação com o silêncio “das crianças” da EMSFA, é um caminho provável para que tal comportamento ocorra. As relações de dominação e colonização ocorridas desde o período escravagista, ainda existe nos dias de hoje quando o currículo escolar oferecido a tais estudantes não prioriza saberes que o façam aprender sobre as suas histórias e memória. Ao situar com o pensamento de Akkari e Silva, em seu texto “Para romper com o silêncio na escola: corpo, currículo e cultura”, concordamos com os autores, quando afirmam que:

(...) no contexto das relações de poder e dominação, as diferenças sociais e culturais, construídas ao longo da história, entre negros e brancos, foram transformadas em formas de hierarquizar indivíduos, grupos e povos. Construídas no contexto da escravidão e do racismo, refletem a classificação e a hierarquização racial existentes até hoje (AKKARI e SILVA, 2011, p. 61).

Essas formas de dominação por parte do poder europeu sobre os negros escravizados marcaram historicamente a vida desses sujeitos, os quais foram racializados e excluídos socialmente. Ainda nos dias de hoje essas relações de poder se fazem presentes nos currículos e nas escolas do país, por meio das práticas pedagógicas exercidas nas salas de aula e, principalmente, através dos materiais produzidos e utilizados nas atividades com as crianças e jovens brasileiros. Estes permanecem silenciosos mediante as dominações sobre seu povo, sua cultura e seus saberes. Por isso, afirmamos que o silêncio pode ser, na verdade, uma consequência do processo de colonização.

Ao afirmarmos que nos dias atuais ainda existe formas de colonizar e dominar povos e etnias diferentes da branca hegemônica, é da interculturalidade funcional que estamos nos referindo, um processo, no qual no qual há um falso diálogo multicultural, que, conforme já explicamos, contribui potencialmente para fazer com que os

estudantes e comunidades negras silenciem diante de nós pesquisadores. Não há consciência, ainda, de que a produção de conhecimento pode ser um processo libertador, um caminho de emancipação social.

Como o silêncio, outro aspecto também foi tema importante nas memórias escritas pelas bolsistas, a inquietude das crianças. Por exemplo, ao serem distribuídos os lanches que eram levados por nós, membros do projeto, ou quando utilizávamos as estratégias de produção de personagens envolvendo materiais diversos pensados por nós, ou ainda quando contávamos histórias, os estudantes demonstravam um comportamento habitual, de ficarem conversando insistentemente com os colegas.

Parece contraditório aos registros sobre o silêncio, mas, neste caso, a inquietude ou o não silêncio acontecia na relação entre eles, demonstrando um tipo de comportamento ativo e espontâneo de relacionamento entre si. Nos momentos que precisávamos do silêncio, na verdade, da atenção de todos, eles não faziam. Quando precisávamos de envolvimento, de ouvir as narrativas sobre a vida e experiências deles, tínhamos, em grande parte das vezes, o silêncio.

Nesse contexto, compreendemos que os momentos de euforia ocorridos durante as produções de personagens, uma criação relacionada às experiências e ações na comunidade, tinha uma forte relação com a ludicidade e a interação. É importante ressaltar que ao priorizarmos, nesses momentos, a ludicidade e uma relação interativa através de jogos e brincadeiras saudáveis, os comportamentos e falas apareciam de forma quase espontânea.

Considerando que a ludicidade foi o aspecto que mais proporcionou interação e dados para a produção de materiais, concordamos com Hofstaetter, quando ela analisa que a ludicidade não pode ser considerada atividade apenas de criança, pelo contrário, é um fazer que pode envolver todos, de todas as idades e toma-la como ato de produção de saber. Ela afirma que,

Parece que as atividades mais ligadas a um fazer lúdico – que envolvem o brincar, o jogar [ou o ato de produzir] – ficam reservadas, na maior parte, para as crianças pequenas, como se crianças maiores, jovens, adultos e até mesmo idosos não gostassem ou não vissem mais sentido neste tipo de atividade (HOFSTAETTER, 2015, p. 612).

Nesse sentido, notamos que o caráter lúdico é muito importante no processo de produção de materiais pedagógicos, porque é uma forma de transformar o pensamento dos estudantes e de colocar em prática suas ideias, histórias de vida e

relações com seus semelhantes na comunidade. Estas ações se manifestaram tanto nas interações dos alunos entre si, durante as produções, quanto nos próprios materiais que contribuíram, de forma significativa, na produção.

Ainda com relação à inquietude dos estudantes, durante as contações de histórias, é importante ressaltar que no processo de seleção dos livros infanto-juvenis e suas narrativas, buscávamos, no planejamento coletivo, fazer análises prévias sobre os muitos aspectos integrantes das histórias. Pensávamos na relação com eles e com a história da negritude, os comportamentos, as ações, a ancestralidade, os saberes.

Está nas memórias escritas pelas bolsistas que, “as histórias que contaremos apresentam personagens com características semelhantes às dos alunos?”, “as histórias têm a ver a com a realidade deles?” “Será se as histórias não apresentam estereótipos?”.

Essas e outras indagações nos ajudaram a avaliar e selecionar as histórias que contamos para as crianças da EMSFA, como também a ter consciência que nas produções que faremos a partir das histórias delas, não poderá aparecer aspectos, ações e comportamentos que direcionem para a discriminação, homofobia, racismos, maltratos, depreciação das meninas, entre outras questões.

Portanto, chegamos à conclusão de que as histórias contadas aos alunos não estavam fora do contexto da vida deles, já que tivemos o cuidado de selecionar os livros adequados à faixa etária (8 a 12 anos) e apropriados à realidade das crianças, como por exemplo, o livro “Bruna e a Galinha D’Angola”, da autora Gercilga de Almeida. Alguma coisa que restasse dúvida, nós discutíamos e mudávamos para favorecer a participação dos estudantes. Assim, percebemos que a inquietude pode estar associada ao fato de que a atividade de sentar e ouvir já é algo costumeiro, que faz parte do dia a dia da sala de aula. Por isso, as atividades que envolveram a produção ativa, por parte dos alunos, tiveram mais sucesso do que as outras.

Com relação a participação ativa do aluno na sala de aula, concordamos com Silva, quando a autora, em sua produção monográfica intitulada “A Formação e o Papel do Aluno em Sala de Aula na Atualidade”, pontua:

O aluno vem, ao longo do processo educacional, assumindo diferentes funções na sala de aula, as quais permitem, em alguns momentos mais autonomia, ação e participação, mas na maioria das vezes este fica restrito a passividade, atuando como espectador (SILVA, 2011, p. 14).

Estabelecendo relação com o papel dos alunos da EMSFA, concluímos que eles se manifestaram ativamente nos momentos de produção dos personagens que solicitamos que produzissem. A autora aponta algo curioso de ser analisado, é o fato de muitas vezes os estudantes ficarem restritos a serem passivos e atuando apenas como espectador no processo de ensino-aprendizagem.

É interessante destacar que, as atitudes passivas por parte dos alunos podem estar relacionadas, ainda, a uma predominância de atividades tradicionais na escola. Percebemos isso em nossas contações de histórias para as crianças. Não estamos querendo sustentar a ideia que tais atividades não sejam necessárias, mas observamos, por vezes, que as tarefas que envolvem produção, a ação e a participação dos alunos são bem mais proveitosas.

Em relação ao processo de produção de materiais pedagógicos, também verificamos mais um aspecto importante, que é a nomenclatura dada pelas crianças aos personagens por elas criados. Foi interessante quando, ao serem solicitados que atribuíssem uma identidade aos personagens, eles optaram por colocar os nossos nomes, deixando-nos entender que já havíamos conquistado a confiança dos estudantes, o que nos deu um grande alento.

Isso é algo bastante significativo no que diz respeito a construção de uma identidade grupal. Os estudantes passaram a ser mais receptivos, ficaram abertos ao diálogo com pessoas de características diferentes da predominante na comunidade, mas também causou preocupação, observar se tal relação não iria propiciar uma assimilação da identidade urbana, de apego ao estrangeiro, de valorização do cabelo liso. Os estudantes gostaram de manipular os nossos cabelos lisos, fazer tranças, arrumá-los. Neste último caso, pensamos se isso ocorre como reflexo do processo histórico de colonização, de inferiorização dos traços negros, inclusive dos cabelos.

Esse cuidado nos levou, ao contar as histórias, também problematizar as identidades e o bilinguismo cultural, como se preocupou Cortesão e Stoer (1996), conforme registramos no segundo capítulo deste trabalho. Entendemos ser imprescindível que as crianças e jovens quilombolas percebam a importância dos seus saberes culturais para o processo educativo, sem desprezar outros saberes e outras culturas. Assim, tornamos possível o diálogo com respeito às diferenças no campo da igualdade.

Diante dessa compreensão, buscamos trabalhar nesta perspectiva de ruptura com os padrões impostos pela cultura europeia hegemônica, a qual ainda permanece vigente nos dias de hoje e que está bastante presente nas vidas dos sujeitos racializados. Nos empenhamos nesse trabalho, a fim de contribuir para a valorização da cultura quilombola por meio da produção de material pedagógico a partir das histórias e das vivências das crianças moradoras na comunidade Negros do Riacho, estudantes da EMSFA e possuidoras de uma história cultural esquecido pelos governantes e ausentes das políticas públicas por eles pensadas. Em outras palavras, acreditamos ter atuado na escola de maneira contrária aos padrões impostos pela educação tradicional colonizadora, pois agimos na perspectiva dos dispositivos de diferenciação pedagógica, como também, observando as palavras de Walsh (2009, p.38), quando afirma que temos que nos preocupar e assumir compromisso com os colonizados, com vistas a construção de um projeto diferenciado:

(...) assumir com responsabilidade e compromisso uma ação dirigida à transformação, à criação e ao exercer o projeto político, social, epistêmico e ético da interculturalidade. São estas pedagogias ou apostas pedagógicas que se dirigem para a libertação destas correntes, ainda presentes nas mentes, e para a reexistência de um desígnio de “bem-viver” e “com-viver” onde realmente caibam todos (WALSH, 2009, p. 38).

Dessa perspectiva, percebemos que a nossa pedagogia apresenta semelhança com a que a autora discute, no sentido de buscamos contribuir para o processo de libertação das mentes dos sujeitos que ainda pensam, agem e se enxergam de forma colonizada, não por achar correto, mas sim porque a colonização deixou marcas difíceis de serem excluídas dos que já sofreram ou tiveram suas raízes históricas colonizadas. Por outro lado, é preciso afirmar que muita luta ainda é necessária na busca de uma educação livre da colonização ou das consequências deixadas por ela.

Essa forma de olhar para as memórias escritas após os encontros, tem base nos dispositivos de diferenciação pedagógica quando nos preocupamos em analisá-las de modo diferenciado, ou seja, buscando aspectos do processo de produção de materiais pedagógicos com as crianças e jovens descendentes de quilombolas, que demonstrem que o nosso trabalho na comunidade contribuiu para a valorização e reconhecimento da identidade e cultura desses povos.

3.2 O Processo de Produção de Materiais: um olhar para as vozes das bolsistas, interlocutoras da pesquisa

No primeiro item deste capítulo, fizemos a análise do processo de produção de materiais pedagógicos para a educação escolar quilombola a partir do olhar para as memórias produzidas após cada encontro ocorrido com os estudantes da EMSFA, com vistas a operacionalização do projeto extensionista de Produção de Material Literário-Pedagógico. Nesse segundo item, continuamos essa análise, tomando por base os dados obtidos através do questionário aplicado às três bolsistas, Flay, Marina e Lua⁷, envolvidas com o referido projeto.

Para a nossa análise, com vistas a compreensão desse processo de produção dos materiais, deixamos emergir os temas centrais presentes nos questionários preenchidos, os quais nos proporcionaram o suporte necessário para continuar a construção teórica da nossa questão inicial. O primeiro tema emergente dos questionários foi a relevância do processo; o segundo tratou do resgate e enriquecimento da cultura quilombola, e o terceiro foi sobre o diálogo com os estudantes e a equipe da escola. Três temas que circundam todo o processo, pelo menos até o estágio atual, uma vez que os materiais, as obras literárias produzidas, ainda estão em avaliação por toda a equipe.

Com relação à importância do processo de produção do material diferenciado para a educação escolar quilombola, percebemos que o mesmo é considerado de grade relevância por todas que participam desse processo, no sentido em que contribui para o resgate e a valorização da cultura e da identidade das crianças e jovens moradores de uma comunidade remanescente de quilombola, conforme a afirmação registrada nos trechos a seguir:

“Importante aspecto na construção da identidade de cada aluno”
(FLAY)

“Atua como dispositivo para a valorização da cultura africana/afro-brasileira” (MARINA)

“É preciso que se percebam nas histórias como pessoas capazes de lutar, não mais pela força física, mas por meio do conhecimento, de se olharem no espelho e gostarem do que veem, de afirmarem sua negritude” (LUA)

⁷ Os nomes são fictícios e criados pelas próprias bolsistas

É visível, a partir do ponto de vista das questionadas, que produzir material envolvendo os sujeitos para os quais os materiais são confeccionados, ganha um outro sentido. Flay e Lua defendem a importância do processo de produção argumentando que este é fundamental para a construção das identidades dos estudantes e funciona como mecanismo de luta, de afirmação e de valorização da identidade e da cultura. Segundo Lua, essa afirmação identitária pode acontecer também pela via do conhecimento. Em relação ao posicionamento de Marina, vimos que, apesar de ter atribuído a mesma relevância ao processo, ela direciona o olhar para a valorização da cultura quilombola, tendo como suporte a cultura africana. Há uma clara conexão com a Lei 10.639/2003 ao pactuar a importância da cultura africana como parte da nossa raiz histórica, nesse sentido, uma cultura que não pode ficar ausente do sistema educacional.

Portanto, há uma convergência nos pensamentos, quando todas as bolsistas veem que o processo de produção de materiais pedagógicos, sob a perspectiva da afirmação que enaltece os povos quilombolas, é positivo. Na verdade, há uma confluência quando todas valorizam o processo e apontam para a sua importância, seja pelo reconhecimento identitário, seja pelo reconhecimento da necessidade de resgate e preservação da cultural.

Outra questão fulgente, ao analisar essa situação, foi não se fazer uso da classificação do tipo certo/errado. As questionadas, ao afirmarem sobre a importância da produção dos materiais, assumem a perspectiva de que há formas diferentes de produção de materiais, nesse sentido, a marca do projeto é, de fato, que “se percebam nas histórias como [as] pessoas [são] capazes de lutar”, de gostarem de si, de “afirmarem sua negritude” (LUA).

Assim, a partir desse primeiro tema, compreendemos que esse processo de produção de materiais foi uma ação extensionista muito positiva, na medida em que elas ressaltam a valorização tanto da cultura quanto da identidade desses sujeitos, historicamente ausentes dos currículos escolares e da literatura infanto-juvenil. Isso nos remete ao primeiro capítulo deste trabalho, quando apresentamos uma discussão sobre as DCNEEQ e defendemos que construir material pedagógico diferenciado para os estudantes quilombolas é uma forma de contribuir para visibilizar a cultura, a história e a identidade das crianças e jovens moradores da comunidade Negros do Riacho e estudantes da EMSFA.

Em relação ao segundo tema, *o resgate e enriquecimento da cultura quilombola*, através da produção de materiais diferenciados, observamos, pelos posicionamentos, que há uma concordância em relação ao processo de produção de materiais pedagógicos, por ele levar em consideração as diferenças culturais, sociais e históricas dos sujeitos para os quais os materiais estão sendo pensados. Esse entendimento, contribui favoravelmente para o que já pontuamos como resgate, reconhecimento e enriquecimento da cultura e isso está assimilado pelas bolsistas, conforme podemos perceber nos trechos abaixo:

“Sim, eu considero que a produção de materiais contribui para o resgate e enriquecimento da cultura quilombola, pois podemos perceber que as histórias de literatura infantil ou infanto-juvenil são ricas com a cultura europeia, onde cria um estereótipo de beleza”
(FLAY)

“Com certeza, sim. Pois na maioria dos livros didáticos e literários é acentuada a cultura branca europeia, desconsiderando os saberes e as histórias dos povos que estão sob o processo da colonialidade”
(MARINA)

“Acredito que sim. Por influências externas a cultura vai mudando e muitas vezes alguns costumes, ritos e aspectos da vivência se perdem no tempo. Como também se perde a narrativa histórica dos quilombolas” (LUA)

Nesses ditos, notamos que há um pensamento que flui no sentido de que a produção de materiais diferenciados contribui, de forma significativa, para o resgate cultural e identitário, como também, para a superação da colonialidade, que conforme Walsh (2009), é um processo histórico que tem submetido os povos e grupos identitários diferentes da tradição branca, cristã e hétero-masculino, a subalternização, a inferiorização dos seus saberes e ao silenciamento dos seus costumes e tradições.

Flay e Marina destacam, para justificar essa compreensão, a forte presença do padrão europeu nos livros de literatura infanto-juvenil, utilizados nas escolas brasileiras, entre elas, as escolas do campo e muitas escolas quilombolas. Em decorrência deste fato, ocorre a exclusão dos saberes quilombolas e da afirmação dos sujeitos. Na fala de Lua também percebemos a defesa intransigente de um ponto de vista semelhante, porém, explicitado através da associação entre a inferiorização dos saberes que permeiam os territórios quilombolas e as influências exteriores que contribuem para reforçar essa associação.

A partir disso, inferimos que as interferências sofridas por esses povos são formas de imposição da cultura hegemônica, que por sua vez, exerce relações de superioridade e poder sobre os sujeitos de culturas diferentes. São formas de colonialidade, nas palavras de Walsh (2009), difíceis de serem superadas por serem históricas. Dessa forma, temos que compreender que este processo de produção de materiais, na verdade, tem o papel de registro e assimilação dos saberes e histórias quilombolas e das ancestralidades negras brasileiras.

Na perspectiva dos saberes, refletindo sobre qual conhecimento tem sido historicamente selecionado para compor os currículos escolares, o padrão europeu ainda é predominante, tanto no campo literário, como nos livros didáticos de leitura presentes nas salas de aula, inclusive na EMSFA⁸. Por essa razão, é necessário a construção de um olhar que rompa com essa tradição de relações de poder e dominação. É importante a realização de projetos acadêmicos ou não que realizem o resgate e o enriquecimento das memórias dos povos quilombolas, entendendo tais ações no campo dos direitos humanos, dado que as histórias não contadas e mesmo apagadas da cultura quilombola foram predominantes na história do Brasil. Nesse sentido, afirmamos que produzir materiais diferenciados para este público é uma ação contribuinte para a ruptura dessa vigência histórica e, ao mesmo tempo, eficaz no processo de aprendizagem e [re]construção da cultura quilombola.

Desse modo, entendemos como possível incluir os saberes desses povos na literatura, a fim de que sejam valorizados sem que haja inferiorização dos conhecimentos de outras culturas. Essa é uma forma de contribuir para a diferenciação pedagógica na educação quilombola, em uma perspectiva de diálogo intercultural entre os saberes, ou como diz Cortesão e Stoer (1996), os dispositivos pedagógicos se aproximam de uma proposta de trabalho que materializa as preocupações das populações marginalizadas.

No que se refere ao terceiro tema, *o diálogo com os estudantes da EMSFA*, observamos como uma das maiores preocupações das bolsistas, pois foi a questão mais enfatizada por todas elas, principalmente, no que se refere ao “silêncio das crianças”. Esse comportamento, do nosso ponto de vista, se constituiu em uma das principais dificuldades encontradas, pelas bolsistas, durante o processo e

⁸ Desconhecemos, até esse momento, políticas de escolha de livros didáticos diferenciados para a educação escolar quilombola.

procedimentos de produção de materiais pedagógicos diferenciados, conforme podemos ver a partir dos seguintes relatos:

“A timidez dos alunos implica na falta de comunicação” (FLAY)

“Lento processo para iniciar um diálogo com os estudantes, em razão da timidez” (MARINA)

“Elas falam muito pouco, e isso é um grande obstáculo na busca da aquisição de suas vivências e experiências de vida” (LUA)

Observando esses ditos, entendemos que esse silenciamento das crianças e jovens, estudantes da EMSFA e moradores da comunidade Negros do Riacho, foi um dos obstáculos presentes durante todo o processo de produção de materiais diferenciados para a educação escolar quilombola. Por outro lado, conforme já pontuamos, compreendemos que a cultura do silenciar pode estar relacionada a colonialidade sofrida por todos os povos negros no Brasil. Um processo histórico doloroso de exclusão, subalternização e marginalização dos sujeitos racializados (SANTOS, 2007), que não se deseja lembrar, tampouco, vivenciar, ainda que o objetivo seja para compor histórias afirmativas, que fortaleçam os vínculos culturais.

Por isso, compreendemos, que a timidez das crianças, na verdade, não está associada às personalidades individuais de cada estudante, no processo de criação das histórias, pois o silêncio, neste caso, parece ser uma característica histórica, comum às diversas culturas negras, no Brasil, na medida em que, ao silenciar, elas buscam proteção, buscam se resguardar das influências de pessoas estrangeiras à suas comunidades. Em outras palavras, pode ser uma tentativa de se distanciar das imposições culturais dos sujeitos não pertencentes ao território quilombola, um lugar de vida e de produção de existência, portanto, um lugar de cada um, um lugar seu. Em um contexto mais próximo do curricular, percebemos que as crianças e jovens da comunidade silenciam porque aprenderam que na escola tradicional nunca houve espaço para os seus saberes, também não lhes foi dado o poder de voz para reivindicá-los.

Akkari e Silva (2011, p. 59), também afirmam que a escola tradicional,

estima que os alunos oriundos de culturas oprimidas não dominem os valores, os gestos que permitem possuir o poder na escola. Eles são excluídos da cultura do poder na escola, porque ninguém lhes explicou no que ela consiste.

A partir dessa compreensão, inferimos o que vimos afirmando durante todo o estudo, tendo por base os estudos na área, que o silenciamento tem muito a ver com a opressão exercida pelo poder histórico, eurocêntrico sobre os povos negros no período da colonização no Brasil e seus derivados, a exemplo das histórias não contadas, silenciadas e apagadas das narrativas curriculares do nosso país.

Na relação com a equipe da escola, as bolsistas questionadas apontaram que foi bastante proveitosa, no sentido de que tanto os professores quanto a funcionária se mostraram sensíveis e abertos, o tempo todo, para o diálogo, quando agiram com aceitação, participação e contribuição durante a interação com as crianças e jovens tendo em vistas a produção dos materiais. Elas afirmaram:

“Há boa participação e aceitação da escola” (FLAY)

“Nos aproximamos das características específicas da própria comunidade” (MARINA)

“Essa comunicação dos professores da escola e da comunidade quilombola Negros do Riacho com as crianças e esse repasse para nós bolsistas do projeto é de grande ajuda pois os estudantes sentem mais confiança nas pessoas de seu convívio e assim se expressam mais” (LUA)

Através dessas expressões, compreendemos que nossa atuação na escola foi significativa, na relação e diálogo com os professores e com a escola em geral. Fica perceptível, nas diversas falas, o quanto as relações de confiança, baseado na ética, no respeito e na seriedade do trabalho de extensão e também da pesquisa, pode contribuir para uma produção de conhecimento do real, sem copiá-lo. As ações na EMSFA, tendo a parceria dos professores e funcionária, como princípio, nos colocaram cada vez mais próximas das pessoas daquele território e dos seus saberes.

Está notório na fala de Lua que a presença dos professores nas salas de aula, enquanto estávamos procedendo com as estratégias de produção de materiais, foi relevante, porque possibilitou mais diálogo e mais confiança junto as crianças e jovens. Os professores da EMSFA são profissionais que mantêm cotidianamente o contato com os estudantes, isso além de mais humano, contribui para uma interação provocadora de saberes da realidade.

Então, ter havido uma “boa participação e aceitação da escola” (FLAY), de maneira geral, foi muito favorável para boas relações entre a equipe do projeto e a equipe da escola. A partir dessa relação, compreendemos que a escola, através dos estudantes e professores, se mantém aberta para nos receber e ativar, no sentido do

envolvimento positivo com os projetos acadêmicos e com as questões da educação escolar quilombola.

Por fim, a análise realizada a partir das memórias registradas após os encontros na EMSFA, através dos questionários respondidos pelas bolsistas do projeto e do cruzamento com os estudos teóricos realizados, concluímos, que o processo de produção de materiais pedagógicos e literários para a educação escolar quilombola, apesar de todas as dificuldades encontradas, se apresenta como uma estratégia de-colonizadora de construção de dispositivos que diferenciam pedagogicamente a educação das crianças e jovens da comunidade Negros do Riacho. O Projeto de Extensão “A Produção de Material Pedagógico: construindo histórias e narrativas com crianças quilombolas” tem contribuído para a valorização e reconhecimento da identidade desses sujeitos, bem como para o resgate e o enriquecimento da cultura negra e, sobretudo, quilombola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante os encontros na Escola Municipal São Francisco de Assis, na comunidade Negros do Riacho, município de Currais Novos-RN, com o objetivo de efetivar o projeto extensionista “A produção de material pedagógico: construindo histórias e narrativas com crianças quilombolas”, fomos acumulando observações e questionamentos sobre um trabalho que fazíamos pela primeira vez: produzir material pedagógico ouvindo os sujeitos para os quais os materiais seriam destinados. Foram as demandas de questões acumuladas que nos permitiu chegar a problemática desse trabalho, através da indagação: “como se constituiu o processo de produção de material literário infanto-juvenil na educação escolar quilombola junto aos estudantes da EMSFA?”

Nosso objetivo, diante de tal inquietação, foi compreender esse processo de produção no campo da educação escolar quilombola. Para alcançarmos esse propósito realizamos estudos teóricos de aprofundamento na área da educação quilombola, buscamos entender a legislação oficial elaborada com vistas a dar materialidade a essa educação, apreender a importância da literatura destinada ao público infantil e adolescente, e assimilar conceitualmente os dispositivos de diferenciação pedagógica. Também pensamos o campo metodológico, de forma a abarcar os elementos que movimentaram esse processo e dar conta de possibilitar a produção de conhecimento, através da pesquisa monográfica.

Em relação ao estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, proveniente da Lei nº 10.639/2003, concluímos que as orientações legais constantes nesses documentos são fundamentais para compreendermos a relevância da produção de materiais diferenciados, para uma população historicamente inferiorizada e silenciada. Essa vertente de produção diferenciada de material pedagógico, no campo da literatura, se coloca contrária a concepção universalista de produção e utilização de materiais, cuja centralidade tem na cultura branca europeizada o seu foco principal.

Ao centrarmos na produção dos materiais literários para a educação escolar quilombola, pondo-a no campo dos dispositivos de diferenciação pedagógica, afirmamos a valorização e o reconhecimento da cultura quilombola. Por isso, definimos que as histórias literárias elaboradas teriam suporte nas vivências e

experiências das crianças e jovens, estudantes da EMSFA, moradores da comunidade Negros do Riacho. Tais histórias devem permitir que essas crianças e jovens se reconheçam nesses materiais produzidos, instigando conhecimentos que podem favorecer o protagonismo transformador de suas vidas.

Por isso, nos apropriamos das memórias registradas em cada encontro com a equipe da escola e com os estudantes, juntamente com os dados que emergiram dos questionários aplicados às três bolsistas do projeto extensionista, cruzamos com o pensamento teórico elaborado e construímos esse conhecimento, que subsidiou o alcance dos nossos objetivos. Através das memórias e dos questionários filtramos os temas centrais e foram esses temas que nos deram os contornos de compreensão desse processo de produção dos materiais literários para a educação escolar quilombola, junto aos estudantes da EMSFA.

Esses temas trataram da relevância do processo, do resgate e enriquecimento da cultura quilombola, dos diálogos com os estudantes e com a equipe da EMSFA e nos fez entender que o processo de produção de materiais literários diferenciados para a educação escolar quilombola, se traduz em uma produção de conhecimento que pode contribuir com o fortalecimento da cultura negra, com o empoderamento desses sujeitos, tão silenciosos, porque as suas vozes nunca foram ouvidas na escola, nos livros didáticos e na sociedade em geral. Também os seus saberes nunca chegaram valorizados aos currículos escolares, pelo contrário, os conteúdos relacionados a cultura quilombola foram sempre marginais ou, no máximo, reduzidos a um dia de aula, a partir da criação das datas comemorativas e, ainda assim, os conteúdos traziam os sujeitos estereotipados.

Portanto, compreendemos que o processo de produção de materiais pedagógicos literários para a educação escolar quilombola se apresenta como uma estratégia positiva de construção de dispositivos de diferenciação pedagógica e devem oportunizar a educação das crianças e jovens da comunidade Negros do Riacho e outras, na medida em que contribui para a valorização e reconhecimento da identidade negra, do enriquecimento da cultura quilombola e da valorização da ancestralidade. Entendemos que o projeto de produção de materiais diferenciados para a educação quilombola é apenas parte de um processo ainda incipiente, mas que de forma corajosa enfrenta o desafio de começar a discutir e produzir nessa área.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil; SILVA, Camila Pompeu da. Para romper com o silêncio na escola: corpo, currículo e cultura. In: FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana Pacheco (orgs). **Silêncios e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

ARAÚJO, Vanessa Rodrigues. **O monopólio da memória branca na linguagem dos direitos humanos**. Bauru, v. 5, n. 1, p. 263-276, jan./jun., 2017. Disponível em: <<http://www2.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/477/211>> Acesso em 13 de abril de 2018.

ASSUNÇÃO, Luiz Carvalho de. **Os negros do riacho**: estratégias de sobrevivência e identidade social. Natal: UFRN: CCHLA, 1994. 92 p.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2002.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. IN: **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, MEC, 1997.

BRASIL, **Parecer CNE/CP Nº 8/2012**. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/pdf/ParecerhomologadoDiretrizesNacionaisEDH.pdf>> Acesso em 13 de março de 2018.

BRASIL, **Regularização de Território Quilombola**: perguntas e respostas. INCRA, 2017. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/sites/default/files/incra-perguntasrespostas-a4.pdf>> Acesso em 26 de maio de 2018.

CARVALHO, M. C. P. de; SCHMITT, A.; TURATTI, M. C. M. **A Atualização do Conceito de Quilombo**: identidade e território nas definições teóricas. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/asoc/v5n10/16889.pdf>> Acesso em 13 de março de 2018.

CAVÉQUIA, Marcia A. Paganini. **Breve panorama da Literatura Infantil e Juvenil no Brasil**. Ano não identificado. Disponível em: <<http://www.abrale.com.br/wp-content/uploads/breve-panorama.pdf>> Acesso em 24 de julho de 2017.

CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen R. **A Interculturalidade e a Educação Escolar**: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. Inovação, 9, 1996, 35-51. Disponível em: <https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=84827> Acesso em 10 de março de 2018.

CUNHA, Adrielle Soares [et al]. **A Literatura em que me enxergo: identidade e afirmação na comunidade quilombola Cavalhada**. Revista Práxis: saberes da extensão, João Pessoa, v.5, n.9, p. 3-12, maio/ago., 2017. Disponível em: <<http://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/praxis/article/viewFile/1387/635>> Acesso em 30 de abril de 2018.

DAVID, Ricardo Santos. **Literatura Infanto-juvenil: discussões sobre o panorama histórico e gênero literário e suas características. Produção Literária. A Prática da Leitura na Escola e na Sociedade**. Revista Brasileira de Literatura Comparada. v.18, n.28 (2016). Disponível em: <<http://revista.abralic.org.br/index.php/revista/issue/view/29>> Acesso em 18 de abril de 2018.

GIL, Antonio Carlos, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa/** 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes**. Política e Sociedade. Volume 10 – Nº 18 – abril de 2011, p. 133-154. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/19037/17537>> Acesso em 13 de abril de 2018.

HOFSTAETTER, Andrea. **Possibilidades e Experiências de Criação de Material Didático para o Ensino de Artes Visuais**. 24º Encontro da ANPAP. Compartilhamentos na Arte: Redes e Conexões. Santa Maria, RS. 22 a 26 de setembro de 2015. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2015/comites/ceav/andrea_hofstaetter.pdf> Acesso em 10 de março de 2018.

HOHMANN, Claudia Kuinta Dias. **Prática Docente** [recurso eletrônico]: projetos integrados: Núcleo das Licenciaturas. Universidade do Vale do Itajaí. – Itajaí : Universidade do Vale do Itajaí ; Biguaçu : UNIVALI Virtual, [2009].

Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> Acesso em 30 de maio de 2018.

LEITE, Carlinda; PACHECO, Natércia. **Os dispositivos pedagógicos na educação inter/multicultural**. InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.13, n.27, p.109-117, jan./jun. 2008.

LEITE, Joana de Almeida Soares. **Educação Escolar Quilombola: um olhar para o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal São Francisco de Assis**. Caicó: UFRN, 2017. Disponível em: <<http://monografias.ufrn.br/jspui/handle/123456789/5785>> Acesso em 15 de janeiro de 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus; MARTINS, Rosemary. **Educação Escolar Quilombola**: currículo e cultura afirmando negras identidades. Unisul, Tubarão, v.8, n.13, p. 189 -202, Jan/Jun 2014. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/viewFile/2255/1631>> Acesso em 24 de Julho de 2017.

SANTOS, A. P. de P.; GAVRILOFF, A. C. M.; FRAGA, N. C. **Entre a Teoria e a Realidade**: o conceito de território e territorialidade e sua aplicação no planejamento urbano – uma breve análise de aproximação. Revista Geografar, Curitiba, v. 7, n.2, p. 69 – 84, dez./2012. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/geografar/article/view/26790/19567>> Acesso em 13 de abril de 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Maria José dos. **Trajetória educacional de mulheres quilombolas no Quilombo das Onze Negras do Cabo de Santo Agostinho – PE**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014.

SILVA, Magda Helena Ferreira Matias da. **A formação e o papel do aluno em sala de aula na atualidade**. Londrina-PR, 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/MAGDA%20HELENA%20FERREIRA%20MATIAS%20DA%20SILVA.pdf>> Acesso em 25 de maio de 2018.

SOUZA, Laura Olivieri Carneiro de. **Quilombos**: identidade e história. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas, 2009. Disponível em: <https://docgo.net/philosophy-of-money.html?utm_source=walsh-catherine-interculturalidade-critica-e-pedagogia-decolonial> Acesso em 05 de março de 2018.

YUNES, Eliana. A provocação que a literatura faz no leitor. In: AMARILHA, Marly. (org.). **Educação e Leitura**: redes de sentido. Brasília: Liber Livro, 2010. p. 53-62.

APÊNDICE A - Questionário aplicado às bolsistas



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
CURSO DE PEDAGOGIA- CAICÓ/RN
DISCENTE: MARIA MISAELY LUCENA ARAÚJO

Cara participante do projeto de extensão “A PRODUÇÃO DE MATERIAL PEDAGÓGICO LITERÁRIO: construindo histórias e narrativas com crianças quilombolas”.

Este questionário é parte da minha pesquisa monográfica provisoriamente intitulada “A Produção de Materiais Literários na Educação Escolar Quilombola: trabalhando os dispositivos de diferenciação pedagógica”. Seu objetivo é compreender o processo de produção de material literário infanto-juvenil para a educação escolar quilombola, junto as crianças de 3º ao 5º ano da Escola Municipal São Francisco de Assis (EMSFA). Sua participação será muito importante, haja vista a necessidade da produção de conhecimento referente a essa temática. Conto com sua colaboração e desde já agradeço pela participação.

Participante: _____

Período atual do curso de Pedagogia: _____

- 1- Considerando o processo vividos na produção de materiais pedagógicos diferenciado, explique acerca da importância desse processo para os estudantes descendentes de quilombolas.
- 2- Você considera que o processo de produção de materiais literários pedagógicos pode contribuir para o resgate e enriquecimento da cultura quilombola, na comunidade Negros do Riacho? Explique o porquê.
- 3- Quais os principais aspectos positivos e negativos a serem destacados ao longo do processo de diálogo com os estudantes e equipe da EMSFA, com vistas a produção de materiais pedagógicos?
- 4- Qual(is) crítica(s) você faz acerca do processo de produção de materiais literários pedagógicos próprios para crianças quilombolas?
- 5- Algo mais que deseja dizer sobre o processo de produção de materiais junto aos estudantes da EMSFA?

APÊNDICE B – Quadros de sínteses e trechos de falas das bolsistas

Como se configura o processo de produção de material literário infanto-juvenil na educação escolar quilombola, junto as crianças da EMSFA?

OBJETIVO: Compreender o processo de produção de material literário infanto-juvenil para a educação escolar quilombola, junto as crianças de 3º ao 5º ano da EMSFA.

Quadro 1 – Síntese das falas das bolsistas. Fonte: Elaboração da Pesquisadora

	FLAY	MARINA	LUA
1	Essa produção diferenciada é um importante fator na “construção da identidade de cada aluno”.	A produção de materiais diferenciados “atua como dispositivo para a valorização da cultura africana/afro-brasileira”.	O processo de produção de materiais diferenciados na educação escolar quilombola possibilita que os estudantes se vejam como pessoas capazes de “se olharem no espelho e gostarem do que veem, de afirmarem sua negritude”.
2	Sim, o processo de produção “contribui para o resgate e enriquecimento da cultura quilombola”, pois busca romper com o “estereótipo de beleza” imposto pela influência europeia. A proposta do projeto é “desmistificar essa concepção que já está impregnada nos livros, revistas e na mídia em geral”.	Sim, o processo de produção de materiais contribui para o resgate e enriquecimento da cultura quilombola, na medida em que “traz mais sentido e significado, quando se leva em consideração o contexto que as crianças e jovens da comunidade quilombola vivem”.	Sim, o processo contribui no sentido de “levar em conta o respeito a ancestralidade e sua cultura, retomar a história do povo negro e trazer contribuições importantes com relação ao empoderamento para a construção de uma identidade de autoafirmação de características próprias”.
3	Ponto positivo: “boa participação e aceitação da escola em relação a proposta do projeto”. Ponto negativo: “timidez dos alunos implica na falta de comunicação, o que gera formulação de estratégias de interação”.	Ponto positivo: “o próprio contato com a comunidade”. Ponto negativo: “o lento processo para iniciar um diálogo com os estudantes, em razão da timidez”.	Ponto positivo: “diálogo com os professores e demais funcionários da escola”. Ponto negativo: “nossa grande dificuldade é no próprio diálogo com as crianças”. “Além disso, as atividades devem ser curtas pois atividades longas causam distração e falta de interesse”.
4	A crítica é com relação à “pouca vivência com a comunidade escolar quilombola”, “porque embora tenhamos leituras de textos como embasamento teórico, nossas vivências são poucas”.	Não há críticas. Apenas elogios ao processo de produção de materiais literários pedagógicos próprios para crianças quilombolas.	Sobre esse processo a crítica se relaciona à “falta de conhecimento de nós, com relação a estrutura da literatura”. “Isso dificulta a produção pois não temos uma formação consistente na área da literatura infantil e juvenil”.
5	Posicionamento vago, pois “não acompanho o projeto a muito tempo”.	Não se posicionou.	Apesar das dificuldades, “não nos falta força e coragem para continuar”. “temos uma meta que nos impulsiona a não desistir e sempre tentar fazer o melhor pelos estudantes da comunidade quilombola”.

Quadro 2 – Falas das bolsistas. Fonte: Elaboração da pesquisadora

TEMAS	TRECHOS DE FALAS		
<p>A importância do processo de produção de material diferenciado para a educação escolar quilombola.</p>	<p>“Importante aspecto na construção da identidade de cada aluno, para que se reconheçam enquanto negros fortes e resistentes”.</p>	<p>“Essa produção diferenciada voltada para estudantes descendentes de quilombolas atua como dispositivo para a valorização da cultura africana/afro-brasileira”.</p>	<p>“É preciso que se percebam nas histórias como pessoas capazes de lutar, não mais pela força física, mas por meio do conhecimento, de se olharem no espelho e gostarem do que veem, de afirmarem sua negritude e seu passado de grande contribuição pro país e lutas de seu povo”.</p>
<p>O resgate e enriquecimento da cultura quilombola.</p>	<p>“Sim, eu considero que a produção de materiais contribui para o resgate e enriquecimento da cultura quilombola, pois podemos perceber que as histórias de literatura infantil ou infanto-juvenil são ricas com a cultura europeia, onde cria um estereótipo de beleza”.</p>	<p>“Com certeza, sim. Pois na maioria dos livros didáticos e literários é acentuada a cultura branca europeia, desconsiderando os saberes e as histórias dos povos que estão sob o processo da colonialidade”.</p>	<p>“Acredito que sim. Por influências externas a cultura vai mudando e muitas vezes alguns costumes, ritos e aspectos da vivência se perdem no tempo. Como também se perde a narrativa histórica dos quilombolas”.</p>
<p>O diálogo com os estudantes e com a equipe da escola.</p>	<p>“Há boa participação e aceitação da escola”. “Boa sintonia diante da valorização que o projeto busca trazer para a comunidade”. “A timidez dos alunos implica na falta de comunicação”.</p>	<p>“Aproximação com as crianças e os jovens [...] nos aproximaram das características específicas da própria comunidade”. “Lento processo para iniciar um diálogo com os estudantes, em razão da timidez”.</p>	<p>“Os professores e demais funcionários da escola [...] contribuem nesse processo de produção”. “Essa comunicação dos professores da escola e da comunidade quilombola Negros do Riacho com as crianças e esse repasse para nós bolsistas do projeto é de grande ajuda pois os estudantes sentem mais confiança nas pessoas de seu convívio e se expressam mais”. “Elas falam muito pouco, e isso é um grande obstáculo na busca da aquisição de suas vivências e experiências de vida. Além disso, as atividades devem ser curtas pois atividades longas causam distração e falta de interesse”.</p>