



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA- UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO- CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE

MARIA LILIANE SANTOS DA SILVA

**O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE QUILOMBOLA A PARTIR DO LIVRO
LITERÁRIO EM UMA TURMA MULTISSERIADA: UM ESTUDO DE CASO NA E.
M. EDUCADOR PAULO FREIRE, NO QUILOMBO CRUZ DA MENINA-PB.**

JOÃO PESSOA-PB
2020

MARIA LILIANE SANTOS DA SILVA

**O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE QUILOMBOLA A PARTIR DO LIVRO
LITERÁRIO EM UMA TURMA MULTISSERIADA: UM ESTUDO DE CASO NA E.
M. EDUCADOR PAULO FREIRE, NO QUILOMBO CRUZ DA MENINA-PB.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

LINHA DE PESQUISA: Processos de Ensino-Aprendizagem.

ORIENTADORA: Prof.^a. Dra. Nilvânia dos Santos Silva

**JOÃO PESSOA-PB
2020**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586f Silva, Maria Liliane Santos da.

O fortalecimento da identidade quilombola a partir do livro literário em uma turma multisseriada : um estudo de caso na E. M. Educador Paulo Freire, no quilombo Cruz da Menina-PB / Maria Liliane Santos da Silva. - João Pessoa, 2020.

132 f. : il.

Orientação: Nilvânia dos Santos Silva.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação quilombola. 2. Livros paradidáticos. 3. Identidade quilombola. 4. Ensino-aprendizagem - Processo. I. Silva, Nilvânia dos Santos. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.09(043)

MARIA LILIANE SANTOS DA SILVA

O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE QUILOMBOLA A PARTIR DO LIVRO LITERÁRIO EM UMA TURMA MULTISSERIADA: UM ESTUDO DE CASO NA E. M. EDUCADOR PAULO FREIRE, NO QUILOMBO CRUZ DA MENINA-PB.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

LINHA DE PESQUISA: Processos de Ensino-Aprendizagem.

ORIENTADORA: Prof.^a Dra. Nilvânia dos Santos Silva

Dissertação aprovada em: 29/05/2020

BANCA EXAMINADORA

Nilvânia dos Santos Silva

**Prof.^a Dra. Nilvânia dos Santos Silva
DE/CCHSA/UFPB**

Ana Cláudia da S. Rodrigues

**Prof.^a Dra. Ana Cláudia Rodrigues da Silva
DFE/CE/UFPB
Examinadora Interna**

**Prof.^a Dra. Maria Fernanda dos Santos Alencar
UFPE
Examinadora Externa**

JOÃO PESSOA- PB

2020

AGRADECIMENTOS

A gratidão é um dos sentimentos mais bonitos que podemos nutrir, significa reconhecer a doação de quem está ao nosso lado, com uma única finalidade: a realização profissional e pessoal de quem se ama. Sendo assim, a felicidade pela realização dos nossos propósitos ganha um sentido muito maior quando partilhado com aqueles que, com generosidade foram coparticipantes dentro desse processo. Assim, para que fosse possível chegar até aqui, contei com o apoio de muitas pessoas.

Agradeço à Deus por ter estado comigo a todo momento, por ter colocado esse desejo no meu coração e ter sido minha fortaleza ao longo do curso. Aos meus pais amados, Vera Lúcia e José Pedro por terem oportunizado todo apoio que precisei. Às minhas irmãs Leidiane e Laís por toda paciência e afeto que me ofertaram. Aos meus avós maternos e paternos, especialmente à minha avó Maria Pereira, seu exemplo de força e fé me tornaram o ser humano que sou. À minha prima Gercina e toda família pela acolhida, por suas palavras de edificação e todo amor dedicado a mim.

À professora Dr^a Nilvânia dos Santos Silva, que me conduziu no processo de orientação, por toda dedicação e paciência durante a elaboração e escrita deste trabalho; meu agradecimento, respeito e admiração. Meus agradecimentos ao Programa de Pós-Graduação em Educação; à Linha de Processo de Ensino-Aprendizagem, aos professores que tanto contribuíram com minha formação acadêmica, de forma especial aos professores (as) Dr^a Nilvânia, Dr^a Ana Cláudia e Dr^o Eduardo Jorge, profissionais fundamentais na minha formação desde o curso de pedagogia.

Agradeço a Prof. Dr^a Maria Fernanda dos Santos Alencar, por realizar uma leitura comprometida, que foi de fundamental importância para decurso do trabalho.

À Comunidade quilombola Cruz da Menina, na pessoa da professora Maria Da Luz, que me possibilitou realizar a pesquisa para concretização deste estudo. À vocês todo meu carinho e gratidão. Aos meus alunos esperancenses, companheiros durante o processo de escrita, com os quais aprendo todos os dias sobre o ofício de ser educadora.

Aos meus amigos companheiros da turma 38 pelas partilhas e convivência durante todo o curso, especialmente Luciana Dias, João Djane, Valdinélia Virgolino, Valdilenilza Virgolino, Kaline, Jéssika Medeiros. Às amigas Ana Paula, Juliana Silva, Valquíria, Vanessa Macena e Léia Felisberto pela compreensão e amizade.

*A nossa escrevivência não pode ser lida como
história de ninar os da casa-grande, e sim
para incomodá-los em seus sonos injustos*

(Conceição Evaristo)

LISTA DE SIGLAS

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

AACAD- Associação de Apoio aos Assentamentos e Comunidades Afro-Descendentes

CONAQ- Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais

Quilombolas

PNBE- Programa Nacional Biblioteca na Escola

MEC- Ministério da Educação

EMEPF- Escola Municipal Educador Paulo Freire

UEPB- Universidade Estadual da Paraíba

UFPB- Universidade Federal da Paraíba

PPGE- Programa de Pós-Graduação em educação

NEAB- Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

(OIT)- Organização Internacional do Trabalho

PCNS- Parâmetros Curriculares Nacionais

FIGURAS

Figura 1- Capa do livro “As Panquecas de Mama Panya”	76
Figura 2 - Adika no mercado	78
Figura 3 - Banquete debaixo do baobá	81
Figura 4 - Capa do livro “Canção dos Povos Africanos”	84
Figura 5 - Canção da Criança.....	86
Figura 6 - Capa do livro: Crianças: olhar a África e ver o Brasil.....	90
Figura 7 - Curiosidade.....	92
Figura 8 - Brincar.....	97
Figura 9 - Homem sábio.....	99
Figura 10 - Capa do livro “Meu Avô Africano”	102
Figura 11- Família de Vítor Iore.....	105
Figura 12 - Trabalho da escola	109
Figura 13 - Escravos no Brasil	110

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Análise da entrevista.....	114
--------------------------------------	-----

RESUMO

Nosso estudo se insere na perspectiva do trabalho com os livros paradidáticos e escolas quilombolas de modo a favorecer a adoção de valores fundamentados em princípios de identidade quilombola. Trazemos como lócus da pesquisa, a Escola Municipal Educador Paulo Freire, localizada na Comunidade quilombola, Cruz da Menina, zona rural do município de Dona Inês- PB. Buscou-se analisar como a professora trabalha com os livros paradidáticos na escola para o fortalecimento da identidade quilombola. Sobretudo, nossa pesquisa coaduna com o que propõe a Lei nº 10.639/2003, pela garantia do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Nossos estudos fundamentados em Cavalleiro (2003, 2005); Gomes (2006, 2010); Zilberman (2003); Zilberman; Lajolo (2005) e Coelho (2000, 2010). Nessa direção, nossa pesquisa é qualitativa do tipo estudo de caso único, para isso nos apoiamos em Robert Yin (2015) ao fazermos o estudo de uma unidade específica dentro de um determinado contexto. Utilizamos para coleta e construção de dados, a análise documental dos livros paradidáticos listados pela professora da referida escola como os mais utilizados para trabalhar a identidade quilombola em sua turma multisseriada de 2º ao 5º ano. Esses livros são respectivamente: “As panquecas de Mama Panya” – Coleção Cantos do Mundo, de Mary e Rich Chamberlin; “Canção dos Povos Africanos” de Fernando Paixão; “Crianças: Olhar a África e ver o Brasil”, de Pierre Verger e “Meu avô africano” de Carmem Lúcia Campos. Do mesmo modo, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora responsável pela turma, nos fundamentamos em Bauer e Gaskell (2015). Utilizamos para análise de conteúdo Bardin (2011), Minayo (2016). Neste contexto, compreendemos a importância do trabalho a partir dos livros paradidáticos de temática étnico-racial para o enfrentamento do racismo, no entanto, faz-se necessário o olhar atento do professor (a) na seleção e tratamento didático dessas obras, não correndo o risco de perpassar uma ideologia ainda racista.

Palavras-chave: Identidade quilombola, livros paradidáticos, prática-didática pedagógica.

ABSTRACT

Our study is part of the perspective of working with paradidactic books and quilombola schools in order to favor the adoption of values based on quilombola identity principles. We bring as locus of the research, the Municipal School Educator Paulo Freire, located in community of quilombola, Cruz da Menina, rural area of the municipality of Dona Inês- PB. We sought to analyze how the teacher works with the paradidactic books in the school to strengthen the quilombola identity. Above all, our research is consistent with what proposes Law No. 10,639/2003, for the guarantee of the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture. We are based on the studies of Cavalleiro (2003, 2005); Gomes (2006, 2010); Zilberman (2003); Zilberman; Lajolo (2005) and Coelho (2000, 2010). In this direction, our research is qualitative of the single case study type, for this we rely on Robert Yin (2015) when we study a specific unit within a given context. We used for data collection and construction, the documentary analysis of the paradidactic books listed by the teacher of the said school as the most used to work the quilombola identity in his multiserial class from 2nd to 5th grade. These books are respectively: "Mama Panya's Pancakes" – Songs of the World Collection by Mary and Rich Chamberlin; "Song of the African Peoples" by Fernando Paixão; "Children: Look at Africa and see Brazil", by Pierre Verger and "My African grandfather" by Carmen Lúcia Campos. Similarly, a semi-structured interview was conducted with the teacher in charge of the class, based on Bauer and Gaskell (2015). We used content analysis Bardin (2011), Minayo (2016). In this context, we understand the importance of work from the paradidactic books of ethnic-racial themes to confront racism, however, it is necessary to look closely at the teacher (a) in the selection and didactic treatment of these works, not running the risk of passing through a still racist ideology.

Keywords: Quilombola identity, paradidactic books, pedagogical practice-didactics.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	20
1.1 A ESCOLA MUNICIPAL EDUCADOR PAULO FREIRE	23
1.2 O CAMINHO PARA A ANÁLISE DOS LIVROS.....	25
2 CONHECENDO O MUNDO E A ESCOLA QUILOMBOLA	29
2.1 A VIDA E A IDENTIDADE QUILOMBOLA	39
2.2 A VIDA DO QUILOMBOLA.....	45
2.3 EDUCAÇÃO QUILOMBOLA	47
3 A TRAJETÓRIA DO LIVRO LITERÁRIO PARA CRIANÇA.....	54
3.1 OS LIVROS PARADIDÁTICOS NA ESCOLA	62
3.2 OS PARADIDÁTICOS NA ESCOLA: A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL	65
4 RESULTADOS E ANÁLISES.....	72
4.1. DESCOBERTA A PARTIR DE ANÁLISES DE LIVROS PARADIDÁTICOS E DA ENTREVISTA COM UMA PROFESSORA DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICES	131

INTRODUÇÃO

Nosso estudo buscou compreender como os valores fundamentados nas comunidades quilombolas estão presentes na prática pedagógica da professora, a partir dos conteúdos de alguns livros paradidáticos de temática étnico-racial, fornecidos pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), de modo a favorecer a adoção de valores fundamentados em princípios de identidade quilombola. Trazemos como lócus da pesquisa, a Escola Municipal Educador Paulo Freire, localizada na comunidade quilombola, Cruz da Menina, no município de Dona Inês, na região do Curimataú paraibano.

Nossa pesquisa, surge a partir da minha experiência na especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, curso ofertado em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus III. O curso é um exemplo das articulações proporcionadas através da Lei 10.639/2003, que garante o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, de forma transversal nos currículos da educação básica, em escolas públicas e particulares.

Nessa continuidade, nossa aproximação com a comunidade quilombola ocorreu por meio da construção do nosso trabalho de conclusão de curso, que teve como ponto principal o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Educador Paulo Freire. Concomitante a isso, a oportunidade de trabalhar na referida escola ministrando oficinas de acompanhamento pedagógico, por ocasião do Programa Novo Mais Educação, no período de setembro a dezembro de 2017.

Desse modo, a feitura deste trabalho dissertativo move-se desde as inquietações iniciais ao adentrar a escola referida, percebendo como a nossa prática enquanto docente é correlacionada pela realidade na qual faz parte, em um tempo e em um espaço, em particular, a realidade quilombola.

Nesse sentido, intentamos com essa pesquisa compreender como os valores fundamentados nas comunidades quilombolas estão presentes na prática pedagógica de professores a partir dos livros paradidáticos. Com esse propósito, buscamos: a) caracterizar como os personagens negros são representados nos livros paradidáticos; b) apontar possibilidades de usos dos paradidáticos utilizados em sala de aula de forma a mediar o ensino de regras básicas favoráveis à adoção de valores concernentes a identidade

quilombola; c) investigar a importância dos livros como favoráveis a práticas educativas mediadas pelo diálogo.

Sobretudo, nosso objeto de estudo coaduna com o que propõe a Lei 10.639/2003, que garante o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, bem como, o Parecer CNE/CP 03/2004, a Resolução CNE/CP 01/2004, o Parecer CNE/CEB 07/2010, a Resolução CNE/CEB 04/2010 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, pelo Parecer CNE/CEB 16/2012 e a Resolução CNE/CEB 08/2012, que garantem a Educação Escolar Quilombola como modalidade educacional em toda educação básica. Voltamos, pois, nosso olhar para a possível educação quilombola, mais precisamente, ao uso de livros paradidáticos fundamentados nas comunidades quilombolas.

Diante disso, nossa escolha por essa escola deve-se ao seu papel na comunidade, enquanto referência positiva, ao articular ações que propõem a valorização em ser negro (a). Outrossim, nosso estudo justifica-se pela importância de lugares enunciativos para experiências diversas que apontam para a construção e reconstrução de novas práticas de ensino, sensíveis ao trabalho nas relações étnico-raciais.

Assim, pretendemos proporcionar a partir da perspectiva de análise do material paradidático, pelo exposto, o trabalho da professora a partir dos livros paradidáticos, de temática étnico-racial, por meio de suas práticas pedagógicas, em sua turma multisseriada na Escola Municipal Educador Paulo Freire. À luz de Debus (2017) a utilização do livro infantojuvenil perpassa o crivo do adulto. Nesse caso, a professora é, que seleciona, conforme o que julga, com maior ou menor importância, as temáticas a serem abordadas.

Pela perspectiva teórica, almejamos situar os principais estudos acerca do fenômeno que nos comprometemos a enveredar, do mesmo modo que, ao inserirmos essa discussão na Escola Municipal Educador Paulo Freire, fazemos isso para que ao investigarmos a experiência desta escola, como um estudo inicial, que poderá proporcionar pesquisas vindouras que venham a acrescentar em subsídios, não apenas para essa escola em especial, mas para outras realidades educativas, no sentido de contribuir para área do conhecimento.

Por meio dessas vivências, leituras, discussões, em particular, pela oportunidade de construir saber a partir da prática pedagógica da professora, oportunizou-me experienciar a importância da escola para a comunidade e os esforços da equipe escolar para garantir uma educação de qualidade para seus educandos. Pude perceber o valor da educação quilombola e

o seu poder de transformação inclusive na vida de sujeitos que vivenciam ações educativas destinadas aos quilombolas.

Nesse sentido, buscou-se entender um pouco que seja ensinado as nossas crianças, jovens e adultos a partir de um ensino o qual se busque valorizar a história e cultura africana e afro-brasileira. Embasada numa proposta de sociedade com condições e oportunidades para todos. Faz-se necessário que, para tanto, na agenda educacional brasileira o contínuo atendimento efetivo às políticas afirmativas, já previstas em Leis, Decretos e Resoluções que versam sobre a deliberação de meios e condições colaborem, de fato para a conquista de um cenário educacional mais equânime e justo. Todavia, salientamos que, não nos deteremos na perspectiva destas políticas.

Destarte, a Educação Escolar Quilombola é uma demanda social, historicamente existente, fruto das reivindicações dos movimentos sociais, principalmente o Movimento Negro e Quilombola, que buscam a minimização dos efeitos do processo de escravização e o tratamento ao qual as pessoas negras foram submetidas, desde o início da formação brasileira.

Ao nos voltarmos ao processo de escravização do Brasil atenta-se para a resistência da população negra, diante de momentos marcados por insatisfação e luta, como o período entre os séculos XVI ao XIX no qual houve o tráfico humano, com a vinda de forma forçada de africanos de origem Yorubá (Nagô ou Ketu), Gegê, Ewé, Mina, Congo, Angola, entre outras nações africanas (MUNANGA, 1996). Ao chegarem às terras brasileiras, as pessoas negras sustentaram a economia brasileira pela mão de obra escravizada, o que acarretou marcas profundas na ordem social e política, assim favorecendo um sistema de poder materializado na família patriarcal (ROMANELLI, 1997).

Nessa perspectiva, não é nossa intenção aprofundar a formação das comunidades quilombolas, mas enfatizamos que foram forma de resistência encontrada pelas pessoas que sofriam o processo de escravização; de ir contra a exploração e a violência. Logo, foram e continua sendo alternativa para reconquistar sua liberdade, agora ligadas a outras formas, e lutar coletivamente para sobrevivência e existência presentes em modos de ser, na prática de sua religiosidade, nas línguas reminiscentes e oralidade.

Indubitavelmente, a escravização sofrida pelos povos vindos da África, ocasionou na vida deles uma perda inevitável, diante de um mundo marcado por disparidades sociais que até os dias atuais se reverberam no racismo, assim como, a luta pelo território. Neste sentido, refletir e problematizar acerca das construções sociais da pessoa negra na sociedade brasileira,

requer de nós, professoras e professores, urgência e compromisso, para com as realidades educativas, principalmente, na escola quilombola, no sentido de oferta de serviços educacionais favoráveis a desconstrução de estereótipos, historicamente construídos, bem como, na construção da autoestima de ser negro (a).

Também não podemos deixar de mencionar que em, 28 de agosto de 2013, foi aprovada a Portaria Normativa de n.º 21, que versa sobre a obrigatoriedade da inclusão das relações étnico-raciais em todos os programas e ações do Ministério da Educação, tanto quanto nos materiais didáticos e paradidáticos, no sentido de desenvolver nas escolas ações que promovam a valorização das diversas identidades e culturas que compõem o povo brasileiro, sem que haja a desvalorização de uma cultura em detrimento de outra.

Ademais, pensar as práticas interligando e/ou repercutindo na legislação e práticas de ensino para contemplar as relações étnico-raciais, tal como, materiais, inclusive livros paradidáticos, favorece em potencial a prática didático-pedagógica do professor (a). À luz de autores como Zilberman (2003); Zilberman e Lajolo (2005), Mariosa e Reis (2011) ressaltamos que a produção literária direcionada ao público infantil surgiu na Europa por volta do século XVII, juntamente com a ascensão da burguesia e as transformações históricas e sociais da época.

No Brasil, a produção de livros destinados às crianças invisibilizavam a criança negra, e quando esta aparecia era de forma estereotipada, ligada a pobreza e subalternidade em relação ao personagem branco. Assim, nas primeiras iniciativas educacionais brasileiras não foram valorizados os sujeitos negros (as), incluindo a população negra, profundamente marcada pela opressão e pelo precoce ingresso no trabalho, sendo exploradas e com isso, não usufruindo da sua infância (ROCHA, 2016).

Para Fonseca (2016) apesar das transformações ocorridas ao longo da história, mantêm-se, a partir de “estruturas” distintas daquela época uma permanência na lógica do pensamento escravocrata, que se materializa em ações concretas, sejam de forma direta ou indireta no âmbito escolar, ratificando que a instituição escolar ainda carece de um olhar sensível e responsável para a conquista de uma escola antirracista.

No segmento educacional, conteúdos referentes à história e cultura africana podem permanecer escusos enquanto, por outro lado, os conteúdos vinculados ao ideal eurocêntrico são valorizados e enaltecidos. Um exemplo perceptível são os famosos clássicos contos infantojuvenis a exemplo: branca de neve, a bela adormecida, cinderela, chapeuzinho

vermelho, entre outros, em que os fenótipos e a estética valorizada são sempre o padrão de pessoa branca, como sinônimo de beleza almejada, bem como a representação de princesas, rainhas, reis e príncipes, sempre personagens loiros e de olhos azuis, são atribuídas ao continente europeu.

Em detrimento a isso, a desvalorização e o desconhecimento das rainhas e reis africanos pode produzir encantamento nos leitores, e, ao mesmo tempo, muitas vezes depois de conscientização crítica acrescida, insatisfação nas crianças negras por não se perceberem representadas nas narrativas; juntamente a presença de personagens negros de uma forma estereotipada negativamente.

O contraditório é que em geral as escolas acabam se voltando para a primeira opção. Em consonância a isso, a ausência de representatividade como o belo e o bom para as crianças negras pode ocasionar o sentimento de inferioridade e, de não aceitação as suas características, visto que “crescerão com essa ideia de branqueamento introjetada, achando que só serão aceitas se se aproximarem dos referenciais estabelecidos pelos brancos. Rejeitando tudo aquilo que as assemelhe com o universo do negro” (MARIOSIA; REIS, 2011, p. 42).

Na visão de Cavalleiro (2003), as crianças, por meio da socialização, percebem suas diferenças na cor de sua pele, forma e textura do cabelo, e seus fenótipos também podem se tornar base para processos de identificação com culturas. Neste, os livros paradidáticos infantis podem possibilitar que as crianças aprendam determinados padrões a serem seguidos. Em que muitas vezes, as crianças brancas são representadas em posição privilegiada em relação às outras etnias. Porém um educador pode conduzir a turma a refletir a partir de imagens ligadas a tal estereótipo, mas também ir além ajudando-as a superar.

Nessa perspectiva, Abramovich (1993) salienta que a literatura infantojuvenil está profundamente marcada por estereótipos europeus, por histórias com um ideal de beleza predeterminado, que, por sua vez, influencia o imaginário infantil. Assim, a autora compreende que é de suma importância que professoras e professores, trabalhem com a literatura, no intuito de observar valores culturais importantes, que até então eram marginalizados socialmente. Para isso, se faz necessário o posicionamento do professor na seleção do livro e na forma de abordagem empregada em sua prática.

Na visão de Gomes (2006) é hodierna a crescente produção de livros voltados às crianças e jovens negros que retratam uma representação positiva e valorização. O que

podemos perceber é o reconhecimento em algumas esferas educativas da ausência da diversidade cultural na tríade formação de professores, currículo escolar e, conseqüentemente na escola (GOMES, 2006).

Tem-se consciência do quanto o currículo escolar é de suma importância para que os discentes conheçam a história de formação brasileira, e por sua vez, se reconheçam enquanto partícipes dessa história. De modo que educandos e educandas, compreendam a importância e legitimidade dos diferentes saberes, bem como, o respeito por si mesmo, e aos seus pares, percebendo a contribuição que cada grupo étnico-racial trouxe para nossa identidade (MOURA, 2005; BOTELHO, 2007).

Congruente a isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola compreendem que deve ser acompanhada pela prática constante de produção e publicação de materiais didáticos e paradidáticos de apoio pedagógico específico nas diversas áreas de conhecimento, mediante ações colaborativas entre os sistemas de ensino que assegurem, “por meio de ações cooperativas, a aquisição e distribuição de livros, obras de referência, literatura infantil e juvenil, materiais didático-pedagógicos e de apoio pedagógico que valorizem e respeitem a história e a cultura local das comunidades quilombolas” (BRASIL, 2012, p. 8).

Tendo por base essa realidade, desenvolvemos uma pesquisa do tipo qualitativa, na qual são plausíveis em circunstâncias suscetíveis à compreensão de aspectos particulares. Por isso, é inviável os dados serem integralmente desenvolvidos por outras abordagens, haja vista, as especificidades do estudo, principalmente pesquisas que envolvem a compreensão de atitudes e atividades próprias da subjetividade humana (RICHARDSON, 2012, p. 16).

Ao passo que nosso estudo é caracterizado como estudo de caso buscou-se reunir elementos de uma unidade social previamente delimitada a fim de conhecermos o contexto que circunda a unidade estudada. Tendo em vista que Yin (2001, p. 17) nos chama atenção que a pesquisa de estudo de caso é mais apropriada para a resposta a questões “como” e “por quê”, a atividade inicial é elucidar a natureza das questões em estudo.

Desta forma, intentamos com nosso estudo, investigar como os livros paradidáticos são, ou podem ser, utilizados no ensino de regras básicas para a adoção de valores e princípios que respondam a formação da identidade quilombola, a partir de interações favoráveis a educação quilombola. Durante nosso estudo o foco é a busca por oportunidades possíveis de um ensino dessa natureza.

Com relação a estruturação deste trabalho dissertativo após esta introdução tem-se o primeiro capítulo, nele focaliza-se um estudo bibliográfico, incluindo levantamento do estado da arte, para uma melhor compreensão acerca do sujeito quilombola, sua identidade, modo de vida e a educação calcada nos princípios da educação quilombola.

Para tanto, no primeiro capítulo, descreveremos a metodologia que norteou nossa pesquisa para atendermos a nossa problemática. Assim, ao analisarmos os livros elencados pela professora como prováveis para abordagem da identidade quilombola, bem como, a sua entrevista a nós concedida. Utilizamos como instrumento para coleta e construção dos dados a análise documental, tivemos como aporte teórico Lüdke; André (1986) e Flick (2009); já para o tratamento dos dados a análise de conteúdo fundamentamo-nos em Gaskell (2015), Bardin (2011), Franco (2018) e Minayo (2016).

No segundo capítulo trataremos um pouco sobre a trajetória histórica do livro voltado para a criança e o jovem, assim como, abordaremos os estudos com foco na utilização de paradidáticos e investigaremos acerca de temáticas ligadas à invisibilidade das pessoas negras, ou quando representadas, em geral de forma preconceituosa e estereotipada, aos moldes de uma sociedade patriarcal e classista. Todavia, nosso intuito é abarcar o fazer de uma nova escrita e representatividade da temática étnico-racial.

No terceiro capítulo, por sua vez, trataremos a análise de livros paradidáticos que tratam a temática étnico-racial segundo a perspectiva da professora, possibilitam trabalhar o fortalecimento da identidade quilombola. Assim, nossa análise inclui caracterizar como os personagens negros são representados nos livros paradidáticos, e quais elementos da identidade quilombola podem ser abarcados, de forma a subsidiar a ação do educador.

Nessa continuidade, para composição do nosso estudo, analisamos a partir da atitude, crenças e opiniões a fala da professora por meio de uma entrevista semiestruturada, que teve a finalidade de refletir a prática-didática da docente, direcionando a momentos potenciais de ações didáticas voltadas para o fortalecimento da identidade quilombola em uma turma multisseriada. Dessa maneira, atrelados aos conteúdos presentes nos livros paradidáticos referidos.

Nessa perspectiva, tivemos como parâmetros um determinado contexto social, econômico que caracteriza um caso específico e real contemporâneo, a realidade da Escola Municipal Educador Paulo Freire, na Comunidade Quilombola Cruz da Menina. Tendo em vista as particularidades que aproximam e ao mesmo tempo diferem o contexto estudado, de

outras realidades, não podemos, entretanto, chegar a generalizações com apenas este caso, mas chegamos a informações relevantes para compreendermos essa determinada realidade educacional.

Portanto, ao fazermos a análise dos livros paradidáticos e da entrevista concedida pela professora da escola, lócus da nossa pesquisa, considerou-se a presença de aspectos como: valorização dos fenótipos negros (cor, traços do rosto); respeito aos mais velhos, a cooperação, valores como perdão, solidariedade e amizade, nos livros “As panquecas de Mama Panya” – Coleção Cantos do Mundo, de Mary e Rich Chamberlin; “Canção dos Povos Africanos” de Fernando Paixão, “Crianças: Olhar a África e ver o Brasil” de Pierre Verger. No entanto, no livro “Meu Avô Africano” de Carmem Lúcia Campo, percebeu-se, ainda, um discurso que remete a não valorização da pessoa negra, em detrimento a pessoa branca.

Concomitante a isso, a entrevista concedida apresenta a importância dos livros paradidáticos para a abordagem de elementos como a identidade e cultura quilombola, na medida em que esses livros podem oferecer informações que auxiliam no desenvolvimento de práticas pedagógicas para o fortalecimento da identidade quilombola a partir da representatividade de pessoas negras.

Desse modo, pode-se perceber por meio da descrição da prática pedagógica da docente um trabalho mediado a partir do diálogo entre aspectos concernentes a realidade da comunidade, por meio da problematização de situações que ocorrem na comunidade sendo abordadas na sala de aula, bem como por meio dos elementos trazidos pelos paradidáticos voltados a temática étnico-racial, de forma a promover o respeito e a valorização da cultura da comunidade, portanto, possibilidades de uso dos paradidáticos para o ensino fundamentado nos valores da comunidade.

1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Ao delinear o percurso metodológico desta dissertação compreendemos que, é parte da natureza humana a busca por interpretações acerca do mundo em que vivemos em que nos relacionamos socialmente e coletivamente. Nessa procura são desenvolvidos “significados subjetivos das suas experiências – significados direcionados para certos objetos ou coisas” (CRESWELL, 2014, p. 36).

Nessa perspectiva, as acepções dessas relações sociais são múltiplas e complexas, por isso, mediatizadas por um contexto histórico que delinea aspectos sociais, econômicos e culturais de determinadas épocas e contextos. Assim, levam o pesquisador a buscar explicações, inclusive, por meio de entender a visão dos participantes da pesquisa.

Por isso, para corresponder às proposições da nossa pesquisa, optamos por um estudo com abordagem qualitativa, por centrar-se em entender um fenômeno social em um contexto específico, compreendemos que “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das formas de vida”. (FLICK, 2009, p. 21). Para Richardson (2012) a escolha pela utilização da abordagem qualitativa, perpassa selecionarmos a maneira mais adequada para construir conhecimento sobre determinado fenômeno social.

Desta maneira, o modo de investigar o fenômeno abordado nos subsidiou na definição da abordagem metodológica e as normas de investigação do nosso estudo. Nesse sentido, na pesquisa é qualitativa, em geral, são mais frequentes as “técnicas de observação e entrevistas devido à propriedade com que esses instrumentos penetram na complexidade de um problema. As pesquisas documentárias exploram a análise de conteúdo e a análise histórica”. (RICHARDSON, 2012, p. 82).

Partindo desse princípio, este trabalho é caracterizado como estudo de caso, do tipo único, estratégia de pesquisa abrangente que, por sua vez, investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real. Nesse sentido, “O estudo de caso único pode significar uma importante contribuição à base de conhecimento e a construção da teoria. Desse modo, tal estudo pode até mesmo nos ajudar a redimensionar investigações futuras em uma área inteira”. (YIN, 2015, p. 62).

Desta feita, enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que fontes de dados, seu resultado é baseado em várias fontes de

evidências em formato de triangulação de dados, a partir do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para condução da coleta e da análise dos dados. (YIN, 2015, p. 11).

A Escola Municipal Educador Paulo Freire, lócus da nossa pesquisa, está localizada em um território quilombola, reconhecido desde 2008 pela Fundação Palmares. Antes disso, o passado de negação e exploração suscita atuais consequências na comunidade. Segundo os documentos da escola, a exemplo o Projeto Político Pedagógico da escola que tivemos acesso, a comunidade passou a ser povoada em 1850, meados do século XVIII, são recorrentes os relatos que compõe um histórico de desigualdades marcado pela opressão, a começar pela questão educacional, precisou-se muitos anos para que se pudesse contar com uma escola na comunidade, a construção e inauguração da escola, se deu apenas em 1999.

Os elementos que caracterizam e ampliam este estudo são: unidade de análise, grupo específico, ligar os dados às proposições e os critérios para as interpretações e descobertas do estudo. Desse modo, nossa unidade de análise é: O livro literário/paradidático como provável elemento fortalecedor da identidade quilombola¹. Nosso grupo específico é a professora que compõe o corpo docente da instituição, localizada na comunidade quilombola, Cruz da Menina, zona rural do município de Dona Inês- PB.

Assim, compreendemos que o trabalho intelectual é baseado em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas que são construídos na particularidade, chamado de ciclo da pesquisa, trata-se de um trabalho em aspiral, inicia-se com uma pergunta e, é concluída com uma resposta, ou insumo para novas pesquisas. Logo, a pesquisa qualitativa é dividida em três etapas, a saber: “1- fase exploratória, 2- trabalho de campo, 3- análise e tratamento do material empírico e documental”. (MINAYO, 2016, p. 25).

Nessa direção, ao nos propormos estudar o fortalecimento da identidade quilombola a partir dos livros paradidáticos, trataremos a fala e as interpretações da participante da pesquisa, considerando

Frequentemente esses significados subjetivos são negociados socialmente e historicamente. Em outras palavras, eles não são simplesmente impressos nos indivíduos, mas são formados por meio da interação com os outros (daí

¹ No sentido de ligar os dados às proposições, nos embasaremos ao que versa as leis no tocante às relações étnico-raciais para o ensino, a saber: a Lei 10.639/2003, que garante o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, assim como, o Parecer CNE/CP 03/2004, a Resolução CNE/CP 01/2004, o Parecer CNE/CEB 07/2010, a Resolução CNE/CEB 04/2010 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, pelo Parecer CNE/CEB 16/2012 e a Resolução CNE/CEB 08/2012, que estabelece a Educação Escolar Quilombola enquanto modalidade educacional.

construção social) e por meio de normas históricas e culturais que operam nas vidas dos indivíduos (CRESWELL, 2014, p. 36).

Nessa continuidade, nos fundamentamos em Minayo (2016) no entendimento de que “a metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos da realidade”. (p.15). Nessa perspectiva, é por meio da articulação integrada do fenômeno a ser estudado à finalidade que se pretende alcançar, que preferimos um método científico em detrimento de outro. Nesse entendimento, Richardson (1999) afirma que:

[...] o método científico é o caminho da ciência para chegar a um objetivo. A metodologia são as regras estabelecidas para o método científico, por exemplo: a necessidade de observar, a necessidade de formular hipóteses, a elaboração de instrumentos etc. (RICHARDSON, 1999, p. 11).

Da mesma maneira, dentre os procedimentos metodológicos seguidos, realizamos a análise documental à luz de Menga Lüdke e Marli André (1986), tendo por base alguns dos livros paradidáticos apontados pela professora da escola, como prováveis para focalizar elementos da identidade quilombola, os livros selecionados pela docente foram: “As panquecas de Mama Panya” – Coleção Cantos do Mundo, de Mary e Rich Chamberlin; “Canção dos Povos Africanos” de Fernando Paixão, “Crianças: Olhar a África e ver o Brasil” de Pierre Verger e “Meu Avô Africano” de Carmem Lúcia Campo.

Em consequente, fizemos uso da entrevista semiestruturada, no sentido de percebermos momentos da prática-pedagógica da professora na utilização deste material. Com base nisso, utilizamos para o tratamento dos dados a análise de conteúdo fundamentada em Gaskell (2015), Bardin (2011), Franco (2018) e Minayo (2016).

No entanto, como havia anunciado anteriormente, refletir a respeito de paradidáticos e atitudes expressas por professores que os utilizam pode auxiliar a prática pedagógica, mas também a história do lugar, as lutas vivenciadas, a economia. Do mesmo modo que as relações étnico-raciais, também precisam estar associadas em qualquer prática docente, haja vista, a multiplicidade de culturas e etnias que temos em nosso país.

Esperamos que essa pesquisa contribua para conhecer um pouco acerca do contexto escolar da escola estudada, bem como, à reflexão sobre a prática pedagógica da professora entrevistada. Todavia, no sentido de favorecer práticas e experiências que possam contribuir

para valorização dos sujeitos quilombolas, em particular os negros, considerando a inserção da história e cultura africana e afro-brasileira como em livros paradidáticos que respaldam, em particular, o ensino, a partir da valorização de princípios de identidade quilombola.

1.1 A ESCOLA MUNICIPAL EDUCADOR PAULO FREIRE

A Escola Municipal Educador Paulo Freire está situada na comunidade quilombola Cruz da Menina que fica localizada na zona rural do município de Dona Inês, na região do Curimataú paraibano. A comunidade conquistou seu autorreconhecimento através do artigo 1.º da Lei n.º. 7668, de 22 de agosto de 1988, que veio a se concretizar por meio da Fundação Palmares em 26 de março de 2008.

No ano seguinte foi criada a Associação Remanescente do Quilombo da Cruz da Menina, com objetivo de defender e fortalecer a luta pela valorização da etnia afro-brasileira na comunidade. Contudo, o processo para a regularização fundiária pelo INCRA foi aberto em 2011 e ainda estão aguardando pela titulação territorial. Assim, “possibilitando a seus habitantes que, por várias décadas, foram submetidos ao preconceito e esquecimento pelas políticas públicas, e que/ assumam finalmente a sua condição de cidadãos” (PPP da escola, 2019).

Mediante dados da agente comunitária de saúde da comunidade, que foram registrados no PPP da escola, contabilizou-se na Comunidade Cruz da Menina, duzentos e vinte e seis habitantes em dados gerais. Sendo cento e dezoito homens e cento e oito mulheres. No total de setenta e sete famílias, contudo, muitas dessas famílias, vivem na mesma casa.

Outrossim, a maior fonte de renda dessas famílias é proveniente de trabalhos prestados na capital, em sua maioria os homens da comunidade são provedores de seus lares, prestando serviços de pedreiros ou ajudantes de obras na construção civil, os quais passam de segunda-feira a sexta-feira no trabalho na capital, João Pessoa ou em Campina Grande, e só retornam para a comunidade no final de semana.

A origem do nome “Cruz da Menina”, contam os mais velhos, originou-se após a morte de uma menina chamada Dulce, que aos sete anos de idade, vinha do sertão da Paraíba acompanhada dos pais, cuja mãe se chamava Olindrina, o pai, não se sabe o nome, e uma ajudante chamada Maria Caetano, no ano de 1877. Marques (2017) afirma que:

Segundo relatos do grupo, por volta de 1850, uma família de viajantes chega até a localidade em busca de abrigo. Constituída por uma família de pai, mãe e filha eles seguiram em caminhada para a fazenda de Joaquim Cabral de Melo e solicitaram comida e água. Ao terem seu pedido negado, percorreram o território em busca de guarida. Ao pararem em uma certa localidade, a filha do casal não aguentou o tempo de privação e chegou a óbito. Para os moradores locais, esse lugar ficou conhecido como espaço de milagre, tendo em vista que após o falecimento da criança, surgiu um olho d'água. (MARQUES, p. 6).

Assim, passou a ser povoada por volta de 1850, os primeiros moradores da comunidade foram: Sinésio; Joaquim Luiz; Pedro Luiz; Manoel Honório; Antônio Honório e outros. Antes, a comunidade era conhecida como Tapuio, porém, foi instituída como Cruz da Menina em 1956. Com o passar dos anos, Cruz da Menina passou a receber todos os anos no dia 1º de novembro um grande número de fiéis em romaria como sinal de agradecimento pelas realizações de promessas atribuídas à devoção da Menina Dulce.

Nesse sentido, Marques (2017) constrói um estudo acerca da cartografia da comunidade, sobretudo, ao que tange as representações sociais e as relações de poder na comunidade Cruz da Menina. Assim, corrobora para uma compreensão inicial de como se configuravam as relações de trabalho e com o território, nesse sentido, “mantém uma memória espacial emoldurada por relações internas do grupo, ao tempo em que a presença da condição de trabalho demonstra o esbulho histórico de terras sofrido por eles” (MARQUES, p.10).

Dito isto, em sua formação, Cruz da Menina, é um território interceptado por propriedades privadas, cujos “donos” das terras usufruíram e exploravam a “mão de obra quilombola como objeto de mais valia” (MARQUES, p. 12).

Nessa direção, as relações de poder postuladas durante todos esses anos influenciaram nas identidades dos sujeitos que compõem a comunidade, e por sua vez, as relações sociais no contexto escolar e comunitário de Cruz da Menina, abarca sua história e memória coletiva. Assim, o preconceito sofrido pelas pessoas de fora da comunidade, à opressão sofrida advinda dos proprietários rurais, entre outras circunstâncias de opressão provocam marcas na identidade própria e coletiva, e, por isso, estão expressas na história da comunidade que serão consideradas em nosso estudo.

1.2 O CAMINHO PARA A ANÁLISE DOS LIVROS

Com essa finalidade, analisaremos alguns dos livros paradidáticos que a professora da escola elenca como viáveis para trabalhar elementos da identidade quilombola, e que aponta já ter utilizado em sua prática como docente com esta finalidade, a saber: “As panquecas de Mama Panya” – Coleção Cantos do Mundo, de Mary e Rich Chamberlin; “Canção dos Povos Africanos” de Fernando Paixão, “Crianças: Olhar a África e ver o Brasil” de Pierre Verger e “Meu Avô Africano” de Carmem Lúcia Campo.

A partir da leitura dos livros, fizemos reflexões acerca do uso didático desse material com relação à representatividade da criança negra, tal como, elementos que podem ser atrelados à identidade quilombola, como pontos que podem ser associados às culturas, as multiplicidades de referências que podemos associar a contribuição africana e afro-brasileira.

Para tanto, é necessário também considerarmos as ilustrações, haja vista, em um livro para crianças, as ilustrações são elementos que compõe o texto e que acrescentam sentido, atribuem significados, que no caso da representação de crianças negras nem sempre correspondem a representatividade positiva da criança negra. Com o mesmo intuito, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora, a análise documental dos livros literários mais utilizados pela professora para abordar elementos da identidade quilombola.

Conforme recomendado por Yin (2001) para ligarmos os dados às proposições, trabalharemos com base na triangulação dos dados. Na perspectiva de Flick (2009) utilizamos a triangulação que, pode ser construído a partir da combinação de perspectivas e de métodos de pesquisa adequados, que sejam apropriados para considerar o máximo possível de aspectos distintos de um mesmo problema (TUZZO, BRAGA, 2016).

Nesse viés, utilizamos também a entrevista semiestruturada, para construirmos informações consistentes para nosso objeto de pesquisa, sendo abordados temas pertinentes aos nossos objetivos de estudo. Desta feita, a entrevista semiestruturada “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada”. (MINAYO, 2016, p. 59).

Outro procedimento que utilizamos foi a análise documental, que pode se constituir numa valiosa abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Estes incluem

desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 38).

Nesse segmento, utilizaremos respectivamente essas técnicas para a construção e coleta de dados, que serão posteriormente analisados a partir da análise de conteúdo em Bardin (2009), Minayo (2016) e Franco (2018). O estudo de caso, na E. M. Educador Paulo Freire, se sustenta em trazer visibilidade ao trabalho realizado na escola, bem como, acrescentar a Linha de Pesquisa Processos de Ensino-Aprendizagem mais elementos e discussões acerca do ensino nas relações étnico-raciais, no contexto da educação escolar quilombola.

Assim, utilizamos a análise de conteúdo como instrumento de pesquisa científica para analisar os dados obtidos, segundo a perspectiva de Bardin. Desse modo, para Bardin (2009) se faz necessário que o pesquisador compreenda a intencionalidade comunicativa, tendo em vista que a atribuição basilar da análise de conteúdo, é, sobretudo, o desvendar crítico. Por isso, “a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se implicam os discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. (BARDIN, 2011, p. 15).

Desta feita, a análise de conteúdo, presume a análise de significados, isto porque, parte de uma descrição objetiva, sistemática e qualitativa dos dados obtidos em comunicações, tal como a interpretação dos dados. Conforme afirma Bardin (1977),

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (p. 42).

Nessa perspectiva, em nossa pesquisa optamos pela análise de conteúdo categorial, esse instrumento de pesquisa enfoca a inferência mediante às particularidades das mensagens, partindo dos dados em direção ao seu contexto. No sentido de produzir inferências com validade de um determinado texto sobre seus emissores ao mesmo tempo que aprofunda também dilata os significados para fins de pesquisa social.

Logo, o manuseio de informações, evidenciam indicadores que possibilitam depreender sobre uma outra realidade, implicam contexto histórico, discurso político, figurado

em um agrupamento semântico ou sintático, seja verbal ou escrito. Nesse sentido, Bardin (2011) elenca dois tipos de entrevistas, as diretivas e não diretivas, ou seja, fechadas ou abertas. Especificamente, utilizaremos como recurso entrevistas não diretivas. A autora estabelece que as fases da análise de conteúdo, sistematizam-se em torno de três etapas, a saber: “1) pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento do resultado, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2009).

Em conseqüente, na pré-análise, são realizadas operações preparatórias para a definição da estrutura da pesquisa, formulação de hipóteses, dos objetivos da análise e, conseqüentemente dos indicadores que sustentarão a interpretação principal do estudo. Em outras palavras, é feita a sistematização do material, para, assim, ser composto o corpus da pesquisa. “Nem todo o material de análise é susceptível de dar lugar a uma amostragem, e, nesse caso, mais vale abstermos-nos e reduzir o próprio universo (e, portanto, o alcance da análise) se este for demasiado importante” (BARDIN, 2011, p.19).

A segunda etapa diz respeito a exploração do material e a codificação. Nessa etapa, os dados são organizadamente associados a unidades para o detalhamento das características veiculadas no texto. Nessa continuidade, a terceira etapa refere-se ao tratamento dos resultados, inferências e interpretações. Para tanto, são colocadas em destaque os dados fomentados na análise, por meio da quantificação e da frequência dos dados.

Os procedimentos prescritos correspondem a leitura flutuante, hipóteses provisórias, aplicação de regras de quantificação. Assim, as unidades de registro podem ser palavras, frases, parágrafos e temas. Desse modo, são selecionados os documentos, elaboram hipóteses no sentido de compor indicadores para a interpretação final.

A autora faz algumas recomendações, a primeira é a exaustividade, é necessário que todo o assunto seja posto; a segunda é a representatividade, para isso, são propostas amostragens que representem o universo; a terceira é a homogeneidade, deve ser debatido o mesmo tema, bem como a utilização da mesma técnica, com a amostragem de sujeitos na mesma condição; o quarto é a pertinência, diz respeito aos documentos adaptados a mesma situação; por fim, a quinta, exclusividade, o elemento deve ser classificado em categorias distintas.

Com base no exposto, catalogamos algumas categorias para serem trabalhadas em nossa pesquisa, identidade quilombola, literatura infanto-juvenil, racismo/ relações étnico-raciais, que serão estudadas, concomitantemente a nossa coleta de dados, que, por sua vez,

poderá emergir novas categorias para serem analisadas pela análise de conteúdo, a partir da entrevista com a professora responsável pela escola, a saber: valorização da cultura negra; reconhecer-se enquanto negro (a) e vivências dos alunos; respeito a história da comunidade e práticas educativas.

2 CONHECENDO O MUNDO E A ESCOLA QUILOMBOLA

No transcurso histórico da formação da nacionalidade brasileira as relações de poder foram forjadas a partir de moldes importados de Portugal, excessivamente tutelares e colonialistas. A conseqüente “inexperiência democrática”² desde o Brasil colônia acarretou uma realidade que retrata “sempre o homem esmagado pelo poder. [...] Nunca, ou quase nunca, interferindo o homem na constituição e na organização da vida comum” (FREIRE, 1983, p. 74).

Assim, essas questões se perpetuaram pelo silenciamento histórico e a naturalização de uma sociedade aristocrática e escravista. Com efeito, nosso país recebeu quarenta por cento dos africanos que foram importados da África, do mesmo modo, o Brasil também foi o último a abolir a escravatura (SCHWARCZ, STARLING, 2015). Contudo, essa não foi uma problemática que ficou no passado do país, a escravização sofrida pelos povos vindos forçadamente da África, bem como o tratamento desumano ao qual foram submetidos acarretou disparidades sociais que, até os dias atuais se reverberam em estimativas exorbitantes de desigualdades sociais, econômicas e de gênero que, repercutem em todos os setores sociais do país.

Para Bastide (1943) na obra “Os suicídios em São Paulo, segundo a cor” é salientado que, algumas das formas de protesto à condição imposta de escravizado era o suicídio, uma estratégia encontrada para libertar-se da cruel realidade, assim ações como o aborto, o banzo, descrito como tristeza profunda em razão da saudade das terras africanas. Desse modo, o surgimento das comunidades quilombolas, representou uma das formas mais genuínas de se contrapor ao sistema escravocrata.

Falar dos quilombos e dos quilombolas no cenário político atual é, portanto, falar de “uma luta política e, conseqüentemente, uma reflexão científica em processo de construção” (LEITE, 2012, p. 2). A palavra quilombo advém dos povos de língua banto “(kilombo, aportuguesado: quilombo)”. De fato, “o quilombo brasileiro é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstruído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontraram todos os oprimidos” (MUNANGA, 1995, p. 63).

²Termo utilizado por Freire (1983).

A falácia do mito da democracia racial, em comunhão ao preconceito e a discriminação, os tipos sociais forjados no inconsciente popular foram uma constante realidade na composição social brasileira, mesmo no pós-abolicionismo. Assim, corroborando para a propagação do preconceito racial, bem como a ideologia do branqueamento, travestidas em muitos e distintos casos, o preconceito, câncer do nosso país, perdura nas relações sociais. Em consonância a isso Haufbauer (2006) destaca que

Tudo indica que, a razão principal pela qual, no Brasil o ideário do “branqueamento” se manteve como hegemônico até meados do século XX se localiza nas relações de poder patrimoniais e clientelistas (avessas a todo processo de democratização institucional e impessoalização das relações sociais) que marcaram profundamente a formação sócio política do país. (p.10).

Nesse sentido, foram séculos de resistência a um sistema opressor que caracterizava como ilegal a construção dos quilombos. No bojo das discussões para a elaboração da Constituição Federal de 1988, o país passava por um período de redemocratização, os movimentos sociais, enquanto grupos protagonistas plurais, em especial, destacamos o movimento negro, remontam um discurso que há muito vinha pressionando no reclame aos direitos básicos, até então negligenciados pelo Estado.

Destarte, como expresso no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT): “Art. 68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. O que representa um grande marco legal em defesa de uma nova visão de quilombos e de quilombolas, que perpassa antes de tudo, o direito à terra.

Para Leite (2012) a Carta Magna de 1988, atribui ao quilombo “o reconhecimento da cidadania e territorialidade negada aos descendentes dos africanos”. (LEITE, p. 292). Na visão de Arruti (2008) após a Constituição Federal de 1988 se fez necessária uma ressemantização do termo “remanescentes de quilombos”, pois “tais suposições implicadas no termo colocam no núcleo de definição daqueles grupos uma historicidade que remete sempre ao par memória-direitos: em se tratando de remanescentes, o que está em jogo é o reconhecimento de um processo histórico de desrespeito” (ARRUTI, 2008, P. 113).

Logo, surge a necessidade de redimensionar o conceito de quilombo, visto que, as comunidades quilombolas não têm um único formato, ou seja, são diversificadas em sua constituição e nas formas de se relacionar, pois, suas construções são alicerçadas em suas

histórias e lutas. Por isso, “o quilombo metaforiza um quadro mais amplo que pode ser vinculado ao que vem sendo visto como a própria África no imaginário do chamado mundo ocidental” (LEITE, 2012, p. 295).

Dessa maneira, muitas são as marcas deixadas por esse processo que infringem os direitos básicos de cada sujeito, sabendo disso, a população negra foi ao longo dessa trajetória desabonada no direito a ter direitos. Nesse ínterim, as pesquisas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2017) nos dão conta de que as pessoas negras se encontram em situação de desvantagem nas oportunidades de trabalho, salarial, educacional, saúde e nos índices de violência, quando comparadas com os dados referentes às pessoas brancas.

Desse modo, ao trazermos para o cerne da nossa discussão a questão quilombola, tivemos como ponto inicial uma pesquisa realizada no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), durante o mês de janeiro do corrente ano, no sentido de conhecermos o que se vem sendo produzido nos últimos cinco anos acerca dos sujeitos quilombolas e a educação ofertada nessa modalidade educacional.

Neste sentido, ao utilizarmos a palavra-chave quilombo, foram encontradas 204 dissertações de mestrado em Programas de Pós-graduação na área de educação e 78 teses de doutorado, quando utilizamos aspas foram encontradas 62 dissertações e 24 teses. Acerca do termo quilombola foram encontradas 286 dissertações e 127 teses, ao adicionarmos aspas o número reduziu para 107 dissertações e 31 teses. Também usamos como palavra-chave educação quilombola, encontramos 301 dissertações e 263 teses ao utilizarmos aspas encontramos 33 dissertações e 6 teses.

Conforme as teses e dissertações encontradas as reflexões acerca da educação, a especificidade quilombola direcionam para uma educação que ultrapassa os muros escolares. É, sobretudo, compreender um processo educativo que valorize as práticas e tradições da cultura da comunidade à qual pertence, que envolve um determinado contexto social, relações sociais, religiosidade, práticas culturais, entre outros fatores que deverão fazer parte do cotidiano escolar.

Na visão de Santana (2015) na tese intitulada “Modos de ser criança no quilombo Mato do Tição, Joaboticatubas- MG”, ao estudar as possibilidades de aprendizagens no contexto da comunidade quilombola Mato do Tição, compreende a viabilidade de aprendizagens das crianças quilombolas a partir da diversidade de experiências, visões de

mundo e valores ancestrais vivenciados e partilhados pelo grupo. Assim, o “lugar como mundo vivido implica considerar as experiências das pessoas e suas relações cotidianas em relação ao lugar em que vivem. Portanto, o lugar é um produto das experiências pessoais e coletivas, vividas histórica e cotidianamente”. (SANTANA, 2015, p. 90).

Ademais, Leite (1991), Oliveira (2005) e Andrade (2018) concordam que os territórios quilombolas são territórios coletivos e subjetivos “aquele em que os sujeitos constituem se movendo em várias direções, estabelecendo fronteiras entre os seus e os outros da comunidade” (ANDRADE, 2018, p. 87). Parafraseando Oliveira, o território quilombola é um campo de relações sócio políticas em que se é formada uma identidade específica. Ainda pela ótica de Oliveira “A terra é considerada como um lugar próprio e diferenciado, na qual surge o território como uma realidade indivisa marcada por uma forma de organização política própria, investida de uma história (negra) e de um universo simbólico particular” (2005, p. 15).

Em consonância, Leite compreende o território como “uma das dimensões das relações interétnicas, uma das referências do processo de identificação coletiva. Imprescindível e crucial para a própria existência do social” (1991, p. 40). Destarte, o quilombo também representa o espaço da memória presente nos festejos tradicionais, na narrativa dos mais velhos para as novas gerações, sua ancestralidade africana em seus saberes e suas práticas. Sobretudo, a coletividade é o que irá orientar autoconhecimento e a conquista de seus respectivos direitos. Nessa continuidade, “é o modo de vida coletivo e a participação de cada um no mesmo, o que dá aos sujeitos a possibilidade de serem incluídos no processo de reconhecimento”. (MITIDIÈRE, 2016, p. 361).

Ademais, um outro exemplo que reflete a realidade quilombola foi a produção do livro “Uma História do Povo Kalunga”, produzido pelo Ministério da Educação, em 2001, na coordenação da pesquisadora, Glória Moura. Trata-se de um material voltado ao uso didático para professores e alunos, que objetivou refletir e valorizar a cultura quilombola ao aprofundar os estudos acerca da pluralidade étnica brasileira, na medida que abarca a história do povo Kalunga para favorecer discussões e representações sobre as comunidades quilombolas.

Assim, a educação deve ter a finalidade de ir além do ensino formal, ou seja, preservar os conhecimentos tradicionais para que não haja perdas na cultura e na identidade local. É necessário que seja um caminhar de mãos dadas que os professores possam ensinar e ao

mesmo tempo aprender com seus alunos sobre a história quilombola e sua herança cultural (MOURA, 2001). Nesse contexto, a educação para as relações étnico-raciais vem tomando espaço pela preocupação de uma educação que atenda as especificidades de um ensino pautado na realidade dos alunos. Ao compreendermos a conjuntura da formação brasileira, fica visível que as desigualdades de hoje são heranças das desigualdades de outrora que, persistem e devem ser combatidas.

Desse modo, Educação Escolar Quilombola para além da luta, tem uma ancoragem legal. Com pouco mais de 16 anos da sua promulgação, a Lei 10.639/03, no governo do então presidente, Luís Inácio Lula da Silva, insere-se no contexto educacional atrelada a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, contemplando em seu texto a necessidade de uma educação diferenciada, voltada a conteúdos pertinentes a história e cultura afro-brasileira e africana.

Nesse ensejo, o Parecer CNE/CP 01/2004, mencionado na introdução, orienta para que o ensino das relações étnico-raciais ocorra “por meio de conteúdos, competências, atitudes de valores, a serem estabelecidos pelas instituições de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas. (BRASIL, 2004, p.32).

Destacamos a publicação do livro “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” (BRASIL, 2006), no qual são abarcados textos norteadores do trabalho a partir das relações étnico-raciais, perpassando a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), as licenciaturas e a Educação Quilombola, com reflexões teóricas e propostas metodológicas para cada modalidade.

No capítulo referente à Educação Quilombola a autora coloca que as relações com a terra, com o ambiente e com a natureza fazem das comunidades quilombolas espaços com identificação própria, em que homens, mulheres e território com diferenciações e ampliações se complementam. De acordo com Nunes (2006, p 149) “este perceber-se evoca uma relação menos estilhaçada com a natureza, com a vida; esta relação de interdependência, de reciprocidade, de diálogo é a perspectiva que se pode denominar “interdisciplinar”, pressuposto didático-pedagógico que abarca a totalidade”. A autora ainda afirma que:

Ensinar em comunidades negras rurais tem como premissa entender o lugar como componente pedagógico, onde o conteúdo não está nos livros que trazem, por vezes, o registro da história dos quilombos em versões mal contadas, imprimindo no papel uma ordem de palavras que se tornam visíveis apenas através da tinta. A história dos quilombos tem de estar impressa - visível- não apenas nos livros, mas em todos os lugares da escola de forma a marcar o coração de quem está a se educar com ternura e

comprometimento e, desta vez, não mais com marcas de dor. (NUNES, 2006, p. 2006).

Nesta continuidade, a Conferência Nacional de Educação, por meio de reivindicações do movimento negro e do movimento quilombola, subsidiaram, por meio do eixo VI Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade, a deliberação para que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios cumpram com os requisitos propostos no documento final da CONAE 2010.

Logo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola estão fundamentadas no artigo 68 Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; na convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), expressa no Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004; a Conferência Mundial contra o racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as formas correlatas de intolerância, em Durban, em 2001; Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, da Organização Nacional das Nações Unidas (ONU), a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, nos artigos 26-A e 79-B, entre outros documentos. Conforme o texto referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola:

A terra, para os quilombolas, tem valor diferente daquele dado pelos grandes proprietários. Ela representa o sustento e é, ao mesmo tempo, um resgate da memória dos antepassados, onde realizam tradições, criam e recriam valores, lutam para garantir o direito de ser diferente sem ser desigual. Portanto, a terra não é percebida apenas como objeto em si mesmo, de trabalho e de propriedade individual, uma vez que está relacionada com a dignidade, a ancestralidade e a uma dimensão coletiva (BRASIL, 2011, p. 439).

A luz de Leite (1991) o conceito de território quando atrelado a comunidades quilombolas representa o lugar de onde o grupo retira o sustento coletivo, pois é onde vivem por gerações, no qual construíram relações de convivência e também de pertencimento. Mediante a isso, os princípios que fundamentam a Educação Escolar Quilombola propõem uma reestruturação pautada nos saberes construídos em coletividade, que abarquem os elementos comuns ao cotidiano desses povos, que compõem um jeito de ser e de viver que precisa ser respeitado.

Desta feita, a proposta da escola é a ampliação destes conhecimentos para além dos muros escolares, a cerca disso, as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola enfatizam que:

Considerar uma escola com qualidade social significa mais do que alcançar destaque nos índices de desenvolvimento da educação. Implica a capacidade dessa escola de se voltar, de fato, para a realidade da comunidade na qual está inserida, considerando sua história, sua cultura, o modo de viver e de sentir. (BRASIL, 2011, p. 25).

Concomitante a isso, pensar a educação escolar quilombola, transcende uma visão longínqua, ligada a um passado escravista. Porém, há que se pensar que essas relações foram se ressignificando ao longo da história, as comunidades quilombolas têm de fato uma relação diferenciada com o território, relacionada à sua ancestralidade e seus saberes.

Isso porque, nem todos esses territórios originaram-se da fuga de pessoas escravizadas, muitos desses territórios foram comprados, herdados; cada comunidade tem sua forma de se organizar, não existe um padrão homogêneo de organização das comunidades quilombolas, pelo contrário, são múltiplas e diversificadas. Embora, compartilham do mesmo direito que é assegurado: uma educação própria, ancorada na legislação prevista, organizada democraticamente no chão da escola, tendo seus sujeitos como protagonistas, bem como, o apoio técnico e financeiro dos órgãos regulamentadores e dos movimentos negro e quilombola, nessa luta que é de todos (BANAL, 2013).

Para Botelho (2007) a realidade da população brasileira, com uma população escolar educacional multirracial é necessário por parte das professoras e professores, considerar os diferentes saberes em suas práticas pedagógicas para “res-significarem os conteúdos curriculares e as atividades de sala de aula, por meio de recursos diferenciados de ensino, como presentes nas comunidades quilombolas e quase sempre não apropriados por educadores e educadoras como alternativas didático-pedagógicas” (BOTELHO, 2007, P. 35).

O cumprimento da Lei, não significa apenas a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, mas uma ação afirmativa permanente em uma sociedade desigual. Nesse viés, suscita dos educadores, a tomada de decisão pela superação de visões estereotipadas veiculadas por determinados grupos sociais. Em direção contrária, a proposta para uma educação calcada na realidade quilombola pressupõe a construção de uma educação que esteja de acordo com as vivências dos alunos.

Logo, o direito a educação escolar quilombola, graças a ações do movimento quilombola, corroboraram para a garantia legal de uma educação para todos, respeitando as diversidades culturais e históricas nas cinco regiões brasileiras. Assim, como modalidade escolar ampla deverá contemplar as demais modalidades escolares: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo e Educação Indígena.

Os documentos legais citados anteriormente endossam em seu discurso que a escola de qualidade deve considerar a inclusão, a valorização das diferenças, de modo a “atender à pluralidade e à diversidade cultural, atendendo aos direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade” (MULLER, COELHO, p. 18, 2013).

Sobretudo, a luta também consiste na eliminação das diversas formas de violência e de discriminação que, por sua vez, deverão se reverberar nas relações sociais, perpassando a produção de materiais didático-pedagógicos a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, contemplada na elaboração do Projeto Político Pedagógico, na organização curricular, no modelo de gestão e avaliação (MULLER, COELHO, 2013).

A educação escolar quilombola passa a ser uma modalidade educacional da educação básica. Assim, estabelecida como direito de suma importância para a conquista dos direitos sociais, a começar pela oferta de uma educação respaldada pelas Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Quilombola, Resolução n. ° 08/2012, a qual de acordo com o Artigo 1° estão fundamentadas nos seguintes princípios:

- I - Organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:
 - a) Da memória coletiva;
 - b) Das línguas reminiscentes;
 - c) Dos marcos civilizatórios;
 - d) Das práticas culturais;
 - e) Das tecnologias e formas de produção do trabalho;
 - f) Dos acervos e repertórios orais;
 - g) Dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
 - h) Da territorialidade (BRASIL, 2012, p. 3).

Em conformidade o Artigo 3.º, o inciso III expressa que, os princípios que norteiam a Educação Escolar Quilombola são ratificados a partir das experiências históricas vivenciadas pelo grupo social classificadas como: “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, 2012, p. 3).

Segundo Haerber (2017) et al ao fundamentar-se em Halbwachs (1990) que acredita na não existência de uma memória universal, tendo em vista que essa construção se estabelece por meio de grupos específicos em espaços diversos, Joel Candau (2002) em concordância com a perspectiva de Halbwachs, afirma que a memória está relacionada com as emoções e subjetividades que não condizem com a sustentação da história oficial. Enquanto Piere Nora (1993) confere que os marcadores identitários em se reconhecer enquanto quilombola, esse “lugar de memória” pode ser reatualizado a partir a Constituição Federal de 1988, equivalente à valorização das vivências na ocupação do território; culturas, religiosidade, os meios de se relacionar e produzir em determinados espaços. Atrelado a isso, corrobora o conceito de memória formulado por Pierre Nora (1993) “a memória é um fenômeno sempre atual, um ele vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado” (p. 9).

Na perspectiva de Pierre Nora (1993) entendemos o quilombo como lugar de memória, “espaço de ritualização e materialização de uma memória silenciada no processo de escrita da história oficial brasileira” (HAERBER,2017, p. 4). Por esse motivo, a memória apresenta recursos passíveis à reflexão acerca do processo de autoidentificação vivido coletivamente pela interação social da comunidade quilombola.

Partindo desse princípio, a atualização do conceito de quilombo, dentro do contexto dos princípios da Educação Quilombola se consolidam na busca pela autoafirmação, em contrapartida ao sistema vigente, o quilombo representa uma estrutura social que valoriza a diversidade cultural brasileira e sua valorização, a superação da desigualdade provocada pelo racismo e a discriminação racial. Frente a isso, Nascimento (1994) nos apresenta que

O quilombo representa um instrumento vigoroso no processo de reconhecimento da identidade negra brasileira para uma maior autoafirmação étnica e nacional. O fato de ter existido como brecha no sistema em que os negros estavam moralmente submetidos projeta uma esperança de que instituições semelhantes possam atuar no presente ao lado de várias outras manifestações de reforço a identidade cultural (NASCIMENTO, 1994, p. 158).

Nesse sentido, compreender as manifestações culturais e suas práticas em elementos como: festejos, tradições, bem como as interações concernentes a esses momentos e suas marcas históricas e de origem africana e afro-brasileira são princípios, impreterivelmente, a

serem abordados em sala de aula, principalmente se tratando de uma escola situada em território quilombola. Na perspectiva de Moura (2005) é assegurado que:

Aprender a importância do período de preparação e realização das festas permite desvendar a lógica desse modo de vida quilombola e perceber, na indiferenciação lúdico-sagrada do tempo da festa, as teias de significados que compõem um tecido cultural tramado sobre essa urdidura bem firme. Desse modo, as festas permitem adequar o passado ao presente, ao reelaborar a herança cultural dos ancestrais, possibilitando, além disso, manter um diálogo com a sociedade envolvente, através da negociação e renegociação constante dos referenciais simbólicos, dos quais essas comunidades se apropriam para constantemente ressignificá-los (p.73).

Congruente a isso, nos dizeres de Freire “quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espriar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal” (FREIRE, 2006, p. 25). À vista disso, “[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais dos contextos em que se situa”. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 19). Por isso, a Educação Escolar Quilombola organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais, “fundamentando-se, informando-se e alimentando-se de memória coletiva, línguas reminiscentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país” (BRASIL, 2012, p. 45).

Nesse viés, “o ensino exige respeito aos saberes do educando – suas individualidades, potencialidade, criatividade e curiosidade, além de estética e ética, a ética universal do ser humano” (FREIRE, 1996, p. 30). Logo, as questões supracitadas definem princípios obrigatórios a serem incorporados na organização curricular da Escola Quilombola, bem como, nos recursos didáticos escolares como apoio para o trabalho voltado a valorização e fortalecimento quilombola.

Na visão de Gonçalves (1985) a educação das crianças negras requer a superação do silenciamento que a cerca. “tarefa difícil, à medida que o silêncio se manifesta como ritual pedagógico e como tal impõe-se a todos os membros da escola, sem exceção, embora o ato de ‘silenciar’ tenha para cada um significados diferentes” (GONÇALVES, 1985, p. 318). Logo, o rompimento com o silenciamento histórico pressupõe a tomada de consciência acerca da luta pela equidade social, por uma escola que incorpore essa discussão no sentido de efetivar o direito a uma escola verdadeiramente condizente aos princípios quilombolas.

Ao compreendermos que, a educação está presente em todas as instâncias de nossas vidas: no aprender, no ensinar, assim como no conviver perpassando as experiências que nos constituem como sujeitos de saberes, desde a família, escola, comunidade, igreja, assentamentos e sindicatos, enfim, a educação se insere em todas as instituições que nos constituem como homens e mulheres e são nessas relações cotidianas que vamos formando nossa identidade social.

Quando abordamos a questão da “identidade social” nos remetemos ao coletivo, através de uma construção atrelada a um grupo que também é individual, ou mais, implicando a tanto a adoção como a (re) construção de normas, princípios e valores do agente social com o qual nos identificamos, tornando-os mais um dos responsáveis pelo repasse de aspectos morais e éticos essenciais a formação do sujeito, em particular, o quilombola.

2.1 A VIDA E A IDENTIDADE QUILOMBOLA

Segundo o dicionário Houaiss, identidade é um “conjunto de características que distinguem uma pessoa ou uma coisa e por meio das quais é possível individualizá-la”. Na visão de Hall (2006) as identidades não são fixas, portanto, “[...] à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar ao menos temporariamente” (HALL, 2006, p. 13). Nessa perspectiva, Hall (2003) compreende que a identidade social

muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela se tornou politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença. (HALL, 2003, p. 21).

Tendo em vista, as singularidades dos sujeitos, Lopes (2011) compreende que as identidades dos sujeitos estão diretamente relacionadas pela posição na estrutura social. Desse modo, “é a localização dos sujeitos nesses grupos que os faz agir desta ou daquela forma. Assim, por exemplo, membros da classe operária partilham de uma identidade de trabalhador (e uma cultura própria) em função de sua localização no sistema produtivo” (p. 220).

Para Alain Touraine (1999) a concepção de identidade por ele defendida difere das práticas dominantes, que definem por meio de um quadro social e cultural a formação de uma dada personalidade que é veiculada pela sociedade de massa e pelo mercado como o modelo correto. Conforme o autor:

É necessário opor-se com força a colonização cultural e a imposição de determinado modo de vida dominante no mundo inteiro, mas também é preciso estar atento ao fato de que não existe mais isolamento das culturas e que opor simplesmente precauções culturais dominadas e cultura dominante é sempre a expressão de um projeto político autoritário que, afinal, se preocupa pouco com a tradição (TOURAINÉ, 1999, p. 202).

Ortiz (2006) na obra “Cultura e identidade nacional” reflete a natureza racista nas interpretações sobre “ser brasileiro” disseminada desde os pioneiros das ciências sociais no Brasil. Tal como preconizam Schwarcz e Starling (2015) desde o passado de escravização até os dias atuais as relações sociais no Brasil perpassam o crivo da cor, de modo que “o Brasil segue sendo campeão em desigualdade social e pratica um racismo silencioso, mas igualmente perverso [...] Marca forte e renitente, a herança da escravidão condiciona até nossa cultura, e a nação se define a partir de uma linguagem pautada em cores sociais”. (p. 15).

Nesse viés ressaltamos os estudos de Pereira (1981) apud Ribeiro (2015) que apontam quatro perspectivas que apresentam estudos relevantes acerca da pessoa negra no Brasil, a saber: o negro como “expressão de raça”, esta vertente está diretamente ligada à influência do evolucionismo ao pensamento racista, e é ratificada pela exclusão dos indígenas e afro-brasileiros na construção da nacionalidade brasileira, defendida por Raimundo Nina Rodrigues, Oliveira Viana e Silvio Romero.

A segunda vertente compreende o negro como “expressão de cultura”, tem como base a teoria da aculturação, preconizam estudos que analisam padrões de origem africana, esse estudo caracteriza-se pela valorização da mestiçagem na cultura nacional, defendido por Gilberto Freyre, Arthur Ramos e Darcy Ribeiro.

Na visão de Ortiz (2006) essa vertente é estudada por Bastide (1943) por meio do conceito de sincretismo. Ainda para Ortiz, a cultura popular é a “pluralidade de manifestações folclóricas” que não tem um ponto comum, são diversas, pois, não há uma cultura brasileira única, o que existem são culturas populares, haja vista a diversidade dos grupos sociais.

Enquanto a terceira vertente percebe o negro como “expressão social” que contribui para os estudos sobre as desigualdades raciais e sociais, esses estudos focalizam a questão

étnico-racial subordinada à questão econômico-social, pesquisadas por Donald Pierson, Costa Pinto e Florestan Fernandes.

A quarta vertente é compreendida como a fase atual, tendo por base “a utilização científica de orientações teóricas e metodológicas da antropologia social”. (RIBEIRO, 2015, p.11). Trata-se da valorização da produção cultural negra enquanto particularidade no que se refere à religiosidade, identidade e resistência, defendido por Guerreiro Ramos, Abdias de Nascimento e Muniz Sodré.

Contudo, é preciso destacar que o povo negro, mesmo passando por esses impedimentos sociais, não se eximiu de lutar, e continua lutando por sua participação na sociedade brasileira, de modo que movimentações em prol da educação de pessoas negras datam do Brasil Colonial e Imperial.

Nesse ensejo, salientamos que após o fim da Ditadura Civil Militar as articulações dos movimentos sociais negros, “engajados na Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, trouxeram para o debate da elaboração da Constituição Federal de 1988, reivindicações históricas no tocante a educação de pessoas negras no âmbito educacional”. (ROCHA e SILVA, 2013, p. 59).

No cenário educacional brasileiro, muitas foram às lutas encabeçadas pelos militantes do Movimento Negro, Rocha e Silva (2013) e Muller e Coelho (2013) destacam que iniciativas para escolarização de pessoas negras são percebidas no Brasil Colonial e Imperial, no Brasil republicano, as reivindicações dos ativistas negros foram levadas a público por diversas articulações: a Frente Negra Brasileira (1931), União de Homens de Cor (1943), Teatro Experimental do Negro (1944), Comitê Democrático Afro-brasileiro (1944), Conselho Nacional de Mulheres Negras (1950), entre outros. (DOMINGUES, 2007).

Na década de 70 intelectuais brasileiros negros (as) se sobressaíram como Beatriz Nascimento, Lélia Gonzáles e Abdias do Nascimento o último se destacou por articular ações imprescindíveis para a valorização da pessoa negra no Brasil, sua obra: “O genocídio do negro brasileiro”, foi considerada por Florestan Fernandes a primeira obra a defender que “o Brasil deveria ser consolidado como uma sociedade plurirracial”. (MUNANGA, 1999, p. 90). Para Munanga, o pensamento de Abdias do Nascimento, branquear a população negra era uma estratégia para o genocídio. Ademais, o branqueamento, segundo o autor, tem seu início com os estupro sofridos pelas mulheres negras escravizadas.

Ao apresentar sua tese “Quilombismo”, em 1980, Abdias do Nascimento faz referência ao termo quilombo como uma das primeiras formas de resistência ao sistema escravista, construídos de forma coletiva como forma de lutar por sua liberdade com valores e culturas africanas. Mais que um conceito, Quilombismo corresponde a um novo posicionamento político e social que mobiliza principalmente a população afrodescendente pelo enfrentamento do racismo e a reivindicação de uma sociedade mais justa fundamentada na experiência histórica e na cultura afro-brasileira.

Na visão de Miranda (2018) quilombo é um conceito em disputa, pois “o deslocamento operado na definição de quilombo repercutiu numa identidade negociada, forjada no decorrer de processos de invisibilidade ativamente produzida e de visibilidade insurgente” (MIRANDA, 2018, p.198). Na obra “Os Quilombos na Dinâmica Social do Brasil” de Moura (2001) o termo “quilombagem” é cunhado para designar um processo de transformação social permanente, abrangente e relevante no processo de dinâmica social. Na visão do autor:

Do ponto de vista de estrutura de negação, podemos ver os seguintes pontos de antagonismo entre o quilombo e o sistema escravista:

QUILOMBO:	SISTEMA ESCRAVISTA
Homem livre	Escravo
Terra livre confiscada	Latifúndio escravista
Trabalho comunal livre	Trabalho Compulsório
Coletivismo agrário	Produção para o senhor
Forças armadas de defesa	Forças armadas de repressão
Família alternativa livre	Família reprodutora de escravo

[...] E é justamente esses processos contínuo e permanente de desgaste que dá a quilombagem no nível de resistência revolucionária porque destrói ou corrói por desgaste permanente a estabilidade e resistência revolucionária porque destrói ou corrói por desgaste permanente a estabilidade e eficiência do sistema nas suas bases: a produção. (MOURA,2001, p.108).

Para O’dwyer (2001) a identidade étnica advém de um histórico de lutas e resistência para o enfrentamento das medidas administrativas e ações econômicas que representam os ideários que invisibilizam o papel da pessoa negra na sociedade brasileira. No entanto, é por meio de unida mobilização que os quilombolas lutam pelo direito à terra. Assim, “o critério mais relevante é o racial, determinado pela cor da pele. É no domínio político que a etnicidade desses grupos se manifesta e adquire em função de destinos históricos comuns toda sua significação” (O’DWYER, 2001, p. 215).

Nessa direção, O'dwyer (1995) compreende que na constituição dos quilombos brasileiros, possuem diversidades que precisam ser evidenciadas em suas práticas de resistência como prática de reinvenção da própria liberdade. Segundo o autor:

A identidade desses grupos não se define por tamanho nem número de membros, mas por experiência vivida e versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade como grupo. Constituem grupos étnicos conceituados pela antropologia como tipo organizacional que confere pertencimento por normas e meios de afiliação ou exclusão (O'DWYER, 1995, p. 1).

Tendo em vista que no movimento do tempo as relações sociais estabelecidas e a resistência ampliam o poder simbólico no que se refere à identidade étnica, principalmente, pelo requisito da autoatribuição, o sujeito passa a ser reconhecido pelo Estado como sujeito de direito. Para Ferreira (2012) “o procedimento para a identificação e a delimitação desses territórios parte da memória coletiva de seus moradores, que passam a ressignificar suas próprias histórias de vida” (FERREIRA, 2012, p. 650).

Na visão de Leite, existem quatro categorias para analisar os significados de quilombo no Brasil, a saber: o quilombo enquanto sujeito (quilombola), o quilombo território, enquanto patrimônio cultural e quilombo projeto. Nesse sentido, identificamos o quilombo como espaço de resistência histórica, produtor de sentido que se resignifica e se atualiza em suas reivindicações e conquistas, que possui vínculos socioculturais e históricos com um tipo de qualidade e organização social. Em concordância a isso, Barth (1998) reflete que:

Na medida em que os atores usam identidades étnicas para categorizar a si mesmos e outros, com objetivos de interação, eles formam grupos étnicos neste sentido organizacional. (Ou então) o ponto central da pesquisa torna-se a fronteira étnica que define o grupo e não a matéria cultural que ela abrange. As fronteiras às quais devemos consagrar nossa atenção são, é claro, as fronteiras sociais, se bem que elas possam ter contrapartidas territoriais. (p. 195).

Dessa maneira, “é possível conceber a identidade quilombola em meio aos dilemas de pertencimento a um determinado território material e simbólico inserido em disputas econômicas e ainda considerar o âmbito das representações sociais sobre quilombos negociadas ou contestadas” (MIRANDA, 1998, p. 198). Logo, um grupo étnico pode ser considerado como um grupo social em que os sujeitos se identificam uns com os outros,

através de semelhanças culturais ou biológicas. Sendo assim, cada grupo tem como eixo central a partilha de uma cultura comum, assim como, diferenças que diferenciam cada uma dessas culturas. (BARTH, 1998).

Nesse sentido, “os sujeitos que são considerados quilombolas passaram a relacionar suas lutas e seu processo de opressão como consequência de uma relação desigual, a qual determina opressores e oprimidos de acordo com a posse dos bens materiais, sobretudo a posse da terra”. (SANTOS, 2010, p. 240).

À luz de Hall (2000), no texto “Quem precisa de identidade?”, Andrade (2018) salienta que “as identidades não são rígidas, muito menos imutáveis. Elas são tomadas por muitas influências, são resultados transitórios de processos de identificação” (p. 93). No caso dos quilombolas rurais, são enfatizados dois conceitos: o de comunidade e o de identidade. Segundo Munanga (2001)

O resgate da história coletiva e da memória da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos, que apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2001, p. 12).

Em consonância a isso, pertencer a uma comunidade quilombola corresponde a uma identidade social, que traz consigo um novo modo de compreender o quilombo, como lugar de saberes próprios, de cultura, de identidade na configuração de uma educação específica. O que implica necessariamente na adequação do currículo, na didática para uma educação fundamentada na vida e para a vida, centrada na realidade do aluno e de sua comunidade, na perspectiva de aproximar vida cotidiana e escola, no tocante a respeitar os diversos saberes.

2.2 A VIDA DO QUILOMBOLA

Para Suzuki (2013) o conceito de modo de vida está relacionado ao modo como os sujeitos compreendem, “vivem e percebem o espaço, mediados pelos conjuntos de práticas cotidianos e por sua história, posição que ocupa na sociedade envolvente e forma específica de assegurar sua reprodução social, constituindo o modo pela qual o grupo social manifesta sua vida” (p. 633). Nessa continuidade, o modo de vida está diretamente relacionado a realidade sócio histórica de uma população, sua cultura e a forma de se relacionar com a natureza. Logo “o modo de vida se realiza, então a partir de dimensão materiais e imateriais como forma de apropriação e de reprodução das relações sociais em que se inserem os sujeitos, definindo práticas territoriais” (SUZUKI 2013, p. 633).

Na ótica de Caldart (2012) entender a prática social como princípio educativo é reconhecer que todo ser humano tem sua raiz, seu lugar, seu trabalho sua própria identidade. O território quilombola é efetivamente espaço de produção e de cultura “terra é mais do que terra” (p. 32). Assim, faz-se necessário que o currículo escolar esteja voltado para as particularidades da comunidade a sua relação com a terra, a agricultura familiar, suas manifestações culturais, sua religiosidade, a própria cultura, como um “modo cotidiano de vida por isso mesmo, ele produz significados, valores, comportamentos, ideais, com uma dimensão diferente daquelas usualmente incluídas no conceito antropológico de cultura”. (CALDART, 2012, p. 43).

O valor da terra para o sujeito do campo, em particular o quilombola, está relacionado à sua própria existência, visto que, o trabalho no campo tem uma contribuição relevante para a formação integral do ser humano, na constante interação do agricultor com a terra na produção da vida, são saberes que fomentam a construção de uma identidade, que se concretizam em ações de solidariedade, de cooperação, do pensar no coletivo propriamente dito, isto é, um modo próprio de se relacionar com a natureza entendendo-a como a fonte de sustento seu e de sua família.

Nessa compreensão, há de se pensar meios para articular os saberes dos alunos, história, cultura e vivências aos saberes formais, de modo a promover a valorização e ampliação dos seus saberes. Na visão de Gomes (2010) é na vida social que aprendemos a

identificar as pessoas como brancas e negras, fazendo comparações e classificando os sujeitos conforme o nosso entendimento, isso porque:

É na cultura e na vida social que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que aprendemos a ver as pessoas como negras e brancas e, por conseguinte, a classificá-las e a perceber suas diferenças no contato social, na forma como somos educados e socializados, a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar. (GOMES, 2010, p. 23)

Nessa perspectiva, Glória Moura (2005) nos apresenta a importância das regras e valores formados coletivamente pelas experiências vivenciadas em comunidades quilombolas, enquanto marcas no processo de autoidentificação, a esse respeito a autora aponta que:

Os moradores das comunidades têm princípios morais e normas de conduta aceitos pela maioria e todos pretendem passar esse código aos mais jovens. A importância dos rituais de devoção, o respeito à natureza, o dever de trabalhar, o respeito à família, a beleza da negritude, a busca de um casamento dentro do círculo comunitário, são valores que fazem parte de padrões sociais que marcam as histórias de vida dos atuais moradores, bem como dos seus antepassados, e perpassam as letras de músicas cantadas nas festas e as histórias de santos e de bichos contadas exaustivamente (MOURA, 2005, p.71)

Nessa continuidade, Myers (2000) ao estudar em psicologia social a influência das nossas atitudes em nossas ações aponta que, nossos comportamentos e nossas atitudes manifestam-se por meio de reações favoráveis ou desfavoráveis, ou seja, nelas demonstramos nossas atitudes, crenças, valores. Assim, nossas atitudes podem revelar as lentes pelas quais enxergamos o mundo e, nossa reação frente as situações. Assim, “ao avaliarmos atitudes, usamos uma das três seguintes dimensões: afeto (sentimentos), comportamento (intenção) e cognição (pensamentos)” (MYERS, 2000, p. 69).

Para tanto, nossas particularidades como sentimentos e crenças, inclusive nossa cultura, refletem nosso comportamento externo, bem como nossa tomada de decisão. Nesse sentido, as experiências de uma pessoa que se auto define enquanto quilombola envolve a formação de valores, atitudes e comportamentos, enquanto marcas étnicas identitárias que direcionam para “transmissão de valores que ocorre através das festas, não se está pondo em questão o repertório valorativo dessas comunidades, mas, antes, apontando para um modo de

educação não formal que é utilizada entre os moradores dos quilombos” (MOURA, 2005, p.73).

Desse modo, a intervenção do meio social, no caso, as marcas identitárias atreladas às vivências enquanto sujeito quilombola, poderão influenciar no comportamento externo, pois, “em qualquer ocasião, não são apenas as nossas atitudes interiores que nos orientam, mas também a situação que enfrentamos” (MYERS, 2000, p. 71).

2.3 EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Conforme a perspectiva de Brandão (1991) “não há uma única forma nem único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (p. 9). No mesmo enfoque Brandão (2007) compreende a educação como partes de uma experiência “endoculturativa” que, permeia as relações que intencionam a díade ensinar aprender. Segundo esse pensamento “intenções, por exemplo, de aos poucos “modelar” a criança, para conduzi-la a ser o “modelo” social de adolescente e, ao adolescente, torná-lo mais adiante um jovem e, depois, um adulto” (BRANDÃO, 2007, p. 24).

Nesse contexto, a escola é a peça fundamental para a desconstrução de visões estereotipadas e preconceituosas, embasados em leis como a, já citada, anteriormente, Lei nº 10.639/03. Desse modo, conhecer sobre a história e a cultura africana e afro-brasileiras é o primeiro passo para nos enxergarmos como sujeitos oriundos dessa história. Todavia, ao falarmos sobre as escolas quilombolas ratificamos a importância de um currículo que valorize a cultura e os aspectos formativos das vivências dos discentes e da comunidade em que a escola está inserida.

Assim, o que pretendemos é abordar outras possibilidades, compreendemos que o trabalho com o multisseriado é um desafio de transformar a multisseriação em viabilidade para o processo de aprendizagem. Mas que exige respeito, tolerância e principalmente valorização da cultura e da realidade de que se está situado, em consonância a isso Freire (1980) nos assegura que:

A vocação do homem é de ser sujeito e não objeto (...), não existe se não homens concretos ('não existe homem no vazio'). Cada homem está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso. "O homem é um ser de raízes espaço-temporais" (p. 34).

A leitura de mundo que Freire salienta, diz respeito as experiências de vida que cada um temos, referentes a nossa cultura e ao meio em que vivemos. Nesse tocante a criança não chega à escola para ser alfabetizada como uma página em branco, esse conhecimento é sistematizado a partir de ligações com seu mundo cotidiano. Por isso, aprender não consiste meramente em codificar e decodificar, mas está na produção de sentido, representação e principalmente no uso social que fazemos da leitura e da escrita.

O cumprimento da Lei 10.639/2003 não significa apenas a inserção de conteúdos que remetem a história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, mas uma ação afirmativa permanente em uma sociedade desigual. Nesse viés, suscita de nós, educadores, tomada de decisão pela superação de visões estereotipadas veiculadas por determinados grupos sociais, para a construção de uma educação que esteja de acordo com a realidade dos alunos.

No centro dessas discussões, entendemos as práticas pedagógicas como elemento de fundamental importância para a aquisição de novas aprendizagens. Bernardes (2009) reflete acerca da relação ensino-aprendizagem, entendendo-a, como uma unidade dialética dentro da atividade pedagógica, por meio da práxis "que se constitui uma atividade coletiva e transformadora das relações sociais originadas nas relações educacionais no contexto escolar" (BERNADES, 2009, p. 238).

Logo, baseia-se em Vásquez (1977) para afirmar que as circunstâncias da atividade humana com potencial de transformar, só são viáveis pela prática revolucionária, que pressupõe: "a) não só os homens são produtos das circunstâncias como estas são igualmente produtos seus. [...]; b) os educadores também devem ser educados. [...]; c) as circunstâncias que modificam o homem são, ao mesmo tempo, modificadas por ele" (VÁSQUEZ, 1977, p. 159-160).

Destarte, o público a quem nosso estudo se dirige, além de ser uma escola quilombola, também traz outra característica, trata-se de uma sala multisseriada. De acordo com Arroyo (2004), a categoria multisseriada significa: Multi = vários; Seriado = séries; isto é, um agrupamento de séries dentro de uma única sala de aula. A reflexão de Arroyo vai mais além quando elucida que: "A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada

urbana. Como se a escola urbana seriada fosse à referência, o modelo; e a multisseriada fosse ainda algo que vamos destruir, para um dia criar a escola seriada no campo” (p.83). Na visão Hage, Barros e Côrrea (2004):

[...] muitos professores e professoras do campo já organizam o seu trabalho pedagógico sob essa lógica da seriação, realizando a transferência mecânica de conteúdos, através da cópia ou da transcrição do quadro, fragmentando o espaço escolar em grupos, cantos ou fileiras seriadas, como se houvesse várias salas em uma, separadas por “paredes invisíveis” (p. 4).

Fundamentados nessa realidade, compreendemos que a intencionalidade de uma escola do Campo e Quilombola, não é apresentar um modelo urbanocêntrico, porém, desenvolver a sua própria prática, comprometida e adequada à realidade dos seus alunos e que valorize também a sua cultura. Segundo a publicação “Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais”, o capítulo voltado a Educação Escolar Quilombola, Nunes (2010) propõe que a construção de uma proposta voltada a educação quilombola supõe:

[...] um exercício da práxis, um fazer cuja essência e aparência não se desvinculam do ato de criar as condições necessárias para que educadores (as) e educandos (as) na relação entre si e com o espaço onde se efetiva a prática pedagógica construam um conhecimento agregador de saberes sociais e saberes científicos”. A síntese destas duas formas de saber é a formação de sujeitos que não se desenraizarão da sua cultura, da sua história, mas que, ao mesmo tempo, forjarão as condições necessárias para um diálogo consigo mesmo e com o mundo que lhes é exterior (NUNES, 2010, p. 142).

Na visão de Souza (2006) a práxis pedagógica contempla a junção da prática docente, prática discente, prática gestora, fomentadas por meio de relações de afeto que envolvem a subjetividade dos sujeitos e seus sentimentos. Nas palavras do autor essa prática corrobora para a estruturação dos conteúdos pedagógicos “educativos, instrumentais e operacionais” (SOUZA, 2006). Segundo Souza (2009) a concepção de práxis pedagógica tenciona:

[...] construir parte da suposição de que se trata de uma ação coletiva e institucional, portanto, ação de todos os seus sujeitos (discentes, docentes e gestores), permeada pela afetividade, na construção de conhecimentos ou de conteúdos pedagógicos (educacionais, instrumentais e operativos) que garanta condições subjetivas e algumas objetivas do crescimento humano de todos os sujeitos (SOUZA, 2009, p. 31).

Nesse sentido, a Práxis Pedagógica são processos educativos em realização, historicamente situados no interior de uma determinada cultura, organizados, de forma intencional, por instituições socialmente, para isso designadas, implicando práticas de todos e de cada um de seus sujeitos na construção do conhecimento necessário à atuação social, técnica e tecnológica (SOUZA, 2006).

Na perspectiva de Sousa (2006) compreende que a educação quase nunca é compreendida nem organizada como atividades culturais. Nesse viés, se faz necessário ressaltar, segundo o autor, que o pensamento pedagógico pode ser distinguido por um antes e um depois da produção de Paulo Freire. Em “Pedagogia do Oprimido”, Freire (1974) destaca que a práxis corresponde ao processo reflexão-ação-reflexão dos sujeitos, de forma crítica, sobre a sociedade e o mundo para que haja transformações (FREIRE, 1974).

Desta feita, Souza (2006) ratifica que o processo reflexivo e crítico na práxis das professoras e professores deverá estar em consonância as relações de complexidade e de rápidas transformações pelos quais passam a cultura na pós-modernidade, assim, considerando as transformações consequentes no âmbito educacional. Atrelado a isso, é necessário considerar três universos culturais básicos: cultura popular, cultura científica e cultura midiática. Freire (2005) afirma que

Porque não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia (FREIRE, 2005, p. 15).

Nesse contexto, a escola é a peça fundamental para a desconstrução de visões estereotipadas e preconceituosas, desde que, a Lei nº 10.639/03 seja efetivamente implementada nas escolas. Desse modo, conhecer sobre a história e a cultura africana e afro-brasileiras é o primeiro passo para nos enxergarmos como sujeitos oriundos dessa história. Todavia, ao falarmos sobre as escolas quilombolas ratificamos a importância de um currículo, tema este que deixamos para abordar em outra investigação, que valorize a cultura e os aspectos formativos das vivências dos discentes e da comunidade em que a escola está inserida.

Em consonância a isso, como salientado antes, pertencer a uma comunidade quilombola corresponde a uma identidade social, que traz consigo um novo modo de compreender o quilombo, como lugar de saberes próprios, de cultura, de identidade na configuração de uma educação específica, fundamentada na vida e para a vida, centrada na realidade do aluno e de sua comunidade, na perspectiva de aproximar vida cotidiana e escola, no tocante a respeitar os diversos saberes.

É preciso considerar que a escola não é um ambiente homogêneo, na verdade é um espaço de diversidades culturais, sociais, econômicas e históricas. Nesse sentido, a ausência do debate étnico-racial no currículo, acarreta por invisibilizar as alunas e alunos negros e, reforçar comportamentos racistas. Assim, precisamos trabalhar no tocante ao fortalecimento de ações escolares fundamentadas na Lei 10.639/03 para o respeito às diversas etnias, principalmente a contribuição africana na nossa cultura, religiosidade, culinária, bem como, todo um constructo de práticas e saberes ancestrais que fomentam nossa identidade enquanto brasileiros.

É necessário o aprofundamento de categorias como gênero, raça e classe como marcadores sociais e econômicos, basilares na formação brasileira, a problematização destas questões deve ser pauta permanente no planejamento da ação didática dos docentes, no sentido de ofertar um ensino que desconstrua preconceitos. Congruente a isso, Maurice Tardif, advoga que “um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos” (TARDIF, 2002, p. 11).

A Lei determina o ensino sobre a História e a Cultura Afro-brasileiras e direciona a educação ofertada para o enfrentamento do preconceito e da discriminação. Está-se diante, portanto, de um avanço considerável, se tomarmos como referência as políticas educacionais anteriores. A reflexão feita por Tardif suscita a importância do posicionamento político do professor frente a essas questões, bem como, o trabalho coletivo, escola e comunidade.

Imbernón (2012) propõe que o docente, em meio ao processo da profissão, vai influenciar na emancipação dos sujeitos, discentes e comunidade escolar, além disso, irá torná-los menos dependentes do poder econômico, político e social, e é justamente esse o objetivo da educação, a formação crítica e autônoma dos sujeitos.

No processo educativo numa escola quilombola faz-se essencial que o professor coloque em prática eixos, como os cinco propostos por Imbernón (2012), a serem aprendidos

desde a formação deste profissional, a saber: a reflexão sobre a própria prática; a troca de experiências com os demais colegas; a vinculação da sua formação a um projeto de trabalho; bem como, a união das práticas profissionais às práticas sociais e a inserção coletiva na instituição educativa.

Para Sousa (2012) isto também exige que a proposta pedagógica escolar deverá ser articulada, a partir das opções teóricas adotadas pela instituição, que explicitam o perfil axiológico e ideológico da instituição, neste caso, a escola quilombola, que deverá estar em consonância aos parâmetros legais e teóricos que definem esta modalidade educacional. Entretanto, existem inúmeros obstáculos que atravessam a vontade de efetivar um trabalho que realmente tenha a finalidade da valorização étnica que, por sua vez, podem limitar o empenho dos profissionais.

Ao nos reportarmos ao contexto educacional brasileiro ainda há muito que avançar. Indubitavelmente, não cabe mais a imposição de um currículo escolar homogêneo, elitizado e eurocêntrico. Assim como Candau (2011) nos afirma as diferenças são inerentes a nós e presentes no âmbito escolar. Conforme a reflexão abaixo:

Contudo, a Educação Escolar Quilombola deverá ir mais além: ao dialogar e incorporar os conhecimentos da realidade local dos quilombolas em diálogo com o global, o currículo terá como eixo principal: o trabalho, a cultura, a oralidade, a memória, as lutas pela terra e pelo território e pelo desenvolvimento sustentável dessas comunidades. Significa que a orientação de todas as disciplinas que deverão dialogar transdisciplinarmente entre si deverá ser a vivência sócio-histórica dos conhecimentos e aprendizagens construídos no “fazer quilombola” (BRASIL, 2011, p. 32).

Desta maneira, a escola é sem dúvida, um lugar propício para a inserção e problematização debate sobre como professores podem trabalhar com os livros paradidáticos de modo a favorecer o ensino de regras básicas para a adoção de valores fundamentados em princípios de identidade quilombola, à luz das opiniões e crenças da docente, sujeito da nossa pesquisa.

Haja vista, o seu papel de proporcionar a socialização de sujeitos diversificados, com trajetórias de vida diferentes, a exemplo dos alunos da escola da Comunidade de Cruz da Menina, que, por sua vez, possuem o mesmo direito: a aprendizagem de forma integral, que perpassa a escola e acompanhe o sujeito em todas as esferas sociais, concedendo a capacidade de problematizar situações e tomar decisões de forma crítica.

Do mesmo modo, Souza (2001) constata a escrita de trabalhos que direcionam para o lugar de submissão da criança negra, tanto quanto, o preconceito que recaí, principalmente sobre as meninas, pelos seus fenótipos e a textura de seus cabelos. Em resposta a isso, sofrem com apelidos e xingamentos, pela falta de representatividade nos livros veiculados na escola, nos brinquedos e na mídia pela produção de personagens taxativos que perpetuam o racismo ao refletir a ideia de inferioridade estética, intelectual e moral (SOUZA, 2001).

Nessa sequência, no nosso terceiro capítulo discutiremos acerca do surgimento dos livros de literatura voltados para o público infantil, nesse contexto, abordaremos a emergência destas publicações na conjuntura brasileira, levando em consideração o histórico de negação e desvalorização da cultura africana e afro-brasileira em nossa sociedade, mesmo que embora, o Brasil tenha sido constituído a partir da exploração de mulheres e homens negros.

Do mesmo modo, refletiremos acerca da introdução dos livros de literatura para crianças nas escolas, que refletiu a preocupação com a formação propedêutica e moral das crianças em um determinado contexto histórico, social e econômico. Posteriormente com a produção dos livros paradidáticos para o ambiente escolar, e a preocupação com a valorização étnico-racial, compreendendo a questão quilombola e a valorização da criança negra nessas produções.

3 A TRAJETÓRIA DO LIVRO LITERÁRIO PARA CRIANÇAS

Neste capítulo explanaremos acerca da história da produção literária voltada para crianças, desde sua origem, perpassando seu desenvolvimento no contexto brasileiro. Arelado a isso, dialogaremos acerca do como a formação brasileira em os seus condicionantes sociais, econômicos e de cor, agregaram elementos para entendermos os desdobramentos no cenário educacional atual, tendo em vista a produção dos livros paradidáticos e a questão étnico-racial incutida nessas produções.

A produção literária para crianças como conhecemos contemporaneamente, surge a partir da novelística popular medieval, tendo como fronteira oriental a Índia. Desse modo, as narrativas que hoje conhecemos tiveram seu início por meio das narrativas medievais arcaicas que, foram catalogadas por escritores como Perrault e Grimm, do século XVII. Nas colônias americanas, assim como no Brasil, a priorie, transformaram-se em uma narrativa folclórica, como é o caso da literatura de cordel no Brasil. Todavia, desde a antiguidade oriental a literatura reproduz padrões comportamentais e valores que representam uma época histórica. (COELHO, 2010).

Durante a Idade Média, “entre os séculos IX e X que, em terras Europeias, começa a circular verbalmente uma literatura popular que, através dos séculos, seria conhecida como folclórica, por meio da tradição oral, mais tarde transformada em literatura infantil” (COELHO, 2010, p. 25). O início desse período marca a influência religiosa cristã como instrumento civilizador pela escrita de natureza religiosa de valores ideológicos que alicerçaram os textos literários que surgiram nessa época. Nesse contexto, Coelho nos assegura que:

Forjadas por comunidades quase bárbaras, as narrativas medievais revelam um mundo de relações humanas onde os direitos não são iguais para todos. Daí a predileção dos “casos” que mostram a prepotência dos fortes explorando os fracos; a astúcia destes para não serem vencidos; o ardid das mulheres para enganarem os homens; o jogo do poder ou da posse; ambições, vaidades, orgulhos, ciúmes, ódios, paixões... que são inerentes à “comédia humana” de ontem e de hoje (COELHO, 2010, p. 30).

Congruente a isso, na segunda metade do século XVII, durante o período absolutista, começou a ser pensada uma literatura voltada às crianças e jovens. Essa passagem de tempo

marcou a emergência de contos como “As Fábulas (1668) de La Fontaine; Os Contos da Mãe Gansa (1691-1697) de Charles Perrault; Os Contos de Fadas (8 vols. ;1696- 1699) de Mme. D’ Aunoy e Telêmaco (1699) de Fénelon foram os livros pioneiros do mundo literário infantil, tal como hoje conhecemos” (p. 75). Sobre isto, ressalta-se que:

O trabalho de Perrault é o de um adaptador. Parte de um tema popular, trabalha sobre ele e acresce-o de detalhes que respondem ao gosto da classe a qual pretende endereçar seus contos: a burguesia. Além dos propósitos moralizantes, que não tem a ver com a camada popular que gerou os contos, mas com os interesses pedagógicos burgueses, observem-se os seguintes aspectos que não poderiam provir do povo: referências da vida na corte, como em A bela adormecida; à moda feminina, em Cinderela; o mobiliário, em O barba azul. (CADEMARTORI, 2010, p. 48).

Os referidos contos originam-se da oralidade popular presentes em civilizações muito antigas e diversas “daí a importância étnica e psicológica desses contos tradicionais, como documentos incontestes de um período em que a comunicação entre os homens se fazia predominantemente por meio emocional” (COELHO, 2010, p. 100). Desde a chegada dos primeiros jesuítas às terras brasileiras, o processo de colonização esteve intrinsecamente relacionado às primeiras iniciativas educativas, nesse caso a catequização dos indígenas. No século XVI, o plano para instruir os nativos da terra, formulado por Nóbrega, o *Ratio Studiorum*, consolida um modelo de ensino de caráter humanístico e aristocrático, posteriormente sendo derrubado pela Reforma Pombalina no século XVII (SAVIANI, 2007).

No século XIX as correntes literárias apontavam tanto para o “erudito” quanto para o “popular”, por isso, ficou conhecido como o século de ouro do romance e da novela. Assim, essas transformações “no plano cotidiano ou da práxis, evidentemente, criava uma nova representação de mundo, no plano da literatura (ou das artes em geral)” (COELHO, 2010, p. 148).

Conforme Coelho (2010) os primeiros livros destinados ao público jovem e infantil já faziam referência à valores ideológicos que perpassavam o comportamento adequado às regras sociais daquele momento histórico. Dentre esses valores a autora destaca: o predomínio de valores humanistas, como solidariedade e caridade; uma ética dicotômica que se apresenta na separação em bem /mal, certo /errado; a valorização da inteligência ao invés da força bruta; a mulher poderia passar de um nível social para outro mais elevado na condição de casar-se

com homem da nobreza, essas são características que fazem parte da estrutura romanesca romântica (COELHO, 2010).

Em concordância a isso, Leenhardt (2004) destaca que a leitura, inclusive a narrativa romanesca, reverbera o contexto histórico de formação da cidadania pela constituição autônoma e impressa de forma social e coletiva, em outras palavras, o autor conclui que a perspectiva histórica representa uma “modalidade temporal do vínculo social que liga as gerações e os indivíduos, um papel essencial, porque só ela permite que, no plano imaginário, de modo experimental e funcional seja encenado o teatro do tempo e do lugar social” (p. 24).

Assim, ao papel da figura feminina foram atribuídas características que figuravam o comportamento e a estética exigida para a mulher. Esses padrões estavam voltados ao sistema burguês e a submissão aos preceitos do Cristianismo. Logo, esses aspectos caracterizam a produção literária produzida para crianças e adultos.

Concomitante a isso, para Zilberman (2003) e Lajolo e Zilberman (2007) os primeiros livros produzidos para crianças estão datados entre os séculos XVII e XVIII, isso porque, até então o próprio conceito de infância era inexistente, não havia uma preocupação específica para a criança, com sua educação moral e pedagógica, assim, eram tratadas como adultos em miniatura, à luz do que nos explica Philippe Arés em sua conceituada obra: “História social da criança e da família”, (1978). Segundo Lajolo e Zilberman (2007):

As primeiras obras publicadas visando o público infantil apareceram no mercado livreiro na primeira metade do século XVIII. Antes disto, apenas durante o classicismo francês, no século XVII, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura também apropriada à infância: as Fábulas, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, As aventuras de Telêmaco, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os Contos da Mamãe Gansa, cujo título original era Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades, que Charles Perrault publicou em 1697. (p. 19).

Consequentemente não havia produções destinadas ao público infantil a partir das características próprias da criança. Contudo, a partir do século XVII ocorreram transformações que culminaram na necessidade de construção de um conceito de infância, por sua vez, a Idade Moderna trouxe implicações que desencadearam uma série de transformações sociais que propuseram um novo olhar para a família e a infância. Nessa perspectiva, a emergência de uma nova organização familiar, centrada em um núcleo unicelular, também foi responsável por estimular o afeto entre seus membros (ZILBERMAN, 2003).

Assim, a ideia de infância está intrinsecamente relacionada à ascensão da sociedade burguesa, bem como, a construção social de família patriarcal, a infância passa a ter um lugar determinado neste processo, pois, “contribui para sua dominação, ao associar-se ao ensino e modificar em seu instrumento” (ZILBERMAN, 2003). Nos rastros dessa descoberta da criança, surge também a preocupação com a literatura que lhe serviria para leitura, isto é, para sua informação sobre os mais diferentes conhecimentos e para a formação de sua mente e personalidade (segundo os objetivos pedagógicos do momento) (COELHO, 2010).

No contexto brasileiro os livros de literatura surgem a partir dos livros para leitura, traduzidos e escritos pelos escritores pioneiros, como as primeiras iniciativas voltadas a consolidação de uma produção literária muito próxima da educação. Não obstante, a organização da educação brasileira não foi, a priori, pensada para as pessoas negras que, por sua vez, tiveram seus direitos cerceados, um exemplo disso foi o Decreto Couto Ferraz de 1854, ao regulamentar o ensino primário e secundário da Corte.

Desse modo, determinou-se que durante o ensino primário, “Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas: [...] §3º. Os escravos”. A decisão também vigorou para a educação secundária: o artigo 85 reiterava: “Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar o Colégio, os indivíduos nas condições do Art. 69”.

Dessa maneira, os valores ideológicos que permeiam as primeiras obras literárias brasileiras para o público infantil são atravessados por questões sócio históricas complexas decorrentes da herança colonialista e das influências internacionais. Concomitante a isso, Coelho (2010) nos assegura que a educação brasileira esteve embasada pela “consolidação dos valores do Sistema herdado (= mescla de feudalismo, aristocratismo, escravagismo, liberalismo e positivismo)” (p. 223). A autora ainda acrescenta que:

1 Nacionalismo: preocupação com a língua portuguesa falada no Brasil; preocupação de incentivar nos novos entusiasmos e dedicação pela pátria; o culto das origens e o amor pela terra (com ênfase na vida rural e, conseqüentemente, idealização da vida do campo, em oposição à vida urbana).

2 Intelectualismo: valorização do estudo e do livro, como meios essenciais de realização social – meios que permitiriam a ascensão econômica através do Saber.

3 Tradicionalismo cultural: valorização dos grandes autores e das grandes obras literárias do passado, como modelos da cultura a ser assimilada e imitada.

4 Moralismo e religiosidade: exigência absoluta de retidão de caráter, honestidade, solidariedade, fraternidade, pureza de corpo e alma, dentro dos preceitos cristãos (p. 224)

Nesse sentido, Coelho (2010) em levantamento realizado nos explica como a disposição dos valores sociais que estão impressos na escrita literária, em duas vertentes: valores tradicionais e valores novos que, diferenciam a literatura de ontem e a literatura atual. Logo, os contextos históricos, sociais, culturais e econômicos estão intrinsecamente relacionados a essas transformações que interferem na produção literária pelo seu papel imprescindível para formação dos sujeitos sociais.

Atrelado a isso, no início do século XX a produção literária brasileira, quase inexistente até então, obteve um salto qualitativo com as obras de Monteiro Lobato que, por sua vez, corroborou para uma nova compreensão de literatura infantil, bem como, sua consolidação. Assim, as inúmeras traduções de clássicos como “Alice no País das Maravilhas”, Lewis Carroll; “Contos da Mamãe Gansa”, Perrault; “Pinóquio”, Carlo Collodi; entre outros. Assim como, produções de sua autoria como “Reinações de Narizinho”, “Memórias de Emília”, “A Geografia de Dona Benta”, “A Reforma da Natureza”, “Caçadas de Pedrinho”, “Histórias de Tia Nastácia”, entre outros títulos que se destacaram nacionalmente e internacionalmente.

As obras lobatianas, segundo Coelho (2010) demonstravam a interrupção do sistema de vida tradicional, a postura de um sujeito de iniciativa, inteligência, a realização pessoal e profissional, figuravam a perspectiva tecnicista da época nos setores da sociedade. A posteriori, essa tendência influenciará na futura produção literária que qualifica tal estilo para as crianças: “a fusão do Real com o Maravilhoso, em que a lógica tradicional é abolida e um novo espaço é aberto para a crítica” (COELHO, 2010, p. 257).

Nessa perspectiva, a obra de Monteiro Lobato, ao criar o Sítio do Picapau Amarelo, ambiente campesino, onde os enredos são desenvolvidos a partir da relação com o grupo social. Desse modo, “o sentido da obra de Lobato se torna mais evidente quando sua produção literária é contraposta às características da vida cultural brasileira até determinado momento de nossa história”. (CADEMARTORI, 2010, p. 57-58).

Nas décadas de 30 e de 40 do século XX o Brasil passou por um período de transformações por influências internas e externas como a queda da bolsa de valores de 1929, o início da Segunda Guerra Mundial entre 1939-1945. Concomitantemente a isso, o nosso país passava por um momento de transição, estávamos vivendo o Estado Novo, ou como

também é conhecida a Era Vargas, (ditadura instaurada por Getúlio Vargas, então presidente do país).

Todavia, no âmbito da literatura, as condições desiguais as quais os sujeitos eram submetidos, principalmente em todas as regiões brasileiras, principalmente em todo Norte/Nordeste brasileiro, eram denunciadas nos romances regionais. Vejamos a seguir:

Nos anos 40, surge um tipo de literatura para crianças e jovens que procura eliminar, de sua gramática narrativa, as “irrealidades”, o extraordinário e o maravilhoso que sempre caracterizaram a Literatura Infantil. Fadas, bruxas, duendes, talismãs, gênios, gigantes, castelos, princesas ou príncipes encantados, etc. foram sistematicamente combatidos como “mentiras”. Defendia-se o princípio de que os contos de fada ou maravilhosos em geral falsificavam a realidade e seriam perigosos para a criança, pois poderiam provocar seu espírito uma série de alienações como: perda de sentido do concreto, evasão do real, distanciamento da realidade, imaginação doentia, etc (COELHO, 2010, p. 272).

Desse modo, o conservadorismo que influenciou a literatura nesse período, acarretou transformações na visão de livros de literatura para livros de leitura voltados para o âmbito escolar, mais precisamente para a aprendizagem de conteúdo específicos. Concomitantemente, as políticas educativas daquele contexto histórico pretendiam a ampliação da rede escolar, atrelado a isso, oportunizou-se a produção literária infantil. Com efeito, “os anos de 1930-1940 mostra que, além dos livros de Lobato e das obras clássicas traduzidas ou adaptadas, apenas alguns escritores, entre os que escreveram na época, atingiram a desejável literaridade. No geral, predomina o imediatismo das informações úteis e da formação cívica” (COELHO, p. 265).

Posteriormente, na década de 50 as expansões dos meios de comunicação de massa proporcionam uma ruptura com o mundo tradicional, por meio da chegada da televisão e da indústria cinematográfica. Entre os grandes acontecimentos culturais desses anos de 1950-1960 ligados à infância destacam-se ainda as histórias em quadrinhos e o teatro infantil, podemos citar como exemplo o teatro infantil/ juvenil, as produções de Ziraldo em 1950 (Sesinho, Vida Infantil, Vida Juvenil); bem como, as produções de Maurício de Sousa (Turma da Mônica) (COELHO, 2010).

Nessa continuidade, os anos de 1970 e 1980 trouxeram um novo olhar para o ensino da literatura, sobretudo para a literatura infantil. Nesse sentido, a escola passa a ser um espaço

privilegiado para a ampliação e aprimoramento das habilidades exercitadas e apreendidas pela literatura como Coelho (2000) nos apresenta:

[...] o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e o conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente- condição *sine qua non* para a plena realidade do ser (p. 16).

Nesse segmento, no decorrer dos anos 80 houve um aumento significativo no mercado editorial de livros de literatura infantil/ juvenil nos anos de 1985-2003, mais precisamente durante o governo Tancredo Neves, José Sarney e o governo Lula. As tendências que marcaram a literatura foram a linha realista, literatura e fantasia e a literatura híbrida. A primeira corresponde a externar a realidade cotidiana, questões atuais e familiares. Nesse sentido, estão em pauta por essa tendência a propagação das diferenças regionais culturais brasileiras e suas problemáticas sociais, inclusive o debate de temas como morte, separação, drogas, desigualdades sociais, racismo, entre outras temáticas. Conforme é apontado no excerto seguinte:

Ainda na esfera da “literatura híbrida”, destacamos duas correntes que dia a dia vêm crescendo em valor literário e importância histórica. Ambas vêm “escavando” nossas origens de povo: a corrente das narrativas indígenas e a das narrativas africanas. De maneira comovente ou divertida ou fantástica, as histórias/ estórias recupera das/reinventadas de um passado remoto vão revelando aos poucos aos leitores peculiaridades de dois povos, tão diferentes entre si e que, por artes do destino (ou de Portugal?), acabaram fazendo parte das raízes da nossa brasilidade (COELHO, 2010, p. 291).

A segunda tendência, literatura e fantasia, apresenta a imaginação e o mundo maravilhoso, no qual a fantasia se sobressai sobre a razão, não existindo limites entre tempo e espaço, assim, o “inverossímil passa a ser verossímil”. Por outro lado, a literatura híbrida anula os limites entre real e irreal, ou seja, o realismo mágico, como exemplo, temos a obra de Monteiro Lobato (COELHO, 2010).

Outrossim, Coelho (2010) e Cademartori (2010) concordam que a influência portuguesa no Brasil como referência de sociedade, alcançou o campo cultural e conseqüentemente o plano da literatura. Para tanto, houve uma segregação entre a cultura escolar, fundamentada nos princípios europeus, em detrimento da desvalorização das

contribuições culturais indígenas e africanas. Nessa perspectiva, Cademartori (2010) nos afirma que:

A cultura nativa, expressa através da mitologia e da tradição indígena ficou segregada [...] Além disso, passou a caracterizar o código de um corpo social situado aquém do processo de aculturação manipulado pelo homem branco. Acultura do colonizador procurava, assim, destruir, pela segregação, as manifestações culturais da terra. Só poderia integrar-se e vencer a situação de inferioridade na medida em que ascendessem aos padrões culturais dos colonizadores (p. 58).

À vista disso a definição de literatura infantil segundo Cademartori (2010) corresponde a modalidades e processos textuais distintos, verbais e visuais. A literatura infantil compreende o modo como é ofertado os textos ao leitor, isto é, à criança e ao jovem. Por isso, a faixa etária do leitor e a maturidade deste leitor é levada em consideração para feitura da obra. Desse modo, é importante que os elementos textuais estejam em consonância a competência leitora já alcançada pelo jovem leitor. Ainda nesta mesma linha de pensamento elucidam-se que:

A obra literária recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o através do ponto de vista do narrador ou do poeta. Sendo assim, manifesta, através do fictício e da fantasia, um saber sobre o mundo e oferece ao leitor um padrão para interpretá-lo. Veículo do patrimônio cultural da humanidade, a literatura se caracteriza, a cada obra, pela proposição de novos conceitos que provocam uma subversão do já estabelecido. (CADEMARTORI, 2010, p. 24-25).

A infância é a fase de formação dos conceitos. A literatura oportuniza a reflexão do ser e a construção da autonomia do pensamento. “A criança vê o mundo e usa a língua antes de lê-la e escrevê-la” (CADEMARTORI, 2010, p. 83). O caráter formador da literatura infantil vinculou-a, desde a sua origem, a objetivos pedagógicos. Ora, isso cria uma tensão entre o saber da obra literária (que diz “apresento o mundo assim”) e o ideal da pedagogia (“que diz o mundo deveria ser assim”). Tal tensão é o grande desafio da obra destinada ao público infantil que, não solucionado, muitas vezes, abala o seu próprio estatuto literário.

3.1 OS LIVROS PARADIDÁTICOS NA ESCOLA

Autores/as como Zilberman (2003), Lajolo e Zilberman (1988), Cadermatori (1991), Coelho (1991) (2000) encaminham a discussão acerca da formulação e veiculação dos livros didáticos e de literatura infanto-juvenil, e, conseqüentemente a relação entre pedagogia e literatura no âmbito escolar, tendo em vista questões históricas e sociais que sedimentaram a trajetória educacional brasileira.

Na visão de Munakata (1997) apud Melo (2006) o surgimento do termo “paradidático” ocorreu no Brasil, na década de 1980, segundo o autor não há registros do termo em outros países. Desse modo, esse recurso didático caracteriza-se por duas vertentes: “pela quantidade de produtos e pela significativa ampliação e diversificação de produtos voltados para o universo escolar (como livros didáticos e literatura infanto-juvenil) e, por outro, pelo investimento na qualidade gráfica das obras” (MELO, 2006, p. 120). A autora ainda afirma que:

O paradidático não é apenas um termo para um determinado tipo de livro, mas representa a constatação de que, neste período, há a criação de um novo produto cultural, uma nova fórmula editorial com objetivos específicos, buscando atender à demanda de um determinado tipo de público leitor, caracterizadamente escolar. (MELO, 2006, p. 121).

Em consonância a isso, Rangel (2006) apud Carvalho nos apresenta no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Glossário Ceale), nos elucida que a expressão: paradidático, surgiu para qualificar e classificar os livros surgidos em meados da década de 1970, no mercado editorial brasileiro e, conseqüentemente, sua utilização nas salas de aula. Mediante a isso, buscou-se diferenciar esse novo recurso dos livros didáticos voltados às respectivas disciplinas, com blocos de conteúdos e organizados por coleções.

Nessa continuidade, a função dos paradidáticos não é apresentar os conteúdos programáticos. Mas, a procurar por uma temática norteadora a fim de aprofundar o estudo, por meio de elementos como: “classes de palavras, metáfora, neologismo ou poesia, no caso de Língua Portuguesa. Em consequência, esses livros podiam ser utilizados em diferentes momentos e níveis de ensino” (RANGEL, 2006, online).

Na visão do autor, as temáticas desenvolvidas nesses livros, hodiernamente são conhecidas como “temas transversais”. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs),

publicados em 1995, no âmbito do ensino fundamental, são seis volumes que, compreendem as seguintes disciplinas: português, matemática, história, geografia, ciências e arte. Assim, correspondem a uma proposta orientadora para o trabalho docente, ainda nessa perspectiva, os Temas Transversais acrescem a necessidade de uma educação que forme o sujeito de forma integral e para sua formação cidadã.

Desse modo, embasado pela Constituição Federal de 1988, tem como princípios norteadores a igualdade humana, igualdade de direitos, a participação social e corresponsabilidade pela vida social. Essa asserção, por sua vez, compreende que, “as disciplinas tradicionais não dão conta de um conjunto de questões postas pela realidade vivida pelos alunos. [...] A escola precisa, segundo o documento, preocupar-se em tratar tanto de valores quanto conhecimentos” (MACEDO, 1999, p. 44).

Nesse contexto, o papel da escola em uma sociedade diversificada e saturada por desigualdades; é um lugar de transformação; assim como afirmou, Paulo Freire, em entrevista à revista *Cadernos de Ciência*, “a educação é um ato político”. Nesse viés, não podemos limitar os alunos às disciplinas específicas. Por isso, os Temas Transversais também compõem o conjunto de textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que foram subdivididos a partir dos temas: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual e temas locais. Em consonância a isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais no que tange ao tema transversal Pluralidade Cultural nos orienta que

Para os alunos, o tema da Pluralidade Cultural oferece oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiro e como participante de grupos culturais específicos. Ao valorizar as diversas culturas que estão presentes no Brasil, propicia ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua auto-estima como ser humano pleno de dignidade, cooperando na formação de autodefesas a expectativas indevidas que lhe poderiam ser prejudiciais. Por meio do convívio escolar possibilita conhecimentos e vivências que cooperam para que se apure sua percepção de injustiças e manifestações de preconceito e discriminação que recaiam sobre si mesmo, ou que venha a testemunhar — e para que desenvolva atitudes de repúdio a essas práticas (BRASIL, 1997, p. 39)

Assim, ao passo em que se pensou a ampliação de livros paradidáticos nas escolas, os Temas Transversais poderiam ser abordados em todas as disciplinas, principalmente em disciplinas com áreas mais aproximadas aos temas sugeridos. Do mesmo modo, a depender da complexidade do nível de ensino, as obras poderiam se aproximar de “obras de divulgação científica para públicos não escolares, ou mesmo a produções literárias ou de entretenimento,

em particular nos casos em que recorriam a narrativas ficcionais para abordar o tema selecionado” (RANGEL, 2006).

À vista disso, o termo *paradidático* adjectiva as produções que, diferentes não se configuram como livros didáticos, tendo em vista que vão além do ensino propriamente dito de disciplinas sistematizadas. Contudo, são reconhecidas como apoio didático, assim, perpassam transversalmente os conteúdos, as temáticas exploradas, e desse modo, poderão em potencial contribuir no desenvolvimento do gosto pela leitura e escrita, ao tempo em que discute temas imprescindíveis para a formação crítica dos sujeitos.

Para Rangel (2006) os livros *paradidáticos* representam, atualmente, um objeto de interesse de políticas públicas, bem como, vem despertando interesse para o desenvolvimento de muitas pesquisas no campo educacional “sob perspectivas tão distintas quanto o mercado editorial, a transposição didática de conceitos e noções, a flexibilidade de uso, os recursos didáticos, os padrões de textualidade e os modos de ler” (RANGEL, 2006, online)

Em concordância a isso, Melo (2006) ao analisar a coleção *paradidática* de língua portuguesa “Currupaco”, afirma que “a Editora Ática foi a criadora do termo *paradidático* e dos primeiros livros destinados a auxiliar o ensino de língua portuguesa”. (MELO, 2006, p. 122). Para a autora, os *paradidáticos* de língua portuguesa tem sua origem vinculada a leitura, bem com apoio a matérias específicas.

Posteriormente foram criadas obras voltadas também as outras disciplinas do currículo escolar como matemática, geografia e história. Nesse ensejo, a produção de livros *paradidáticos* apresenta características próprias que as diferenciam de outras obras em formatos diferenciados, imagens e cores atrativas ao público infantil, abordam temáticas que dão suporte ao ensino tanto da leitura quanto de outras disciplinas escolares. Nessa direção Melo (2006) nos explica que:

Este novo produto cultural, ou nova fórmula editorial para diferentes áreas e disciplinas do currículo escolar, possui características específicas: visualmente os livros tem formatação diferente do livro didático, possuem poucas páginas bem ilustradas e coloridas, apresentando apurado cuidado gráfico e uma nova diagramação, e se aproximando do formato da literatura infanto-juvenil. Do ponto de vista do conteúdo, são livros temáticos normalmente de acordo com o currículo escolar, trabalhados em forma de narrativa/ficção, em cuja maioria se sobressai a preocupação pedagógica às intenções estéticas (p, 122).

Desse modo, a variedade dos livros, que podem ser desde a literatura infanto-juvenil até de diferentes gêneros textuais, como dicionários, entre outros materiais. Logo, essas diferentes características dificultam traçar uma definição concisa, mas o seu uso em sala de aula, costumeiramente de forma complementar e associados aos livros didáticos, são elementos que os caracterizam e os distinguem de outras produções. Para Rangel, no Glossário Ceale, a expressão “paradidático” perpassa, portanto, uma forma de produção editorial com um objetivo diferenciado.

3.2 OS PARADIDÁTICOS NA ESCOLA: A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL

O surgimento da literatura infantil, como já discutimos anteriormente, advém da tradição oral, por meio da novelística popular medieval entre Europa e Índia. Essas narrativas foram catalogadas e escritas por autores como Perrault e Grimm durante o século XVII, popularizando-se por todo o mundo e ganhando outras versões, esses escritos deram origem aos famosos contos de fadas, tão conhecidos pelo público infantil.

A predominância por valores ideológicos expressamente demarcados como bem/mal, o ideário de mulher e de homem, assim como, o padrão de belo, estritamente voltado ao homem/mulher brancos, reverbera na contemporaneidade brasileira a preferência pelo modelo aristocrático burguês, trazendo à tona as injustiças sociais que a população negra foi acometida desde a colonização deste país.

Como destaca Debus (2017) à luz de Umberto Eco (2003) a tradição literária corresponde ao conjunto de obras socialmente construídas pela humanidade, para o entretenimento. Em contrapartida, o autor chama atenção, pois não pode ser considerada apenas um lazer. Haja vista, a literatura é responsável pela manutenção da língua enquanto patrimônio cultural. Assim, de modo amplo, o texto literário exerce um papel importante para a humanização de homens e mulheres pelo seu caráter enriquecedor na nossa percepção e ampliação da nossa visão de mundo (CÂNDIDO, 1995).

No entanto, se faz necessário problematizar que em um país pluricultural como o nosso as representações dos livros destinados às crianças deveriam contemplar nossa diversidade e culturas distintas, por muito tempo a representação das crianças negras nessas obras eram inexistentes (DEBUS, 2017). Por isso, na realidade brasileira, a propagação do

ideário europeu na construção social da escola, a priori, reservou as benesses do processo educativo formal para as crianças brancas de famílias abastadas.

Nesse sentido, as crianças negras, ficaram à margem das primeiras iniciativas de educação formal no Brasil. Destarte, historicamente a produção literária brasileira, apesar de estar presente, desde o Brasil colônia, foi invisibilizada nos meios de circulação e divulgação, muitas destas obras e autores, sendo apagados deixaram de ter o reconhecimento cabível³ (DUARTE, 2011).

Concomitante a isso, Debus (2017) aponta que a presença de personagens negros, ou indícios da cultura africana em textos voltados ao público infantil, produzidos no Brasil, era quase inexistente na década de 1970, e, quando se tinham personagens negros, apareciam de forma caricaturada e estereotipada. São exemplos às personagens (Tia Nastácia e Negrinha), ambas criadas por Monteiro Lobato, que veiculam a ideia de subserviência à pessoa negra, reverberando o ideário perpassado pelo processo de escravização, o branqueamento e o mito da democracia racial.

Assim, aos personagens negros era “associado à sujeira, à tragédia, à maldade, como cor simbólica, impregna o texto com bastante frequência”. (ROSEMBERG, 1985, p. 84). De acordo com Mortatti (2001):

Sobretudo a partir dos anos de 1970, com o chamado boom da produção de livros para crianças e jovens, tem-se – a despeito da persistência da literatura infantil de caráter pedagogizante e de qualidade questionável– a consolidação dessa tendência esteticizante da literatura infantil brasileira. Dessa versão recorrentemente retomada por outros pesquisadores, pode-se depreender como uma das características apontadas na produção de literatura infantil brasileira sua oscilação entre gênero didático ou gênero literário e o correspondente esforço de superação do didatismo em favor da literaridade. Para esse esforço contribui especialmente a produção acadêmica a partir do final dos anos 80 no âmbito dos estudos literários, com sua forte tendência normatizadora sobre a produção de literatura infantil, decorrente de uma perspectiva evolucionista da história do gênero, segundo a qual a condição de maioria da literatura infantil brasileira deve ser aferida e/ou construída de acordo com parâmetros de esteticidade extraídos da produção literária “para adultos”, ou simplesmente, da literatura, sem adjetivos. (MORTATTI, 2001, p. 180-181).

No mesmo entendimento, parafraseando Zilberman (1988) é necessário que nos atentemos para o teor dos livros produzidos para as crianças conterem aspectos de

³ Duarte (2011) atenta para o apagamento deliberado dos vínculos autorais, que correspondessem a etnicidade africana e afro-brasileira, em detrimento ao processo de branqueamento da população brasileira.

representações históricas e sociais, por traz de contos de fadas encantadores, é possível perceber por meio do enredo, personagens e diálogos, questões de classe, gênero e raça, através das “concepções de vida, seus valores e seus preconceitos” (p. 336). Segundo Cavalleiro (2005),

(...) a disparidade das representações de personagens negras e brancas pode ser fonte de rebaixamento de auto-estima e um facilitador para a construção de autoconceito negativo por parte das crianças negras. E, diametralmente, que pode ser fonte de um sentimento de superioridade por parte das crianças brancas, pelo fato de terem a pele branca e fazerem parte, portanto, do grupo que constitui maioria das ilustrações e referências culturais e históricas nesse tipo de material- o que sinaliza poder, beleza e inteligência (p. 83).

Assim, percebe-se a importância de discutir a educação quilombola, quando muitas vezes essa perspectiva não está nos livros, ou encontra-se de forma estereotipada. Desse modo, a história dos quilombos e nossos ancestrais devem estar impressas, não apenas nos livros, “mas em todos os lugares da escola, de forma a marcar o coração de quem está a se educar com ternura e comprometimento e, desta vez, não mais com marcas de dor”. (NUNES, 2010, p. 147). Na perspectiva de Rosemberg (1984),

O homem branco adulto proveniente dos estratos médios e superiores da população é o representante da espécie, o mais frequente nas histórias, aquele que recebe um nome próprio, aquele que se reveste da condição de normal. No texto e na ilustração, sua frequência de aparecimento é acintosamente superior à dos demais personagens assumindo desproporção fantástica (p.77).

Com efeito, foi apenas na década de 1990 com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, posteriormente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, em especial o tema transversal, referente ao volume de Pluralidade Cultural, fez com que o mercado editorial, buscasse cumprir a demanda, reorganiza-se, de modo que os catálogos das editoras comecem a apresentar seus títulos e coleções contemplando esses temas (DEBUS, 2017).

O processo de produção e distribuição de material didático e de apoio pedagógico para a Educação Escolar Quilombola deverá ainda estar de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1/2004. Conforme podemos conferir no fragmento abaixo:

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Artigo 26a da LDB, e para tanto abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE). - Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo (p. 25).

Nessa perspectiva, os livros paradidáticos analisados são ligados diretamente à história e cultura afro-brasileira e africana, podem ser utilizados tanto na disciplina de história quanto em outras áreas desde que trabalhados de forma interdisciplinar. O primeiro livro a ser estudado intitula-se “As panquecas de Mama Panya”, escrito pelo casal, Mary e Richard Chamberlin, a obra foi publicada por meio do edital de acervos complementares do PNAIC, no ano de 2012.

O livro apresenta como cenário uma aldeia no Quênia, país do continente africano, não aparecem elementos que demarcam o ano em que a história ocorre. Os personagens são todos negros e vivem na mesma comunidade, os personagens utilizam roupas e acessórios característicos da cultura africana. Há a presença de elementos da natureza como paisagens, vegetação e animais.

A forma como os personagens estão dispostos e a expressão facial aparenta cooperação, respeito e amizade entre eles. A ida ao mercado, pelos personagens Mama Panya e Adika, apresentam uma espécie de feira livre na qual acontece a comercialização de alimentos e produtos, que possivelmente podem ser provenientes da agricultura familiar, produzida e comercializada pela própria comunidade que, pode representar a economia do local.

A tradição de se reunirem desde idosos, adultos e crianças para a refeição pode estar ligada ao respeito pelos anciões e ancestrais, que pode revelar a partilha de conhecimento das gerações mais antigas para as mais jovens da comunidade como forma de manutenção das tradições culturais. A culinária também é um traço forte a ser considerado, o modo de preparo

e utensílios utilizados, bem como, a presença da música representada pelo instrumento musical kalimba, que marca a comemoração da comunidade reunida.

Após a conclusão da história, o livro ainda conta com um material de apoio explicativo em que aborda o dia a dia de uma aldeia no Quênia, com os subtítulos: “a população, a escola, depois da escola, o caminho para o mercado”, inclusive aborda elementos como os animais e árvores pelas quais Mama Panya encontram pelo caminho até o mercado, a língua kiswabili, falada no lugar em que se passa a história, caracterização do país, mapa e localização geográfica, a receita da panqueca de Mama Panya, o instrumento musical kalimba, o baobá, seus elementos e sua relação com o sagrado.

O livro ainda traz registros fotográficos do Quênia, apresenta desde paisagens naturais da vegetação, dos animais, como também apresenta imagens das desigualdades sociais existentes naquele país, com fotografias de prédios e de construções que sugerem situação de vulnerabilidade social.

O segundo livro trata-se de “Canção dos Povos Africanos”, escrito por Fernando Paixão, ilustrado por Sérgio Melo, a obra pertence ao edital de 2013, referente ao acervo complementar do PNAIC. A obra apresenta em suas ilustrações cores vibrantes, que remetem a estampas de origem africana. É escrito em forma de cordel, o que pode tornar a leitura atrativa ao público infantil, com rimas que contam sobre as tradições de origem africana.

Assim, os elementos culturais abordados pelo texto são complementados pelas ilustrações que remetem ao enredo da história. Desse modo, adventos como nascer, crescer, viver em comunidade, erro, punição, perdão e morte são descritos aparentemente ao modo de representação africana. Desta feita, ao passo que esses momentos estão presentes no texto, as ilustrações ampliam a percepção do leitor para elementos que sugerem a cultura africana, como pinturas corporais, tecidos e estampas que acrescentam sentidos e significados para a leitura do livro.

O terceiro livro que analisamos foi “Crianças - Olhar a África e Ver o Brasil”, escrito por: Maria da Penha B. Youssef e fotografias de Pierre Fatumbi Verger, a obra foi publicada pela Companhia Editora Nacional, adquirido e distribuído pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola no ano de 2005. As fotos de Pierre Verger, atreladas ao texto, trazem elementos da cultura africana por meio do registro fotográfico em países africanos como: Argélia, Congo, Mali, Nigéria, Níger, Benin, assim como, no Brasil, especificamente em Salvador, no estado da Bahia.

As fotografias abordam temas como o brincar, a relação da criança com a natureza, por meio de registro com animais, a musicalidade, o experimento de sons e da cultura pela construção de instrumentos musicais a partir da matéria prima da natureza, como tambores, flauta e a kalimba, que também está presente no livro anterior. Do mesmo modo, podemos perceber o respeito aos mais velhos da comunidade pela valorização dos seus conhecimentos que são passados dos mais velhos para os mais novos da comunidade.

Assim, aspectos como o afoxé, cortejo tradicional de origem africana, e o caruru, prato típico de origem afro-brasileira feito com quiabo, camarão e azeite de dendê, entre outros ingredientes, se fazem presentes no texto. Elementos como esses podem revelar perspectivas de aproximações entre África e Brasil, haja vista que podem levar a perceber e valorizar a importância da cultura africana e a força de sua influência nas relações pessoais, econômicas, nas expressões artísticas, na música, na dança, na culinária, nas roupas, nas artes e em muitas outras tradições brasileiras.

O quarto livro analisado foi “Meu Avô Africano”, escrito por Carmen Lúcia Campos e ilustrado por Laurent Cardon, o livro pertence a coleção imigrantes do Brasil, distribuído nas escolas por meio do Programa Nacional do Livro Didático 2018 – literário. Segundo a autora do livro, “a coleção imigrantes do Brasil resgata as origens e a cultura dos povos que ajudaram a construir a nossa própria história”.

Os personagens da narrativa são de descendência africana e italiana e compõe a família do personagem principal, o menino Vítor Iori. A maioria dos personagens da história são negros, as ilustrações podem não valorizar a beleza africana, traços dos narizes e bocas dos personagens negros, visto que podem estar evidenciados de forma exagerada. Conforme Munanga (2008) o mito da democracia racial, está pautado na mestiçagem biológica e cultural de três raças o branco europeu, o indígena e o negro africano.

No âmbito da sociedade brasileira, preconiza o ideário de que a convivência entre os grupos étnicos e sociais em todas as camadas da sociedade é harmoniosa, “permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade” (MUNANGA, 2008, p. 77).

Em consequente, a ideologia perpetuada na sociedade brasileira, tanto afetou a inserção das crianças negras ao sistema educacional, quanto disseminaram o preconceito racial nas práticas educativas, nos materiais didáticos e nos livros didáticos e de literatura. Na

visão de Cavalleiro (2001) até mesmo a afetividade às crianças na educação infantil passa pelo condicionante da cor.

Por isso, faz-se necessário uma seleção cuidadosa para todo recurso didático e paradidático no sentido de não perpetuar visões preconceituosas. O livro ainda conta com uma parte explicativa com o título “Histórias e Tradições da Cultura Africana”, com a localização no mapa da África dos países suscitados durante a narrativa. Do mesmo modo, são contemplados outros títulos com teor explicativo como: “Escravos no Brasil”, “Campeões Africanos”, “A África está aqui”, com elementos culturais vinculados à culinária, música e dança, vestuário, religião e vocabulário.

4 RESULTADOS E ANÁLISES

A utilização em sala de aula de livros paradidáticos, para além da aprendizagem da leitura e da escrita, representam inúmeras possibilidades de abordar desde o ensino e apropriação da leitura, até aspectos essenciais do universo escolar, como conteúdos, regras, valores, a elaboração de estratégias e hipóteses de forma interdisciplinar.

Contudo, podemos pensar esses elementos tanto em esfera macro, nas relações ideológicas de poder que atravessam desde a intencionalidade na elaboração e seleção do material, perpassando pelo viés político-ideológico e a consequente repercussão em sala de aula, as possíveis reações dos alunos e a relação entre o uso social da leitura e escrita no âmbito social e a sua representação na sociedade, levando em consideração as distintas realidades e contextos escolares.

Consoante a isso, o ensino nas Relações Étnico-Raciais no Brasil, figura um novo capítulo de luta por direitos negados aos afro-brasileiros, tendo como marcador principal o quesito cor. Diante disso, compreendemos que, dentre os fatores supracitados, nos reportaremos em nossa análise as possibilidades de fortalecer a identidade quilombola em situações de diálogo a partir dos livros paradidáticos fornecidos pelo FNDE.

Assim, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-Campo) surgiu a partir de uma política pública do Governo Lula, que incorporou a luta anti-racista, galgada pelos povos do campo, por representatividade nos livros paradidáticos, que apresentassem outras realidades presentes no nosso país, principalmente, a história e cultura africana e afro-brasileira.

Assim, ao nos debruçarmos sobre as análises, buscamos, sobretudo, por meio do estudo de caso, descrever de maneira ampla e profunda o fenômeno social estudado, tendo como eixo norteador nossos objetivos, geral e específicos, portanto, comprometidos a analisar como a professora pode trabalhar com os livros paradidáticos de modo a favorecer o fortalecimento de princípios de identidade quilombola.

Nessa continuidade, a composição da nossa pesquisa contemplou uma entrevista concedida pela professora da escola estudada. Assim, abordamos a presença de elementos concernentes a identidade quilombola nos livros ofertados pelo PNBE que são utilizados para essa finalidade, pela professora na turma multisseriada, de 1º a 5º ano, na Escola Educador Paulo Freire.

Para nos aproximarmos das práticas didáticas da professora, alusivas a identidade quilombola nos livros paradidáticos disponíveis na escola, um dos procedimentos adotados na pesquisa foi a realização de uma entrevista semiestruturada, fundamentada em Creswell (2014) que destaca a entrevista como um importante instrumento para pesquisas qualitativas.

A entrevista foi concedida pela professora em sua residência, o protocolo de guia de entrevista foi previamente elaborado segundo os pressupostos da pesquisa, organizados conforme os objetivos do nosso trabalho. Inicialmente, se faz necessário destacar que a Escola Municipal Educador Paulo Freire, atende a população da comunidade quilombola, Cruz da Menina, a escola recebe o total de 31 crianças, sendo 17 alunos de pré-escola e 1º ano no turno matutino, no turno vespertino atende a 14 alunos do 2º ao 5º ano do ensino fundamental, sendo: 02 alunos no 2º ano, 03 alunos no 3º ano, 04 alunos no 4º ano e 05 alunos no 5º ano.

A professora Maria da Luz é a única professora da escola, trabalhando nos turnos manhã com educação infantil e no turno vespertino em uma turma multisseriada de 1 a 5 ano. Graduada em História, Especialista em História do Brasil e Educação Especial.

É sabido que a realidade da educação do campo, no contexto das salas multisseriadas, em sua maioria, exige do professor, uma maior sensibilidade para lidar com esse ambiente. Nessa perspectiva, exige que se reconheça a realidade social em que se trabalha e, com isso, ocorra a valorização da sua cultura, esse poderá ser um dos primeiros passos.

Nossa pesquisa focalizou as práticas pedagógicas empreendidas pela professora referentes à identidade quilombola nos livros paradidáticos, apenas na turma do turno vespertino. Assim, a elaboração do nosso guia de entrevista foi fundamentada em Creswell (2014) para o autor, o guia de entrevista ou protocolo de entrevista é um elemento importante, porque:

permite que se façam anotações durante a entrevista sobre as respostas do entrevistado. Também ajuda o pesquisador a organizar os pensamentos em itens tais como títulos, informações sobre o início da entrevista, ideias finais, informações sobre o encerramento de entrevista e agradecimentos ao respondente. (p, 138).

Diante disto, a estrutura composicional dos tópicos formulados para a entrevista seguiu a proposição dos nossos objetivos, geral e específicos. Logo, nossa escolha por essa escola deve-se ao seu papel na comunidade, enquanto referência positiva, ao articular ações que propõem a valorização em ser negro (a). Outrossim, nosso estudo justifica-se pela

importância de lugares enunciativos para experiências diversas que apontam para a construção e reconstrução de novas práticas de ensino, sensíveis ao trabalho nas relações étnico-raciais.

Logo, é parte essencial do nosso estudo as análises dos livros apontados pela professora como materiais que abordam princípios de identidade quilombola, e por isso, utilizados por ela para esta finalidade. Do mesmo modo, traremos a análise da entrevista semi-estruturada, concedida com a professora responsável pela turma, direcionada a partir da temática proposta, a utilização dos livros, por ela elencados, o trabalho voltado a princípios de educação escolar quilombola e, conseqüentemente a relação do seu trabalho com a comunidade e sua realidade.

Nesse ensejo, traremos os trechos da fala da nossa entrevistada juntamente às análises dos livros, relacionando-os a partir da temática abordada. À vista disso, nossa análise será organizada de forma a contemplar as categorias encontradas em nossas análises, a saber: valorização da cultura negra; reconhecer-se enquanto negro (a) e vivências dos alunos; respeito a história da comunidade e práticas educativas.

Estabelecendo, portanto, relações entre os elementos que revelaram princípios de Educação Escolar Quilombola na condução da sua prática docente por meio dos livros paradidáticos que abordam a temática étnico-racial, bem como, indicando relações, mediante a entrevista concedida pela professora responsável pela escola. Haja vista, a realidade da comunidade e sua história de luta que se reverbera no contexto das práticas pedagógicas descritas pela docente entrevistada.

4.1. DESCOBERTA A PARTIR DE ANÁLISES DE LIVROS PARADIDÁTICOS E DA ENTREVISTA COM UMA PROFESSORA DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA

Como havíamos anunciado, a modalidade educacional Educação Escolar Quilombola é existente mesmo antes do seu reconhecimento e implementação. Emerge de um contexto de lutas pelos direitos à terra e a educação que, está para além dos muros escolares. Tendo em vista, os elementos da vida cotidiana, relações sociais, culturais, modos de vida, e por assim dizer, de identidade própria e coletiva.

Deste modo, iniciamos nossa entrevista, perguntando: “O que é atuar em um contexto quilombola? Qual a implicação no seu trabalho? “Atuar em um contexto quilombola é muito gratificante, porque você tem um aprendizado contínuo [...] eu vivo aprendendo sempre, todos os dias com a cultura” (FALA DA RESPONDENTE, 30/06/2019).

A professora, em sua fala destacou o fator aprendizagem. Para ela, ser professora em uma escola localizada em território quilombola é estar em constante processo de aprendizagem, por meio da cultura. Nesse sentido, o reconhecimento pela professora da aprendizagem contínua a partir da cultura quilombola, coaduna a visão de Imbernón (2012) ao propor que o docente, em meio ao processo da profissão, vai influenciar na emancipação dos sujeitos, discentes e comunidade escolar, além disso, irá torná-los menos dependentes do poder econômico, político e social, e é justamente esse o objetivo da educação, a formação crítica e autônoma dos sujeitos.

A docente, também nos expôs as dificuldades enfrentadas no trabalho em uma escola quilombola, a principal delas é o não cumprimento da Lei, para ela “a gente sabe que tem muitos recursos voltados para a comunidade quilombola, garantindo essa Lei, no ensino-aprendizagem das crianças, porém nem tudo a gente recebe”. Prosseguiu explicando que “cada comunidade tem suas culturas e a nossa é uma comunidade que está se valorizando, se reconhecendo, se identificando, construindo e desconstruindo as identidades de acordo com suas necessidades” (FALA DA RESPONDENTE, 30/06/2019).

A Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola garante direitos que resguardam a cultura quilombola para que o atendimento escolar corrobore para sua valorização. Assim, o não cumprimento da Lei prejudica o bom desenvolvimento dessa modalidade educacional, bem como, fere os direitos de seus educandos. Por outro lado, o processo de identificação da cultura quilombola e sua valorização pela comunidade e, conseqüentemente, pela escola é um dos princípios que caracterizam a Educação Escolar Quilombola.

Nesse viés, é de suma importância a abordagem de aspectos culturais africanos e afro-brasileiros, representados de forma valorizada nos livros paradidáticos, para que haja a valorização da cultura quilombola e uma construção identitária para o reconhecimento de ser negro (a) desde a infância. Desse modo, o primeiro livro que trazemos é a obra “As Panquecas de Mama Panya”, o livro é de autoria do casal de autores norte-americanos, Mary e Richard Chamberlin. Ambientado em uma aldeia rural no Quênia, país localizado na costa leste da

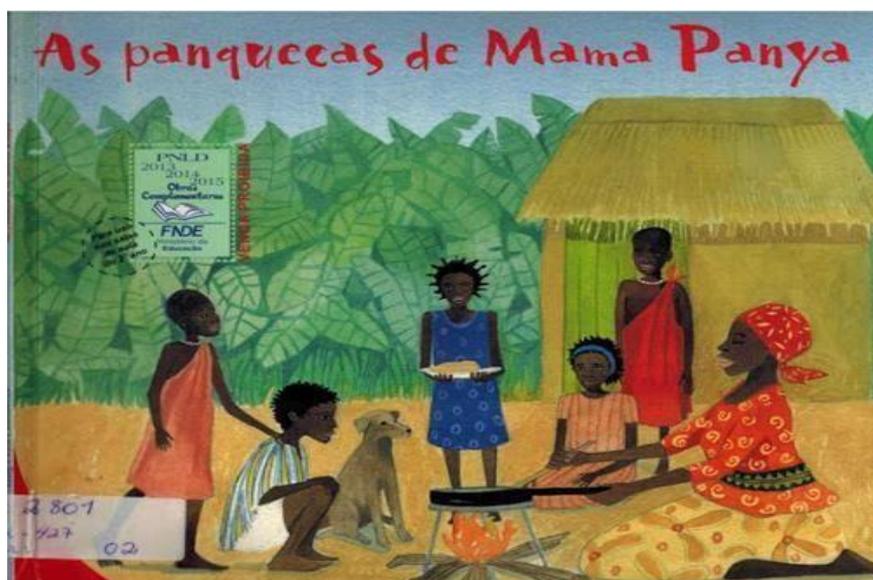
África Oriental, na história não há uma referência temporal que identifique em qual época a história transcorre.

Este paradidático narra a história de Mama Panya e seu filho Adika, a personagem propõe a seu filho para irem ao mercado comprar alimentos. Assim, Adika, conclui que Mama Panya fará panquecas, ao ser confirmada sua hipótese, Adika, convida a todos os amigos e amigas que encontra pelo caminho para participar da refeição. No entanto, o dinheiro que tinha não seria suficiente para a comprar a quantidade de alimentos necessária para todos convidados.

Apesar da aparente preocupação, Mama Panya, não esperava que todos os convidados de Adika trariam algum alimento para partilhar na refeição. E, ao fim do dia todos se reuniram debaixo do baobá e partilharam algum alimento, conforme suas condições. Nesse sentido, “o baobá é uma figura emblemática: é a árvore em torno da qual ocorre o conçagramento, o ritual de alimentação do corpo e do espírito (por meio da música e dos risos, como é descrito em As panquecas de Mama Panya, por exemplo) ” (ARAÚJO, 2019, p. 116).

O enredo, ainda, retrata a generosidade entre a comunidade, é importante ressaltar que sua vivência pois, ganhou o prêmio de menção honrosa⁴ para o prêmio de ouro “Black Eyed Susan” de Maryland em 2007 e também foi o vencedor do prêmio de ouro Oppenheim Toy Portfolio 2006 na categoria Picture book. Observemos a capa deste livro.

Figura 1- Capa do livro “As Panquecas de Mama Panya”



Fonte: Mary e Richard Chamberlin, 2005.

⁴ Informação do site dos autores Mary e Rich Chamberlin WWW.richmarywriters.com

Na ilustração da capa são apresentados os personagens Adika e Mama Panya, Gamila, Bibi, Bwana, Zawenna, o visual aparenta a colaboração entre os personagens. Na imagem vemos duas gerações, mãe e filho, e respectivamente outras crianças da aldeia. Podemos perceber também, diferença nas vestimentas: a roupa da personagem adulta é comprida, e usa um adorno na cabeça, enquanto as crianças estão com roupas mais leves.

Outros elementos também estão presentes como um cachorro, Mama Panya utiliza-se de um fogarel feito com lenha na aldeia para preparar o alimento, a casa feita de palha e a presença de vegetação. Segundo Coelho (2000)

a percepção do real em suas múltiplas significações do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e o conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente- condição *sine qua non* para a plena realidade do ser (p. 16).

À luz de Coelho (2000) a literatura infantil é um “agente formador”, por isso, professoras e professores precisam estar atentos às transformações para o exercício de reatualizar seus conceitos e consciência de mundo, para isso a autora elenca três direções possíveis: “da literatura (como eleitor atento), da realidade social que o cerca (como cidadão consciente da “geleia geral” dominante e de suas possíveis causas) e da docência como profissional competente)” (COELHO, 2000, p. 18).

Ademais, a referida obra aborda características próprias referentes ao Acervo 1 do 3º ano, concernente aos temas transversais interdisciplinares paradigmáticos da área da disciplina de história, conforme o edital de publicação de acervo complementar do PNAIC, “[...] a História da África, cultura afro-brasileira, indígena e a educação para o respeito à diversidade, dialogando, de forma enfática, com as situações históricas do nosso país no que diz respeito à escravidão, à migração e à imigração” (p. 36).

Segundo o edital do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) de 2012 a obra “As Panquecas de Mama Panya” são focalizadas principalmente noções de paisagem, de lugar, as relações afetivas, haja vista:

se refere às relações de vizinhança como àquelas relacionadas ao espaço vivido. A narrativa gira em torno da ida ao mercado para comprar os ingredientes do jantar. No caminho, há registros da paisagem, dos animais,

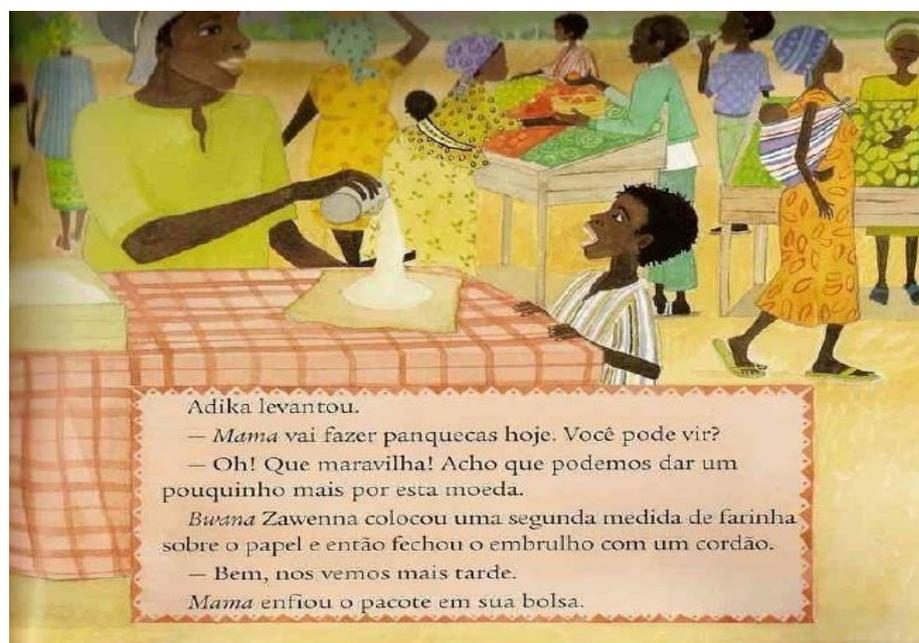
da língua, dos costumes, da cultura e da solidariedade dos povos do leste da África. (BRASIL, 2012, p. 121).

Em conformidade a isso, o conceito de território trazido por Leite (2011) sugere o reconhecimento da cidadania e territorialidade negada aos descendentes dos africanos. Sabendo que o território quilombola é um campo de relações sócio políticas em que se é formada uma identidade específica.

Desta feita, o livro “As panquecas de Mama Panya”, abarca elementos como o trabalho a partir da produção da comunidade de forma cooperativa, as cores das roupas, a partilha entre os membros da comunidade, estar em comunidade e se sentir pertencente ao local, as relações afetivas e familiares colaboram para o reconhecimento histórico de sua identidade.

Concomitante a isso, abrangem aspectos imprescindíveis a serem abordados em sala de aula, podendo estabelecer relação com elementos culturais da própria comunidade, suscitando a valorização cultural e identitária pelos alunos através de livros paradidáticos que abordam questões que façam menção à história e cultura africana e afro-brasileira.

Figura 2 - Adika no mercado



Fonte: Mary e Richard Chamberlin, 2005, p. 16.

Nessa ilustração, Mama Panya e Adika dirigem-se para realizar suas compras no mercado, podemos perceber relações de trabalho e economia local, alimentos, possivelmente, produzidos pela comunidade que caracterizam a culinária local e sua comercialização. Na imagem acima, Adika ao comprar os ingredientes na feira, convida seus amigos, no decorrer do enredo, alguns dos seus convidados se solidarizam e colocam um pouco mais do que o dinheiro de Mama Panya poderia comprar.

Dessa forma, o enredo da obra nos faz refletir dois conceitos: caridade e solidariedade. Hodiernamente, o discurso apregoado na sociedade é que todos somos cidadãos, contudo, a condição de cidadãos nos atribui uma série de direitos coletivos e individuais, que nem todos os brasileiros têm, uma vez que, muitos dependem da ação “caridosa”, cristã, do outro para a sua sobrevivência. Não é se colocar numa posição de argumentação contra a caridade, mas se fazer uma análise em relação àqueles que historicamente se ausentam da condição da cidadania e sobrevivem da caridade de outrem.

Lucas e Hoff (2009) discutem a caridade, no cenário contemporâneo, como reprodução das posições desiguais dentro do modelo capitalista de produção. Assim, a caridade, “comprometida com uma economia da dádiva - e assim reproduzindo, no cenário contemporâneo, as posições desiguais do modelo capitalista de produção, a caridade, não raro, engessa indivíduos e minorias em posições subalternas” (LUCAS E HOFF, 2009, p. 29). As autoras prosseguem ratificando que:

Se a discursificação da caridade na mídia se baseia na idéia de que o agente consolida sua posição de cidadão sempre que ajuda as classes mais pobres. A satisfação destas necessidades básicas não reverte a posição econômico-simbólica desigual e ancestralmente humilhante a que certas minorias são submetidas pelo arranjo capitalista (p. 29).

No enredo, a personagem Mama Panya é surpreendida pela colaboração dos convidados, o sentimento de cooperação prevalece, pois, os convidados que foram chegando, compartilharam do alimento que tinham que se somavam ao que Mama havia preparado, como a exemplo deste trecho: “Mama, nossas vacas deram um pouco mais de leite hoje. Mzee Odolo apareceu logo em seguida. –O velho do rio nos deu três peixes hoje. Gamila chegou equilibrando um cacho de bananas na cabeça. –Bananas ficam ótimas com panquecas. Bibi, Bwana, Zawenna trouxeram um pacote cheio de farinha e o entregaram para Adika. –Guarde para mais tarde” (CHAMBERLIN e CHAMBERLIN, 2005, p.23).

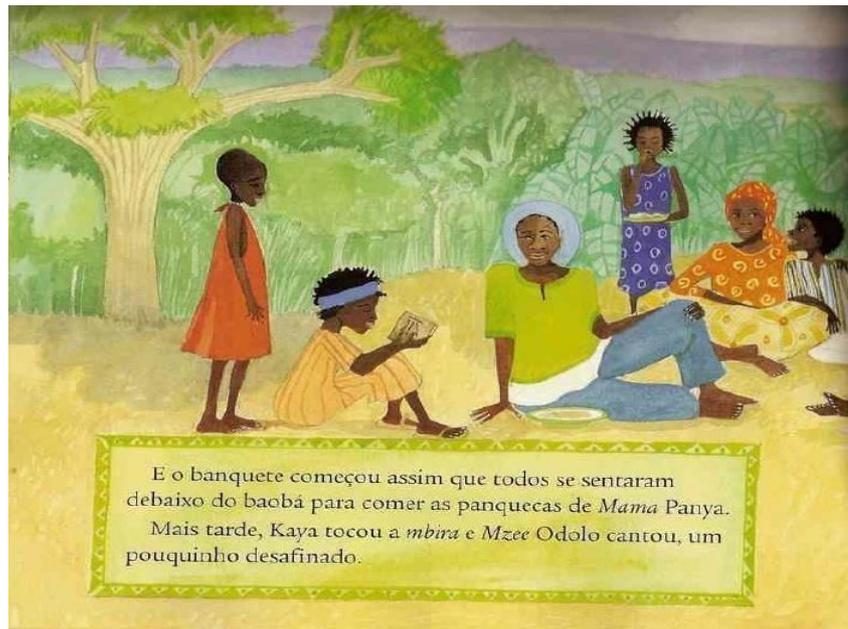
Nessa situação, os convidados da personagem citada colaboram com a refeição em situação de igualdade dentro da comunidade e de interdependência entre eles. Ao contrário do conceito de caridade, explicado pelas autoras, em que, “a cidadania, portanto, acontece necessariamente em espaços de relação. Isso significa que ela só se manifesta quando ambas as partes mantêm as condições de doação e recebimento, revezando posições. Ou seja, a cidadania, se não é partilhada, não acontece” (LUCAS, HOFF, p. 31).

O sentimento de solidariedade e amizade fez com que todos os amigos de Adika compartilhassem um pouco do que tinham, e possibilitou um jantar mais que suficiente e especial para todos, “e o banquete começou assim que todos sentaram debaixo do baobá para comer as panquecas de Mama Panya. Mais tarde, Kaya tocou a mbira e Mzee Odolo cantou, um pouquinho desafinado” (CHAMBERLIN e CHAMBERLIN, 2005, p. 26).

Na visão de WESTPHAL (2008), o conceito de solidariedade advém dos valores humanistas na Grécia, como princípio jurídico, simbolizava o compromisso com as pessoas se obrigavam e cada uma a todas. Nesse sentido, o compromisso, na comunidade quilombola representa um conceito complexo, em outras palavras, eles terem sua identidade reconhecida, todos deverão se reconhecer quilombolas no grupo, que parte de uma solidariedade passa a ter um vínculo de compromisso relacional entre a comunidade.

Portanto, solidariedade é se ver no outro, representa o compromisso com o outro. Passa a ser uma categoria ética para criar movimentos para efetivação de liberdade e de humanidade, ou mesmo do sentimento de pertencimento aos atingidos pela mesma situação. Sendo assim, “trata-se de ser solidário entre os iguais, sendo iguais os que possuem a mesma pertinência de classe. Trata-se, em primeiro lugar, de solidariedade, libertação e justiça pelos e para com os iguais, os explorados e excluídos” (WESTPHAL, 2008, p. 47).

Figura 3 - Banquete debaixo do baobá



Fonte: Mary e Richard Chamberlin, 2005, p. 26.

A ilustração acima apresenta a reunião da comunidade para saborear a refeição preparada por *Mama panya*, em que todos puderam colaborar com o que tinham e fizeram a partilha debaixo do baobá. Podemos perceber as relações sociais estabelecidas a partir do compromisso coletivo na comunidade, hábitos alimentares, alimentos produzidos pela comunidade e sua cultura.

Continuando nossa reflexão através da entrevista. A próxima pergunta diz respeito ao trabalho com a especificidade da turma multisseriada, tendo em vista, que a turma funciona com alunos do 2º ano ao 5º ano, assim, indagamos: Descreva como trabalhar com esses livros literários/ paradidáticos em uma sala de aula multisseriada de uma comunidade quilombola?

Como resposta obtivemos, que o fato de ser uma turma multisseriada, não representa segregações, para cada turma trabalhar um livro diferente. Mas, pelo contrário, nas palavras da professora, “como é uma sala de aula multisseriada eu não vou escolher um livro pra cada turma né, se é multisseriada eu vou, tem essa parte que eu seleciono é dois livros por semana”. Nesse ponto, a professora cita o livro, “As panquecas de *Mama Panya*”:

[...] vamos supor que eu escolha “As panquecas da *Mama Panya*”, eu vou dar abertura para o tema culinária, por exemplo, então eu trabalho a leitura deleite com o livro, eu faço a leitura pra eles e a gente debate essa leitura e em cima daquele processo eu vou descobrir como é a comida na casa deles, se tem algum prato culinário que foi repassado de avó, de tio, ou qual a

comida que ele gosta mais de comer, se os antepassados trouxeram, se é a atual, se ele não gosta de nada assim da cultura africana que come na casa dele, mas qual a comida que ele gosta? Porque as vezes a família não faz, mas ele gosta daquele prato, se ele fosse viajar no lugar que tivesse, ou na comunidade uma festividade, qual seria o prato que ele preferia daqueles, e aí a gente vai apontando aqueles que veio da cultura pra nossa culinária e vai discutindo isso de uma forma que interaja com minha turma. (FALA DA RESPONDENTE, 30/06/2019).

E, prosseguiu exemplificando os passos metodológicos que costumeiramente desempenha, primeiro, seleciona previamente o paradidático para a leitura deleite, após a leitura, é dado início a conversação, com o intuito de envolver todos, de acordo com sua série e seu entendimento. Desse modo, os professores precisam, ficar atentos às representações dos personagens negros e brancos para, assim, evitar as crianças negras construam um autoconceito negativo. (CAVALLEIRO, 2005).

Em conformidade a isso, a professora traz em sua fala a percepção da relação apresentada por Souza (2006) acerca dos conteúdos pedagógicos, classificados pelo autor como: (educativos, instrumentais e operacionais). Do mesmo modo em que busca relacionar aspectos da realidade dos alunos de forma a promover a valorização de seus conhecimentos prévios e de sua cultura.

Logo, é de suma importância que o professor tenha o compromisso de desconstruir junto com o aluno conceitos pré-estabelecidos e negativos em ser negro e negra. Em contrapartida, é necessário que o educador se empodere do seu papel de formador em prol de trazer ao grupo vivências de valorização, representatividade, lutas e conquistas do povo negro. Acerca disto, a professora prosseguiu:

[...] e aí depois eu vou dividir em grupos pra trabalhar especificamente o que eles podem na sala de aula né, que tipo de comida gosta, posso fazer por exemplo um gráfico com as comidas que eles gostam, com as comidas que eles não gostam, as que são mais saudáveis, as que não são, de que origem são, se realmente são de origem africana ou se é de origem indígena ou de outra origem né, então assim, eu faço de acordo com a necessidade daquele momento, e no quê que o livro paradidático pode me fornecer de informação naquele momento né, aí pra isso eu faço uma pré-leitura, observo o que o livro paradidático tá me oferecendo pra poder eu explorar com eles (FALA DA RESPONDENTE, 30/06/2019).

Percebemos na fala da educadora, ao descrever sua prática, os **conteúdos educativos**, quando: é feita a reflexão sobre a realidade em que vive, considerando seus saberes sobre sua

cultura e comunidade; **conteúdos instrumentais:** relacionando a leitura e os saberes aos conhecimentos escolares. Neste caso, a matemática. Uso do gráfico para expressar um resultado de uma pesquisa; e **conteúdos operacionais:** a pesquisa sobre a comida, o olhar sobre a cultura culinária na comunidade e na vida de cada um. Na visão de Souza (2009),

[...] a condensação/síntese da realização interconectada da prática docente, discente, prática gestora, permeadas por relações de afeto (amores, ódios, raivas...) entre seus sujeitos, na condução de uma prática epistemológica ou gnosiológica que garantiria a construção de conhecimentos ou de conteúdos pedagógicos (educativos, instrumentais e operacionais), de acordo com opções axiológicas de determinados grupos culturais (SOUZA, 2009, p. 37).

Nesse sentido, a Práxis Pedagógica abarca processos educativos em realização, historicamente situados no interior de uma determinada cultura, organizados, de forma intencional, por instituições socialmente, para isso designadas, implicando práticas de todos e de cada um de seus sujeitos na construção do conhecimento necessário à atuação social, técnica e tecnológica. (SOUZA, 2006).

Dando continuidade, indagamos: “em que momentos (em que você já desenvolveu projetos, ou sequências didáticas ou aulas) você abordou elementos da identidade quilombola a partir dos livros paradidáticos? Justifique sua resposta”. Vejamos a resposta:

Olhe, esse livro As panquecas de Mama Panya eu achei ele rico em tudo né, a gente parte das vestimentas do cabelo, a gente passou por um processo na comunidade que as meninas ficavam assim, ansiosas pra fazer 7, 8 anos para esticar o cabelo, então assim ajuda bastante para a questão do cabelo, e também na origem da alimentação, na vegetação, o quê que nós temos de vegetação na escola, o que não temos, a questão da união familiar, do respeito com os mais velhos (FALA DA RESPONDENTE, 30/06/2019).

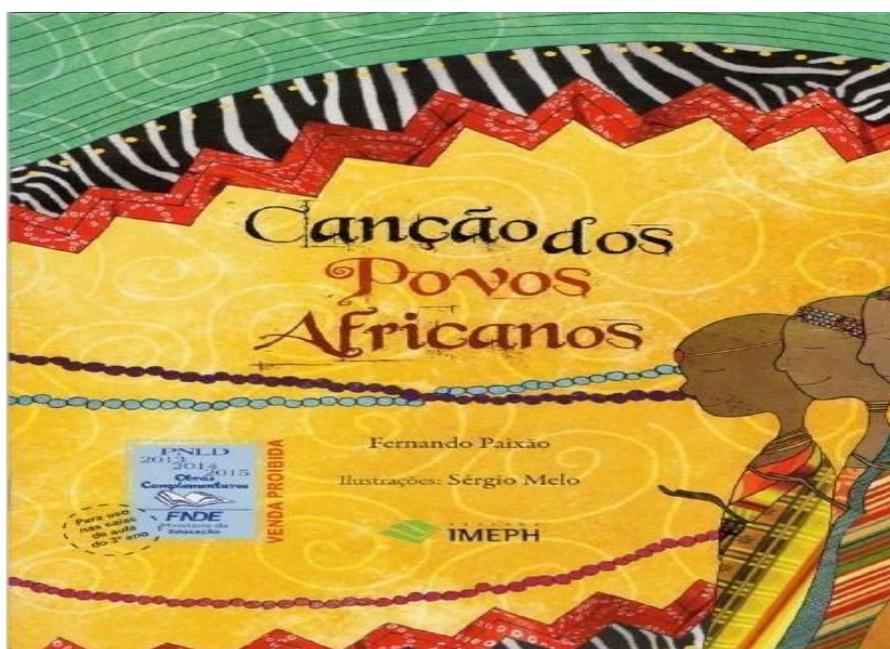
Concomitante a isso, destacamos, a partir da fala da docente, possibilidades de uso dos paradidáticos utilizados em sala de aula para o trabalho que contemple princípios de identidade quilombola, quando estabelece relação entre o livro paradidático, a realidade dos alunos e sua prática de forma reflexiva. Durante a narrativa, elementos como a música, a culinária, o gestual, a vestimenta, o respeito aos mais velhos, os utensílios domésticos que são utilizados e a vivência comunitária, são alguns dos aspectos que permeiam a história e são problematizados em sala de aula.

Do mesmo modo, o livro também traz com riqueza de detalhes da cultura queniana como: o dia a dia de uma aldeia rural, a economia do lugar e meios de produção, a ida das

crianças à escola, as brincadeiras das crianças; também há uma página explicativa dedicada a explicar elementos das paisagens e animais que são ilustradas durante a história.

Particularidades como as línguas “kiswahili” e o “inglês”, faladas pelos moradores do Quênia também são abordadas no livro, inclusive as expressões de saudação usadas pelos personagens no decorrer da narrativa. Outrossim, o livro ainda conta com um texto intitulado “O Quênia” e com o mapa do país; e, com a receita: “A panqueca de Mama Panya”. Nessa perspectiva, aborda temáticas que propiciam o debate de forma a contemplar princípios de identidade quilombola, podendo ser contextualizada com a realidade da comunidade e da escola.

Figura 4 - Capa do livro “Canção dos Povos Africanos”



Fonte: Paixão, 2010.

A discussão agora será centrada na obra “Canção dos Povos Africanos”, de Fernando Paixão, e ilustrações de Sérgio Melo. O livro está estruturado em formato de cordel, seguindo o formato de sextilhas, baseado no folclore africano, com ilustrações que remetam a cultura africana, assim, aborda aspectos da cultura a partir de canções que retratam os ritos de passagem da vida dos povos africanos. Segundo o edital (2012) do PNLD o livro propõe: “trabalhar a noção de lugar e região, além de ampliar o universo vocabular do leitor e desenvolver conteúdos relacionados à pluralidade cultural” (BRASIL, 2012, p. 121).

A ilustração presente na capa do livro mostra três homens negros, não são mencionados seus nomes, o livro não apresenta personagens. Mediante a leitura, as

ilustrações remetem às culturas africanas, que apesar de serem diversas, possuem singularidades que estão presentes em suas identidades e perpetuam seus saberes. Nesse sentido, o livro apresenta por meio das ilustrações e dos versos do poema, culturas africanas que são construídas e pensadas coletivamente e individualmente, em seus ritos de passagem, seguindo tradições que caracterizam seu modo de vida e sua identidade.

Assim, as canções conduzem um ritualístico para acompanhar o desenrolar da vida dos sujeitos em seus ritos de passagem, do nascimento à morte, assim, reencontrando-se com seus ancestrais. Destarte, nossas atitudes podem revelar as lentes pelas quais enxergamos o mundo e, nossa reação frente as situações. Assim, “ao avaliarmos atitudes, usamos uma das três seguintes dimensões: afeto (sentimentos), comportamento (intenção) e cognição (pensamentos)” (MYERS, 2000, p. 69).

As mulheres juntas rezam
E meditam na esperança,
Rogando que a natureza,
Conceda sublime herança,
E a dádiva que lhes vem
É a “canção da criança”. (PAIXÃO, 2010, p. 7).

Desse modo, a vida em comunidade é fundamentada na vida e para a vida, centrada na realidade do aluno e de sua comunidade, na perspectiva de aproximar vida cotidiana e escola, no tocante a respeitar os diversos saberes. Para Moura (2005) “a importância dos rituais de devoção, o respeito à natureza, o dever de trabalhar, o respeito à família, a beleza da negritude, a busca de um casamento dentro do círculo comunitário, são valores que fazem parte de padrões sociais” (MOURA, 2005, p.71).

Nessa continuidade, a educadora nos relatou o cuidado com as temáticas abordadas para que haja a aceitação da comunidade, segundo ela, essa seleção poderá interferir na identidade dos alunos e da comunidade, a intenção, como afirma a professora é que “a gente possa construir juntos um conceito melhor de ser negro, de ser quilombola” (FALA DA RESPONDENTE, 30/06/2019).

Segundo Nunes (2010) “para todo segmento negro e para os quilombolas em especial, os vínculos entre educar e formar são ancestrais, não são atributos exclusivos da escola; ancestralidade é tudo que antecede o que somos, por isso, ela nos forma” (p. 142). Sobretudo, o professor precisa abster-se de seus preconceitos, para acolher os conhecimentos que seus alunos trazem. No caso que estamos estudando, a docente se reconhece, também, como

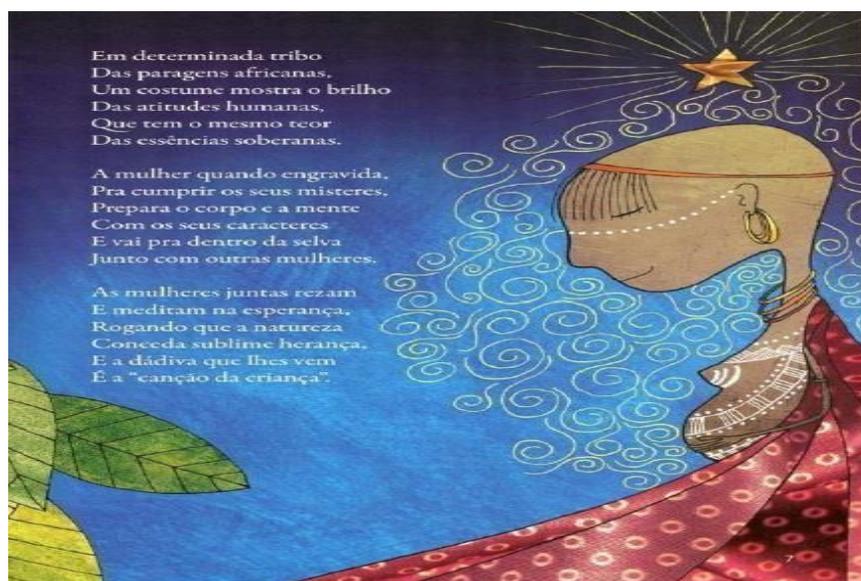
aprendiz no processo de aprendizagem, isso aponta para a construção coletiva e valorização étnica de seus alunos. De acordo com Silva (2005):

As maneiras como nos aproximamos de novas situações, de dados que precisamos decodificar, produzindo conhecimentos, são marcadas pelas experiências que vamos vivenciando, ao longo da vida, juntamente com os companheiros dos grupos a que pertencemos, como o grupo étnico, religioso, de trabalho, de brincadeiras, dentre outros. (p. 158).

Congruente a isso, para analisar o conteúdo de um discurso, uma das formas exige compartimentar um enunciado, refletir o que há por traz do discurso, e por sua vez, criar categorias. Assim, para a primeira fala da nossa respondente, chegamos a categoria “aprendizagem em comunidade”, que se refere a resposta da pergunta: trabalhar em uma comunidade quilombola significa estar em um contínuo aprendizado, enfrentar as dificuldades do não cumprimento da Lei Diretrizes Operacionais para a Educação Escolar Quilombola e respeitar as culturas da comunidade, inclusive o currículo escolar.

Desta feita, a escassez de recursos, o cuidado na seleção das temáticas abordadas, para que haja a aceitação da comunidade para a construção de um conceito melhor de ser negro, de ser quilombola. Cujo conceito reformulado de ser negro perpassa não apenas a escola, mas é algo que toma dimensões maiores, porém, seu início é nos bancos escolares, e perpassam as escolhas metodológicas da professora, a seleção das temáticas a serem abordadas, acompanha a percepção da comunidade, o respeito e a valorização dos sujeitos daquele lugar.

Figura 5 - Canção da Criança.



Fonte: Paixão, 2005, p. 7.

Na ilustração do livro, há uma mulher grávida, com seio e barriga à mostra, está coberta por um pano vermelho com estampas, adornos e pinturas pelo corpo, características que remetem as religiões de matriz africana. Desse modo, uma estrela acima de sua cabeça poderá indicar o nascimento de uma nova vida.

Assim como no livro anterior, “As panquecas de Mama Panya”, a ilustração acima em “Canção dos povos africanos”, nos faz refletir o papel da mulher nas comunidades quilombolas, na criação dos filhos, na produção, nos trabalhos desempenhados. A cerca disto, é possível problematizar as questões de gênero no quilombo. Assim, nos faz ponderar, quem são as mulheres da Comunidade Quilombola Cruz da Menina? Ao buscarmos mais informações sobre a comunidade, percebemos o papel proeminente dessas mulheres na condução das atividades familiares e comunitárias.

Haja vista, a maior fonte de renda das famílias depende de trabalhos prestados na capital, assim, os homens da comunidade provêm seus lares por meio de serviços prestados como pedreiros ou ajudantes de obras, os quais passam de segunda-feira a sexta-feira no trabalho em João Pessoa ou Campina Grande, retornando para a comunidade apenas nos finais de semana.

De acordo com a leitura do cordel a cultura africana faz uso de uma ritualística própria, com significados expressos na vestimenta, nas pinturas e máscaras. No texto a canção do nascimento é também, canção de preparação, para a mãe até o momento do nascimento, que, por sua vez, é acompanhado pelas outras mulheres mais experientes da comunidade.

A canção do nascimento inicia todo desenvolvimento da criança na comunidade, seguindo as tradições. A educação da criança africana é formada, na canção ao longo da vida, ou seja, seus ritos de passagem são associados à canções, que são acompanhados pela comunidade, em uma aprendizagem ao longo da vida. Quando a criança cresce e passa da fase de criança para ser adulto, perpassando as relações sociais dentro da comunidade, do mesmo modo, também podemos destacar o trecho do livro que aborda como tema “a canção do casamento”.

E quando se torna adulto,
O mesmo acontecimento:
A tribo se junta e canta
Com maior sentimento;

Também se escuta a canção
No dia do casamento (PAIXÃO, 2005, p. 10).

Da mesma forma, quando a pessoa está no fim da vida, é cantada por seus entes a canção no momento de sua passagem, semelhante ao nascimento. Assim, para todos os momentos da vida existe uma canção que agrega o ideal de unidade entre a comunidade, “o livro retrata a África como um espaço no qual todas as culturas vivem em paz, são felizes e livres. É como se esses valores, já nascessem, fossem inerentes aos africanos” (MARTINHAGO, 2013, p. 81).

A professora também nos relatou, que a partir das atividades propostas com base nos livros paradidáticos, é possível trabalhar, principalmente, a reprodução das ilustrações do livro para os alunos de 2º a 3º ano, e a produção textual para os alunos do 4º ao 5º ano. Em suas próprias palavras diz que “antigamente eu observava que os desenhos sempre eram pintados de pele clara, personagem de cabelo loiro, hoje em dia estamos vendo muito isso, personagem de acordo com a história, às vezes a história nem envolve tanto a cultura africana, mas eles transformam”.

O que tanto nos fascina
Vendo esta comunidade
É o respeito que se tem
Pela sua liberdade
Cada um tem a canção
Como sua identidade. (PAIXÃO, 2005, p. 14).

A docente, ainda, citou o livro “Canções dos povos africanos”, no contexto do livro ela ressalta o trabalho com a cultura quilombola a partir das ilustrações, bem como, ao trabalhar com o gênero cordel, principalmente, está presente em sua fala, a necessidade de fazer intertextualidades, utilizando-se da própria literatura de cordel, como traz o exemplo do cordelista do município, Mariano Ferreira, que aborda temáticas locais como meio ambiente, temas culturais da região, entre outros. Nesse sentido, afirma que:

aqui na cidade temos o poeta Mariano, a gente já trabalha o cordel dele e ai facilita para trabalhar esse gênero, eu gosto muito de trabalhar assim, a partir da leitura deleite, a gente trabalhar com os gêneros textuais, porque multisseriado é assim, você vai trabalhando o geral e atendendo individual “e você compreendeu? E você entendeu? Isso aqui foi quando?” Revisando sempre, porque a aprendizagem já é uma repetição e multisseriado tem que ser mais ainda pra ver se eles focam, se eles compreendem. (FALA DA RESPONDENTE, 30/06/2019).

Outro elemento importante no livro retrata o ritual de punição, quando um membro da comunidade erra, é feito um círculo e posto o membro que errou ao centro, e é cantada sua canção, como um meio para que a pessoa que cometeu o erro se arrependa, e seja perdoada por todos da comunidade. E, ao ouvir a canção a pessoa que errou, sente em sua alma o valor da liberdade. Nessa perspectiva, para que ocorra a libertação do membro que errou, é necessária que haja o perdão de toda a comunidade para que voltem a conviver normalmente.

A liberdade sentida
Ela é fruto do perdão
O erro não é punido
Não há tortura ou prisão
O amor é o responsável
Pela recuperação. (PAIXÃO, 2005, p. 18).

Nessa continuidade, a canção é expressão de amor entre os pertencentes da comunidade, que, por sua vez, liberta a pessoa do erro cometido. Da mesma maneira, a canção cantada pelos povos africanos é uma herança cultural que se perpetua e traz unidade para a comunidade, através da ritualística, a vida segue o curso da natureza.

Em consequente, analisaremos o livro da coleção: Olhar e ver, “Crianças: olhar a África e ver o Brasil”. A obra é composta por fotografia de Pierre Fatumbi Verger, de acordo com o livro, “as fotos de Pierre Verger revelam a beleza da cultura africana e a força da sua influência na música, na dança, na comida, nas roupas, nas artes e em muitos outros costumes brasileiros. Olhar a África é descobrir muitas das nossas origens” (VERGER, 2005, p. s/n).

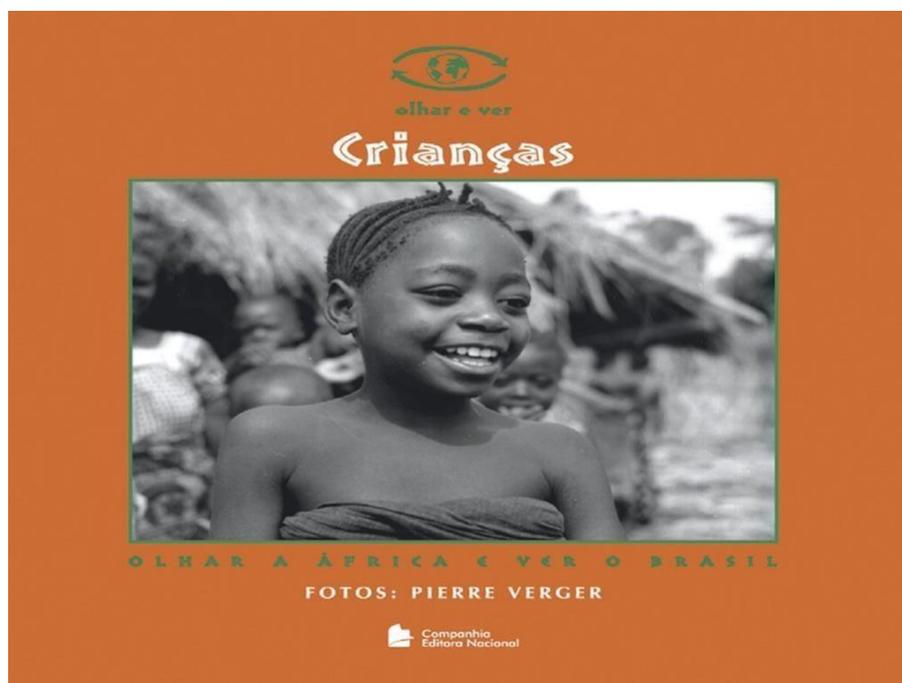
Segundo o livro aborda, o francês Pierre Fatumbi, nascido em Paris, em 4 de novembro de 1902, e faleceu em 11 de fevereiro de 1996, na cidade de Salvador, Bahia. Sua obra o destacou como um dos mais importantes fotógrafos do século XX, em suas fotografias, Verger, faz aproximações entre África e Brasil. Estão registrados em suas fotografias lugares como: Pernambuco, Pará, Maranhão, Rio de Janeiro, Brasília, São Paulo e Bahia, onde escolheu para viver. A fundação Pierre Verger, que leva seu nome, criada em 1988, é responsável por seu legado.

Mesmo após sua morte, a Fundação continua funcionando como pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, com autonomia administrativa e financeira.⁵ De acordo com o próprio autor, a Fundação Pierre Verger “se propõe, através de seus objetivos e suas

⁵ <http://www.pierreverger.org/br/a-fundacao/quem-somos/objetivos-e-historico.html>

atividades, a realçar esta herança comum, oferecendo à Bahia o que ela conhece sobre o Benin e a Nigéria e informar esses países sobre suas influências culturais na Bahia”.

Figura 6 - Capa do livro: Crianças: olhar a África e ver o Brasil



Fonte: Pierre Verger, 2005.

Alegria

A roupa e o penteado são congolezes.
O sorriso e a alegria da menina são os
Mesmos de todas as crianças do mundo. (VERGER, 2005, p. 8).

A fotografia acima foi registrada no Congo, país do continente africano. A alegria estampada no sorriso da criança africana, como outro sentimento humano, está presente em todos nós, independente da cultura, nacionalidade ou religião. Assim, “tocar no campo dos valores, das identidades, mexe com questões delicadas e subjetivas e nos leva a refletir sobre diversos temas presentes no campo educacional” (GOMES, 2005, p. 149).

A partir das fotografias do livro o autor faz aproximações entre África e Brasil com a sutileza de detalhes, percebemos a presença africana no Brasil, e, ao mesmo tempo, encurtamos as fronteiras ideológicas impostas. O que vai à contramão ao proposto pela ideologia racista, que preconiza em seu ideário a inferiorização e o distanciamento da negritude, em detrimento de um conceito aceito de ser branco como algo aceitável, ligado a

um padrão social valorizado, por isso é notório nos discursos de que quando se fala na pessoa negra sempre nos dirigimos ao outro, a algo que está longe de mim.

Desse modo, “ao dizer africanidades brasileiras estamos também nos referindo às raízes da cultura brasileira que tem origem africana” (SILVA, 2010, p. 155). Assim, diante das adversidades históricas e sociais enfrentadas pela população negra, é de responsabilidade social da escola e nossa, educadores (as), construir com nossos educandos (as), que, independente da nossa etnia, vivemos em um país pluricultural, e por isso, as marcas da cultura africana está em cada um de nós.

A escola como instituição responsável pela socialização de crianças, jovens e adultos; precisa abarcar as diversidades sem inferiorizá-las, mas de modo a proporcionar a valorização dos conhecimentos e da multiplicidade de seus sujeitos. Para isso, sem dúvidas, se faz necessário um olhar atento e minucioso, pois, muito frequentemente somos surpreendidos em nossas salas de aula e em nosso cotidiano com comentários, ainda, racistas e preconceituosos.

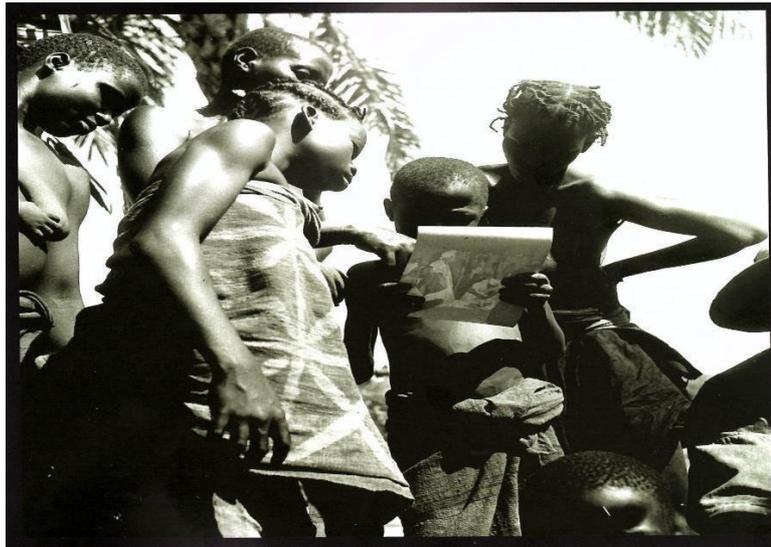
Nesse viés, é imprescindível um olhar cauteloso por parte dos professores (as) ao perceber as problemáticas ao seu entorno, de modo a estimular a valorização e o respeito mútuo. Conforme nossa entrevistada, a literatura infantil também é um meio para sensibilizar os alunos à valorização étnica, por meio de problematizações cotidianas. Desta feita, não podemos nos furtar de ações para desconstrução dos estereótipos que reforçam as desigualdades raciais.

[...] em um momento notório percebe-se que tá havendo uma falta de respeito com a mãe de um aluno, aí eu pego parto da história, olhe, lembram que a gente trabalhou isso e isso, e a gente vai tentando focar coisas importantes que já foram debatidas, já foram lidas, no cotidiano atual, já que a aprendizagem é uma questão contínua, a gente vai focado, mistura um conteúdo com outro, de acordo que torne resultado. (FALA DA RESPONDENTE, 30/06/2019).

Nessa perspectiva, o discurso da professora demonstra o cuidado em aproximar situações do cotidiano à sua prática pedagógica de maneira reflexiva. Tendo em vista, a importância do trabalho voltado a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas, principalmente, se tratando de uma realidade quilombola. Portanto, a problematização de situações de preconceito racial por meio do diálogo e atividades afins, devem ser desenvolvidas durante todo ano letivo, não apenas em datas como 20 de novembro, mas ampliadas e sistematizadas para que não sejam reforçadas situações de preconceito.

Para tanto, o ensino nas relações étnico-raciais deverá perpassar a formação de professores, que por seu turno, implica em uma postura ética de professores (as) para o combate a discriminação racial. Haja vista, as diferenças em uma sala de aula são suscetíveis de tratamentos diferenciados, que provocam sofrimento às crianças negras e conseqüentemente a propagação do racismo.

Figura 7 - Curiosidade



Fonte: Verger, 2005, p. 5.

A fotografia acima foi registrada em Benin, país do continente africano, no ano de 1948. Assim, a curiosidade, se apresenta, a priori, como um convite à reflexão de que nossa natureza humana, emoções, sensações, alegrias e tristezas são sentimentos inerentes a todo ser humano, independe da quantidade de melanina que temos na pele. Na imagem, estão presentes cinco crianças negras reunidas, entre elas, duas meninas e três meninos, observando uma fotografia, que lhes desperta a empolgação da curiosidade.

Para Barth (1998) um grupo étnico pode ser considerado como um grupo social em que os sujeitos se identificam uns com os outros, através de semelhanças culturais ou biológicas. Dessa forma, cada grupo tem como eixo central a partilha de uma cultura comum, assim como, diferenças que diferenciam cada uma dessas culturas. (BARTH, 1998).

A partir da gravura é proposto como eixo norteador o tema curiosidade. Segundo o autor do livro, a curiosidade é descrita como:

Curiosidade

Existem coisas na vida que têm gostinho de felicidade.
Uma delas é estar junto com os amigos para ver fotografias.
Os olhos de todos parecem brilhar...
É a curiosidade! (VERGER, 2005, p. 4).

Na visão de Paulo Freire, o termo por ele cunhado, “curiosidade epistemológica”, corresponde a construção crítica da capacidade de aprender, seguindo rigorosamente aos métodos. Desse modo, é contrária a curiosidade ingênua, própria do senso comum. Nas palavras do autor, “quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer, tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo poder produzido através do exercício da curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 26).

Nesse sentido, Freire, compreende que ofício de ser professor exige uma reflexão crítica permanente acerca de sua prática, a fim de avaliar-se, levando em consideração se sua abordagem corrobora para o respeito e a dignidade dos estudantes, a autonomia e identidade. Consequentemente, “É o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (FREIRE, 1996, p. 26).

Assim, o autor compreende que um educador que busca despertar a curiosidade e a criticidade em seus educandos, não pode basear-se na memorização mecânica (Educação bancária). "Pensar certo significa procurar descobrir e entender o que se acha mais escondido nas coisas e nos fatos que nós observamos e analisamos" (FREIRE, 2003, p. 77). Assim, para Freire curiosidade é inerente a todo ser humano, na mesma proporção em que é desenvolvida e aprimorada no processo de existência humana,

[...] que possibilita a curiosidade é motor do processo do conhecimento. Dirigida ou intencionada a um objeto a curiosidade possibilita a captação das suas notas constitutivas e a produção de sua inteligência que, sendo histórica, se acha submetida a condicionamento, quer dizer, possa variar no tempo e no espaço (FREIRE, 2000, p.103).

Em conformidade a isso, a professora nos relatou que inicia o ano letivo visitando a comunidade com as crianças “é uma forma de eu ter mais contato com eles e aí eu visito, tanto levo todos pra igreja católica que tem na comunidade que é capela da Cruz da Menina e também levo todos pra igreja evangélica”.

Durante a explanação a docente nos disse que ao realizar as visitas nos pontos principais da comunidade, a exemplo: a capela católica, que leva o nome da comunidade, bem

como, a igreja evangélica, nessas ocasiões, conta com alguém da comunidade “para explicar como é que funciona e falo sobre a história da comunidade que lá é referência de como foi, a morte da menina, a gente registra, eles têm curiosidade de ver as partes do corpo, que tá lá, que as pessoas levam pra pagar promessa”.

Do mesmo modo na igreja evangélica são recepcionados por alguém da comunidade, “perguntam a gente responde o que sabe, e quando a gente vai para igreja evangélica também a pessoa que fica lá pra nos receber faz a pregação, lê a bíblia, ela fala sobre os costumes da igreja evangélica.”

Nesse ponto de vista, a busca por conhecer a história da comunidade, saber onde seus alunos moram, e, ao mesmo tempo, despertar a curiosidade dos educandos de forma crítica para refletir sobre sua comunidade e sua cultura, demonstra, por parte da professora, a necessidade de se sentir pertencente à comunidade, conhecer o local, sua gente e a sua história. Desse modo, são elementos que podemos classificar como regras básicas para a Educação Escolar Quilombola.

Assim, ao promover a aula de campo, a professora descreveu que tem com o objetivo: “mostrar a eles que a comunidade é de todos, e cada um tem o direito de escolher a religião que frequenta e que a escola, sobretudo, vai respeitar as duas religiões”. Por outro lado, a docente também nos contou que, “por mais que não gostem da religiosidade africana, a gente sabe que praticam alguma coisa, mesmo que não queira falar, não queira dizer, mas gosta, e aí a gente respeita também, chama pra escola, faz uma roda de ciranda todo mundo participa”.

cada família tem sua forma, teve por exemplo agora a festa junina, tem crianças que não dançam quadrilha por que a família é evangélica, tem criança que participa, as vezes é uma roda de ciranda tem gente que não participa e a gente que faz a escola que soma com a comunidade tem que respeitar tudo isso, apesar de ser uma comunidade quilombola da gente trabalhar a Lei, a gente trabalhar a formação da identidade negra, mas a gente tem que respeitar a identidade de cada um, então a gente respeita a religiosidade africana que tem na comunidade, respeita quem é católico e respeita quem é evangélico, e, assim, a escola ganha com tudo isso, representando as partes que a comunidade apresenta (FALA DA RESPONDENTE, 30/06/2019).

Logo, as religiões de matrizes africanas foram e são, extremamente importantes na cultura brasileira, tanto que, nos levam a refletir toda história brasileira, desde nosso modo de ser, e todo sincretismo religioso que permeiam as nossas práticas religiosas. A questão

religiosa é um aspecto delicado a ser tratado. Tendo em vista, todo preconceito e discriminação que foram associadas às religiões de matrizes africanas.

Nesse sentido, a professora da escola aparenta conhecer os aspectos culturais e religiosos predominantes da comunidade de modo respeitoso. Haja vista, são elementos que estão presentes nos discursos dos alunos, pois é o que vivenciam, juntamente com suas famílias, concomitantemente a isso, ela busca conhecer o ponto de vista dos pais e da comunidade para que, em sua prática, aborde o tema de forma respeitosa para que não haja divergências.

Nessa continuidade, perguntamos “como os pais reagem ao trabalho referente ao fortalecimento da identidade quilombola?”

Hoje os pais reagem de uma forma mais natural, já houve períodos em que isso era mais complicado, eles não aceitavam a questão da identidade negra, se tivesse principalmente concentrada na religiosidade, uma comunidade que 85% dos moradores são evangélicos porque não se identificam com as religiões africanas, por mais que no fundo de quintal eles vivenciam aquilo, mas eles não querem que a sociedade saiba, eles querem ser o católico ou o evangélico né (FALA DA RESPONDENTE, 30/06/2019).

Nessa perspectiva, inferimos que a busca por se sentirem aceitos pela população externa ao território de Cruz da Menina, foi atravessado pelo quesito religiosidade. Como é sabido, desde o início do processo escravista, uma das estratégias para cercear a resistência negra, foi perseguir e destituir às pessoas vindas da África de sua religiosidade, como maneira de compor ideologicamente e fisicamente uma relação de poder baseada na superioridade de um grupo social.

Segundo Silva (2016) até os dias atuais as práticas religiosas de cunho afro-brasileiro causam antipatia, “são em muitos casos o ponto de partida para agressões verbais ou físicas, as quais denominamos, atualmente, como atos de intolerância. A intolerância religiosa acentua as diferenças e a discriminação de vários tipos, atingindo a pessoa, o complexo cultural e a opção religiosa” (p. 53).

Contudo, na visão de Gomes (2005) o preconceito racial conduz ao distanciamento que realmente nos segrega, pois corresponde a “[...] um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo” (p. 54). Destarte, a dificuldade em trabalhar os aspectos da religiosidade de matriz africana, não apenas em Cruz da Menina, mas em todo

Brasil, reverbera a violência com que as pessoas africanas foram negadas e silenciadas em suas práticas religiosas.

Acerca do preconceito, Gomes (2005) destaca a inflexibilidade provocada pelo julgamento antecipado, da mesma forma em que provoca o desconhecimento de si e do outro, por isso:

Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro (GOMES, 2005, p. 54).

Por conseguinte, o preconceito religioso é um dos fatores que poderá dificultar o trabalho voltado a princípios de identidade quilombola, inclusive, ao próprio reconhecimento e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira. Diante disso, o tema curiosidade, abordado no livro paradigmático em discussão, apresenta uma aproximação entre conhecer-se e conhecer o outro e se reconhecer parte do processo, no livro, a curiosidade leva a desvelar a verdade, conhecer-se no Brasil sendo da África. E tendo a ancestralidade na África, nos tornamos afro-brasileiros (as).

Na próxima fotografia, é explorado o brincar das crianças, quando se é criança precisa-se de tão pouco para ver encantamento, uma simples brincadeira, com outras crianças, mesmo sem utilização de brinquedos sofisticados, já arranca muitas risadas. E, para isso não depende da nossa cor. Assim, o modo de brincar e de se relacionar das crianças, também, poderá revelar elementos de sua cultura e sua realidade.

Figura 8 - Brincar



Fonte: Pierre Verger, 2005, p. 7.

Brincar

No chão de areia, ao redor das tamareiras,
Brincar traz alegria a todas as crianças. (VERGER, 2005, p. 6).

A fotografia, registrada na Argélia-1935, é apresentada com o tema “brincar”, na imagem aparecem seis meninos negros brincando, vestidos com roupas folgadas. As crianças aparentam estar felizes. Podemos perceber a presença da vegetação característica do local, solo árido.

A imagem acima também representa o que desde o início deste texto abarcamos, a construção racista persiste em erguer barreiras ideológicas para distanciar as pessoas brancas das não brancas, por meio de teorias, sejam elas, religiosas ou científicas, que postulam “superioridade”, e para aceitabilidade social, exige que nos aproximemos dos padrões aceitáveis, estabelecidos esteticamente como padrões sociais de beleza ou de bem estar. Entretanto, a fotografia acima nos faz refletir que a alegria das crianças registradas na fotografia é a mesma, sejam elas negras ou brancas.

É preciso, portanto, trilhar o caminho contrário que impera o racismo, visto que, “se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas do seu povo, é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço a sua identidade racial” (ANDRADE, 2005, p.120). Do mesmo modo, permitirá o respeito e valorização do diferente, bem como, o sentimento de empatia pelo outro que é tão necessário em tempos tão difíceis como os que

vivemos. Assim, “positivar o lado negro de cada criança, positivar o passado escravo, através das histórias de resistência” (ANDRADE, 2005, p. 120).

Em consequente, perguntamos: “que semelhanças e/ou diferenças você destaca entre os elementos presentes nos livros e na cultura da comunidade? Quais? ”

A diferença que eu vejo muito, é que o livro paradidático trata muito uma realidade africana aceita, nos livros ou eles trazem na maioria das vezes aquela história já de identidade própria ou eles vão deixar no final da história a identidade pronta, e no cotidiano deles não, a gente vem trabalhando todos os dias a mesma coisa, tem semana que você percebe que o convívio com eles foi ótimo, eles entenderam, se identificaram, às vezes tem um problema na casa deles que a gente não sabe o quê que acontece lá, que eles não estão preparados pra isso, aí chega na escola revoltado, que não gosta do que é, que não se aceita, então assim, há uma distância muito grande do paradidático para a vida real das crianças né, e a gente como professor serve de ponte pra tentar trazer o livro didático pra as crianças e que eles levem de volta pra as famílias, a família eu ainda acho que é uma barreira que elas nem se aceita, não se aceitaram, muitas vezes criam barreira com a escola, e a gente tá pra quebrar barreiras mesmo, pra facilitar, mostrar que aquilo ali pode ser real, tanto os livros quanto os filmes vem pra acrescentar pra somar e a gente tem que aprender a lidar com isso, tem hora que a gente acerta, tem hora que a gente erra, sempre pensar direitinho que dá pra refazer (FALA DA RESPONDENTE, 30/06/2019).

Nesse sentido, a professora compreende que existem diferenças entre as realidades abordadas pelos livros paradidáticos e as vivências dos alunos. Assim, para a educadora, os livros trazem uma realidade africana aceita, enquanto a realidade dos alunos, ainda é distante, pois, essa é uma relação que está atravessada a outros contextos, sejam eles familiares, religiosos ou comunitários.

Em consequente, a professora destaca que acha muito importante o contato das crianças com esses livros, segundo a docente é necessário que o aluno (a) “tenha autonomia de escolher o livro que ele quiser, e aí eu percebo que tem um grupo que só escolhe as histórias clássicas, as histórias que não tem nada a ver”. Portanto, a docente, considera o livro paradidático como uma ponte, escola-aluno-família.

Dessa forma, reconhece a importância dos livros paradidáticos com temáticas étnico-raciais em suas práticas pedagógicas. Assim, é a partir das temáticas abordadas nos livros, juntamente com a realidade trazida pelos educandos que ela chega até as famílias, em um processo constante de construção e desconstrução, como em sua fala, enfatiza, “professor quebra barreiras”.

Dito isto, um exemplo externo a nossas análises, mas com teor pertinente a ser destacado, em 2018, o livro “Omo-Oba: Histórias de Princesas”, de autoria da professora do Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais do Centro de Educação, Kiusam Regina de Oliveira, foi vetado do currículo escolar por pais de alunos e grupos vinculados a igrejas pentecostais, na Escola Sesi de Volta Redonda, Rio de Janeiro. Posteriormente, a obra foi reintegrada ao currículo escolar⁶, após inúmeras críticas.

Logo, o trabalho voltado à história e cultura africana e afro-brasileira, exige posicionamento crítico por parte dos professores e sensibilidade a realidade da turma, ao construir e reconstruir sua práxis diante das dificuldades enfrentadas.

Figura 9 - Homem sábio



Fonte: Pierre Verger, 2005, p. 31.

Homem sábio

O homem sábio tem ao seu lado uma Criança que com ele aprende histórias de seu povo. No futuro ela poderá transmitir Essas histórias para outras crianças (VERGER, 2005, p.30).

⁶ <https://www.ufes.br/conteudo/ufes-critica-censura-promovida-ao-livro-omo-oba-hist%C3%B3rias-de-princesas>
Ufes critica censura promovida ao livro Omo-Oba: Histórias de Princesas, Publicado em 20 de Março de 2018 - 15:08.

A fotografia registrada em Benin, país do continente africano, em 1948, representa, sobretudo, o respeito aos conhecimentos ancestrais passados dos mais velhos para os mais novos, assim como, respeito dos mais novos aos mais velhos. Na imagem, podemos perceber um menino sentado em um tapete de esteira ao lado de um homem de sua comunidade. Percebemos, vestimentas diferentes, o menino usa uma roupa mais leve e curta, o homem veste uma túnica comprida e colar, aparenta ser uma autoridade na comunidade. Ambos usam um adorno na cabeça, ao fundo uma casa.

Na visão de Theodoro (2005):

Reverenciam-se os mais velhos, que têm mais axé (força de vida), o que se traduz como mais sabedoria. Nas culturas negras os mais velhos são sempre os esteios da comunidade, tendo um papel fundamental para as decisões e desenvolvimento do grupo (p. 96).

Desta feita, a imagem está representando a perpetuação dos saberes ancestrais que é passada dos mais velhos da comunidade para os mais novos que, por sua vez, repassarão esses conhecimentos aos mais novos integrantes da comunidade, assim, não permitindo que os conhecimentos sejam perdidos. Logo, a valorização dos conhecimentos ancestrais repassados pelos mais velhos da comunidade são imprescindíveis para o processo de fortalecimento da identidade quilombola, representa conhecer sua história e valorizá-la.

Em segundo turno, indagamos: “Para você o que é identidade quilombola?” Sua resposta foi: “primeiro é aceitação do que eles querem ser, então assim, a identidade é o que você decide ser, aceita ser, constrói ser. Então ela pode ser primária que você traz com sua família, os conhecimentos familiares, e ela pode ser adquirida no grupo que você convive, no grupo que você estuda, no grupo que você frequenta”. E, prosseguiu exemplificando que há uma grande diversidade de opiniões quando o assunto é a sua identidade, posto que:

As pessoas mais antigas da comunidade quilombola faleceram, levaram muita coisa da cultura deles, da identidade deles, não foi repassada, outros não gostam de falar de identidade, porque tem vergonha do que já passou os antepassados, não gosta do que vê, não gosta do que ouve sobre comunidade quilombola. Tem outro grupo, que assim, já se aceita do jeito que é, já se aceita com o cabelo cacheado, sua cor de pele, seus modos de vestimenta, acha que isso tudo é normal, vamos ter uma diversidade lá de culturas de etnias e de identidades né, não é aquele grupo que tem uma identidade única, a nos somos quilombolas, nos somos assim, não. Agora assim, reconheço que com o passar do tempo eles estão se identificando mais como quilombolas, no sentido de usar cabelos com tranças, de costumes, de culinárias, vamos fazer isso que é gostoso, então assim, aos poucos eles

estão se identificando como negros, já teve um período que eu acredito que eles não se identificavam, porque quando você apresentava, não, não, isso não! Isso não! E agora não, você ta apresentando e eles estão se autoidentificando com aquilo ali, estão construindo sua identidade de uma forma mais prazerosa e menos dolorosa. (FALA DA RESPONDENTE, 30/06/2019).

Em vista disso, a docente compreende que a identidade pode ser formada a partir do grupo que convivemos, bem como, pelo que decidimos ser. Assim, a educadora nos relata que as pessoas da comunidade têm visões diferentes sobre identidade quilombola. Algumas pessoas não falam sobre sua identidade porque sentem vergonha do que passaram seus antepassados, não gostam do que conhecem sobre comunidade quilombola.

Enquanto outros se aceitam quanto aos seus fenótipos como cabelo, cor da pele, assim como, modo de se vestir. Mas acrescenta notar mudanças nas opiniões, pois, antes, quando era apresentado o conceito de quilombola eles não aceitavam, nossa respondente reconhece que, hodiernamente, estão começando o processo de se identificarem enquanto quilombolas.

Segundo a professora é possível perceber mudanças na forma de pensar o autorreconhecimento étnico na comunidade, enquanto pessoas negras e quilombolas, como o uso de tranças, costumes, culinária, bem como o comportamento deles frente ao conceito de quilombola, a professora percebe que estão se autoidentificando, e, por sua vez, essas transformações implicam na realização das atividades em sala de aula. Na perspectiva de Hall (2003) o constructo identitário na cultura popular negra é atravessado pelas experiências diaspóricas e as relações de dominação, o autor afirma que:

Existem aqui questões profundas de transmissão e herança cultural, de relações complexas entre as origens africanas e as dispersões irreversíveis da diáspora, questões que não vou aprofundar aqui. Mas acredito que esses repertórios da cultura popular negra - uma vez que fomos excluídos da corrente cultural dominante – eram frequentemente os espaços performáticos que nos restavam e que foram sobre determinados de suas formas: parcialmente por suas heranças, e também determinados criticamente pelas condições diaspóricas nas quais as conexões foram forjadas. A apropriação, cooptação e rearticulação seletivas e ideológicas, culturas e instituições europeias, junto a um patrimônio africano (HALL, 2003, p. 343).

O encadeamento do discurso da professora nos direcionou para a identidade quilombola como um conceito subjetivo, que compreende uma gama de critérios a serem

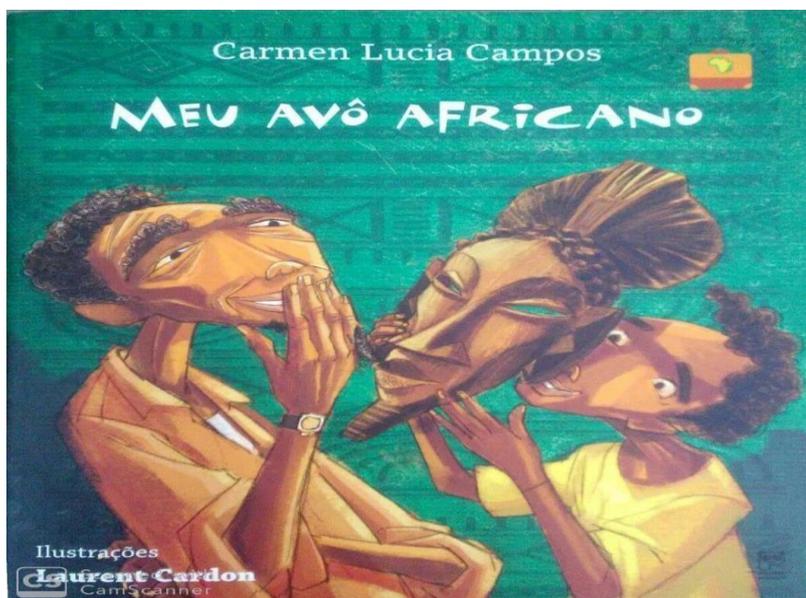
considerados, o processo de escravização foi, e é, uma premissa determinante para os condicionantes impostos às pessoas negras.

No entanto, a formação das comunidades quilombolas e as relações identitárias construídas por cada comunidade diferem entre si, pois, não estão estanques, mas em processo de movimento e têm seus conflitos, lutas e objetivos. No decorrer da fala da professora, os elementos que nos direcionaram para a categoria construção identitária.

Assim, nos aproximamos ao proposto por Hall (2003) a aceitação ou negação da nossa identidade étnica perpassa o processo de aceitação ou negação, consequentes do processo de escravidão, bem como, a relação dos grupos sociais dos quais fazemos parte, sobretudo, as identidades em movimento em busca de uma construção positiva em ser negro (a) e quilombola.

Dando prosseguimento, analisaremos a obra “Meu Avô Africano”, de Carmem Lúcia Campos. Conforme informações da autora no livro, Carmem nasceu em São Paulo, e não conheceu nem seu avô materno um neto de italianos nem o paterno um descendente de africanos. Assim, segundo as informações, no livro, sobre a autora, Campos, escreveu a história imaginando seu avô que não chegou a conhecer.

Figura 10 - Capa do livro “Meu Avô Africano”



Fonte: Campos, 2010.

A capa do livro nos apresenta uma ilustração dos personagens principais da obra, Vítor Iori e o avô Zinho. O menino demonstra um olhar de curiosidade ao estar experimentando uma máscara africana, o avô com a mão na boca aparenta estar rindo. No lado superior esquerdo da imagem observa-se o mapa do continente africano desenhado em uma mala.

Ao iniciarmos essa análise, destacamos que este livro pertence à coleção Imigrantes do Brasil, quanto a isso, fazemos a ressalva de que os condicionantes que trouxeram as pessoas vindas forçadamente da África para o Brasil foram diferentes da condição que o termo “imigrante” nos sugere.

Logo, os imigrantes italianos, alemães, japoneses, dentre outros, vieram estabelecer suas vidas no Brasil, trabalhar, construir suas famílias. De modo contrário, as pessoas escravizadas foram cerceadas cruelmente dessas escolhas, por isso, deixamos expresso nosso posicionamento.

O enredo da história se inicia com o título “Eu e minha família”, o menino Vítor Iore, questiona o motivo pelo qual tem esse nome, mais precisamente questiona “Iore”. Isso porque, foi seu avô, Zinho, quem escolheu. No diálogo, o avô explica “ [...]Você foi o primeiro neto da família e sua mãe me deu a honra de escolher o seu nome. Mas não foi fácil: eu queria uma palavra que lembrasse a terra dos meus antepassados.... Finalmente encontrei Iore, de origem africana...” (CAMPOS, 2010, p. 4).

Contudo, o menino impaciente questiona o avô, porque os avôs paternos, que são italianos não escolheram seu nome, demonstrando insatisfação por seu nome ser de origem africana “o meu nome podia ser italiano em vez de africano. Ia ser mais legal”. (CAMPOS, 2010, p. 4). Nesse sentido, demos continuidade a nossa entrevista, perguntamos: “que livros literários/paradidáticos você trabalha? Em quais destes livros você percebe elementos da/ligados a identidade quilombola? Justifique sua resposta apontando quais são os elementos presente (s) nesse (s) livros que levam a selecioná-lo (s) para essa tarefa?”

A gente trabalha os livros que chegam na escola do FNDE, tem muitos livros, assim que a gente pode trabalhar, são livros que a partir da história que você lê com eles, eles vão se identificando né, e a partir daí a gente vai abordando a conquista do negro na sociedade, o sofrimento do negro na sociedade ao ponto deles se identificarem como negros na sociedade e se valorizarem mais. Eu prefiro trabalhar partindo dos paradidáticos do que com os didáticos. Às vezes são de problemáticas na sala de aula, por exemplo, quando tem um aluno que às vezes tem bullying com o colega sobre o cabelo, alguma coisa desse tipo acontece nas salas sem serem quilombolas,

na sala quilombola não é diferente é uma comunidade do mesmo jeito, então assim, eu vou trabalhando temáticas que me favoreçam naquela temática, eu escolho o livro que eu sei que vou poder abordar aquela situação problema, e aí a gente no contexto história vai lendo debatendo sobre o assunto, e depois a gente vai fazer algumas atividades voltadas pra aquela temática que dá resultado positivo na sala de aula (FALA DA RESPONDENTE, 30/06/2019).

Mediante a fala da professora, os livros são selecionados conforme a necessidade de intervenção em temáticas determinadas. Um exemplo citado pela docente é quando ocorrem casos de “bullying” na escola, atrelado aos fenótipos, como textura do cabelo. No entanto, se faz necessário externar a reflexão de que a discriminação racial perpassa um agravante a mais, o histórico de opressão e escravocrata do nosso país, que traz a denotação de inferioridade à pessoa negra.

Embora o livro “Meu avô africano”, aborde a temática étnico-racial, apresenta em seu enredo aspectos que poderão repercutir a não valorização da identidade quilombola. A exemplo, as ilustrações de pessoas negras, a forma com que o personagem Vitor Iore tem uma maior afinidade com seus familiares de descendência italiana, em detrimento de seus familiares de descendência africana. Por isso, se faz necessário o olhar atento do professor (a) para as obras, bem como, a leitura prévia dos livros, para que sejam problematizadas de forma crítica as questões que o livro suscitar.

Nesse sentido, a docente aponta para o uso desses livros, também como uma forma de desconstruir preconceitos. Nessa direção, Andrade (2005) nos assegura que

se a pessoa acumula em sua memória as referências positivas de seu povo é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço a sua identidade racial. O contrário é fácil de acontecer, se se alimenta uma memória pouco construtiva para sua humanidade (p. 122).

À vista disto, a representatividade positiva nos livros e materiais didáticos voltados para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, tem um papel de extrema importância para a construção da autoestima em ser negro (a), por outro lado, às crianças não negras cabe a construção do respeito, da empatia e da consciência de que todos nós brasileiros (as) somos descendentes dessa pluralidade cultural da qual o Brasil é formado.

Em consequente, perguntamos: com que frequência as crianças têm acesso a esses livros? Segundo a professora, o cantinho da leitura é um espaço fixo na sala de aula, que é

preparado no início do ano letivo na organização do espaço escolar, e é construído coletivamente com os alunos, os livros são divididos por temáticas, que serão utilizadas durante o ano letivo “e aí tem livros voltados pra matemática, fica no cantinho da matemática, aí livros voltados para ciências que abordam experiência, que aborda a cultura africana, a gente vai deixando tudo separado, criando cantinhos” (FALA DA RESPONDENTE, 30/06/2019).

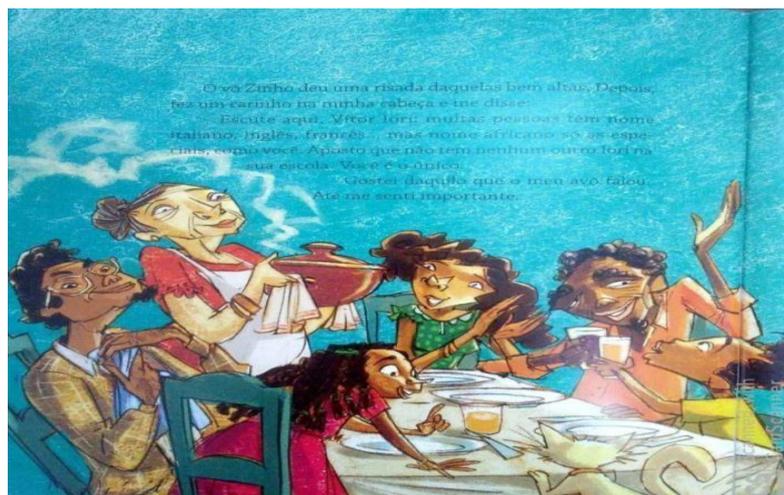
Outras práticas elencadas pela professora consistem em disponibilizar os livros para que as crianças levem para casa todas as semanas, “eles leem na sala de aula, terminou a atividade, entra numa atividade complementar, escolhe um livro pra ler, ai eles não vão só escolher livros voltados pra cultura africana, eles vão escolher a temática que eles quiserem”.

Como meio para contextualizar o ensino nas relações étnico-raciais ‘nas quartas-feiras eu costumo escolher a temática, aí a gente vai tratar desse assunto, aí eu seleciono no cantinho das temáticas, livros que contemplem a mesma temática, e aí a gente vai trabalhar porque eu vou abordar aquele assunto, a gente faz uma roda de leitura abordando aquele tema, na sexta-feira eles levam pra casa o livro que eles escolherem, cada um vai escolher o livro no cantinho de leitura, que eles se identifiquem, aí ele vai levar pra casa, ler em família, ou sozinho, enfim, e na segunda-feira ele vai apresentar pra turma (FALA DA RESPONDENTE, 30/06/2019).

Parafraseando Zilberman (2003) a linguagem exerce o papel mediador entre a criança e o mundo, por meio da leitura ocorre uma ampliação do domínio linguístico, compreensão do fictício e da fantasia. Em consonância a isso, “a história dos quilombos tem que estar impressa – visível – não apenas nos livros, mas em todos os lugares da escola, de forma a marcar o coração de quem está a se educar com ternura e comprometimento e, desta vez não mais marcas de dor” (NUNES, 2010, P. 147).

Dito isto, “a literatura é, portanto, um espaço não apenas de representação neutra, mas de enredos e lógicas, ‘onde ao me representar eu me crio’ e ao me criar me repito”. (LIMA, 2005, p. 102). Nessa direção, se faz necessário dia após dia a consolidação de práticas que estejam voltadas para o respeito e a igualdade racial, para que o ato de criar e se repetir, como destacado por Lima, seja galgado em representações valorosas que façam jus a luta e conquista do povo negro.

Figura 11- Família de Vítor Iore



Fonte: Campos, 2010, p. 6.

Na ilustração são apresentados os personagens: Vítor Iore, avô José, mas chamado de Zinho, avó Helena, irmã Lua, a mãe Júlia e o pai, que não tem o nome descrito na estória. A família está reunida em torno da mesa, o avô, descendente de africanos; a avó descendente de italianos, a mãe parda, casada com um homem negro e as crianças negras.

Diante da complexidade e importância de abordar a história e cultura africana e afro-brasileira, a professora, explica que não trabalha apenas uma vez um paradidático, assim, de acordo com as necessidades que vão surgindo na sala de aula, ela retoma a história e problematiza a situação com os alunos, instigando-os à reflexão. Abramovich (1993) pondera que os livros feitos para crianças “são sobretudo experiências de olhar...”. Assim, ao verem o mundo dos personagens, interpretam a partir de como percebem o mundo.

Dessa maneira, a autora considera que os livros infantis modelam os personagens conforme padrões pré-estabelecidos, de modo que, “a fada, a princesa, a mocinha, são sempre protótipos de raça ariana: cabelos longos e loiros, olhos azuis, corpo esbelto, altura média e roupa imaculada” (ABRAMOVICH, 1993, p. 36).

Em contrapartida, para a pessoa negra restavam as funções servis “normalmente é o desempregado, subalterno, tornando claro que é coadjuvante na ação e, por consequência coadjuvante na vida [...] Preconceitos não se passam apenas através de palavras, mas também- E muito!!- Através de imagens” (ABRAMOVICH, 1993, p. 40).

No desenrolar da narrativa, o avô conta muitas histórias, em um determinado diálogo os netos Vítor Iore e sua irmã Luanda, questionam sobre imigrantes no Brasil, o avô explica que a condição dos africanos era bem diferente, ao afirmar que

“o que os nossos antepassados sofreram não dá nem pra imaginar: trabalharam muito, comiam pouco e ainda eram castigados com crueldade. Apanhavam de chicote, eram acorrentados, tinham os dentes arrancados – a voz do vô Zinho era bem triste” (CAMPOS, 2010, p. 16).

É importante salientar a forma como é contada a estória, poderá enfatizar o sofrimento da pessoa negra, as expressões: “comiam pouco”, “chicote”, “acorrentados”, “dentes arrancados”, poderão suscitar na criança negra constrangimento e negação de sua história. Para tanto, devemos ficar atentos aos discursos e ilustrações que são empregados nos livros paradidáticos, sua intencionalidade, bem como, os efeitos deles nas relações em sala de aula.

Dando continuidade ao enredo, Vítor Iore precisou realizar um trabalho escolar, e para isso, foi preciso escolher um país para representar. Em conversa com seu avô, o menino diz “eu queria que fosse a Itália, por causa da Ferrari, ou a Espanha, do meu time, o Barcelona. [...] mas Kelly, uma menina chata, falou que com a minha cor eu tinha que escolher a África”. (p. 24). O avô completou “–Mas a África não é um país, é um continente com muitos países” (CAMPOS, 2010, p. 240).

Conforme o trecho do livro, podemos perceber que o personagem apresentou representações positivas de um país europeu, que o fez querer pesquisar mais sobre a cultura italiana. No entanto, não conhecia representações positivas dos países do continente africano, mesmo sendo descendente. Do mesmo modo, sua colega associou sua cor à África, por isso deveria fazer seu trabalho com esse enfoque.

Entretanto, a posição de educadores e educadoras, nos dá a responsabilidade de desenvolvermos práticas-didáticas respeitadas frente à diversidade dos nossos educandos. Nesse seguimento, Cavalleiro (2001) nos alerta a respeito da negação do afeto à criança negra nos nossos bancos escolares. É necessário trilharmos o caminho inverso, a valorização da cultura e história africana e afro-brasileira é o eixo norteador para que alcancemos outro patamar de consciência e censo crítico, para o respeito à multiplicidade dos sujeitos que estão presentes nas salas de aula.

Nessa direção, indagamos: “como as crianças negras são representadas nestes livros? (Justifique sua resposta) ”

Olha, os livros que eu conheço eu gosto de todos, eu acho que esses últimos que estão chegando, eles estão preparados para mostrar a qualidade do negro, a vivência do negro, eu tô achando uma riqueza, porque assim, a gente estava com trauma de trabalhar muita coisa do livro didático, eu acho que o livro didático, ele teve um processo que ficou muito distante da cultura

africana, os livros paradidáticos estão chegando na escola são ricos a partir das ilustrações, a riqueza do contexto, não adianta chegar lá e dizer a gente vai ler e pronto (FALA DA RESPONDENTE, 30/06/2019).

Consoante a isso, a docente ainda apontou que estava percebendo a demora em chegar mais acervos, bem como, destacou a importância desse material. Conforme aponta a fala a seguir:

Chegou livro já tem um tempo, estou achando ótimas as histórias bem ilustradas, não dá mais pra ler um livro sem ser ilustrado, principalmente, se ele for infantil e tratando desse assunto, porque às vezes o aluno não se identifica, mas se identifica muito com as imagens, com as ilustrações e isso facilita o nosso trabalho (FALA DA RESPONDENTE, 30/06/2019).

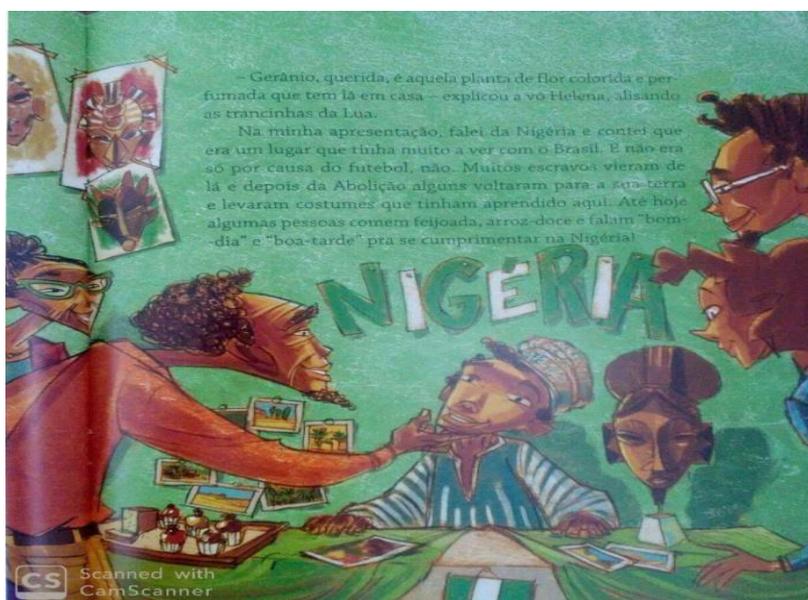
Em consequência das leituras realizadas pela turma, a professora relatou que conduzia seu planejamento conforme os direcionamentos dos livros que se transformavam em sequências didáticas e de atividades, que tiveram como mote a diversidade cultural e a valorização étnico-racial. Do mesmo modo, perguntamos: “qual a importância do FNDE neste processo?”

É toda né, porque sem o FNDE não tinha como trabalhar esse recurso, e tem pela internet, mas nem todas as escolas tem internet, tem impressora, então tudo isso tem um custo, se o FNDE disponibilizar esses recursos para a gente trabalhar em sala de aula, para liberar na mão do alunado é muito mais produtivo do que um livro que você vai imprimir e não é a mesma coisa, o aluno vai ter o contexto da capa da antecapa, tudo isso que você pode trabalhar com o aluno, das ilustrações de toda aquela parte da obra do autor, quando você imprime não é mesma coisa, você encontra inclusive livros que tá lá o início no meio e o meio no fim que você tem que organizar e tudo isso leva mais tempo do professor que também não tem muito tempo. Então quando a obra chega pronta, primeiro o FNDE tá lembrando da educação que isso é um ponto muito bom, e esse material chega de qualidade na mão do aluno e facilita a vida do professor e a vida do aluno, então a gente está aqui aguardando que chegue mais, com novas temáticas (FALA DA RESPONDENTE, 30/06/2019).

Nesse sentido, o motivo da demora em chegar mais livros, sentida pela educadora, se faz necessário salientar que o PNLDC campo e o atendimento as questões que tratam da diversidade étnico-racial foi uma política dos governos Luís Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff, extinta no governo Bolsonaro. Desse modo, também foi excluída a necessidade das

pautas: violência contra mulheres, quilombolas e povos do campo, os livros, passaram a não mais retratar diversidade étnica e cultural brasileira⁷.

Figura 12 - Trabalho da escola



Fonte: Campos, 2010, p. 28.

Na ilustração, Vítor Iore; avô Zinho, a tia Joseni, chamada de Jô; o pai e a mãe. Estão presentes elementos da cultura africana, como: vestimenta, máscaras africanas, fotografias da Nigéria, comidas típicas e bandeira da Nigéria. Assim, o país escolhido por, Vítor Iori, foi a Nigéria, para realização do trabalho o menino contou com a ajuda de toda a família. Durante a apresentação de seu trabalho, Vítor Iori, relata: “Muitos escravos vieram de lá e depois da abolição alguns voltaram para sua terra e levaram costumes que tinha aprendido aqui” (CAMPOS, 2010, p. 29).

Uma das experiências que a professora nos relatou, foi a partir do seu interesse por apresentar aos alunos novos títulos de livros que despertassem o interesse deles tanto para o gosto pela leitura, quanto para a valorização étnico-racial, “eu pesquisei no You Tube e Google, vários livros que tratasse dessa temática, imprimir e fiz um banner de capa de livro, coloquei: sugestões de leitura do ano” (FALA DA RESPONDENTE, 30/06/2019).

⁷ <http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/ao-mudar-edital-para-livros-didaticos-governo-bolsonaro-retira-exigencia-de-bibliografia-e-passa-a-permitir-propaganda/>

Ao mudar edital para livros didáticos, governo Bolsonaro retira exigência de bibliografia e passa a permitir propaganda.

Assim, a professora construiu com a turma um painel de tecido intitulado: “Sugestões de leitura do ano” e colou só as capas impressas dos livros a serem trabalhados. Por meio desse trabalho “a gente abordava tanto a cultura africana como linguagem, matemática, às vezes ciências, às vezes alimentação” (FALA DA RESPONDENTE, 30/06/2019).

Os livros que foram sendo trabalhados em sala de aula foram disponibilizados no cantinho da leitura, para que os alunos tivessem acesso, “assim, eles olham, foliam, e eles sabem que são da cultura” (FALA DA RESPONDENTE, 30/06/2019). A atividade relatada pela professora ocorreu no ano de 2018, e ela considerou muito interessante, porque seus alunos ficavam entusiasmados à espera do próximo livro.

Ao término da história, o livro conta com uma parte explicativa para abordar aspectos históricos e culturais no nosso país que tiveram a contribuição africana, a página 35 nos chamou atenção:

Figura 13 - Escravos no Brasil



Fonte: Campos, 2010, p. 35.

A ilustração demonstra a representação preconizada em livros de história mais antigos que, não valoriza a cultura africana e aparenta perpassar apenas o sofrimento e a submissão. Estão representados de forma negativa. O visual aparenta a visão do colonialista do sistema escravista.

No decorrer do livro, a palavra, escravo e o termo descendente de escravos foram recorrentes, é salutar destacar que as pessoas negras não são descendentes de escravos, isto porque a condição de pessoa escravizada não foi algo escolhido, pelo contrário, foi imposto à duras penas. Pelo contrário, o Brasil tem uma dívida histórica com os africanos, isso porque, nosso país foi desenvolvido pelos braços dos africanos.

Assim, quando foram traficados para as terras brasileiras e para outros países, essas pessoas tinham uma vida alicerçada em um lugar, uma comunidade, uma família, muitas delas eram de famílias pertencentes a nobreza, reis e princesas, que foram sequestrados para enriquecer uma minoria detentora do poder.

É preciso fazer a ressalva que a imagem 14, é de Johann Moritz Rugendas, clássica nos livros didáticos de história. A tela foi pintada no Brasil por ocasião de um contrato firmado com o cônsul russo Langsdorff para realização de uma expedição científica pelo Brasil. Na tela, os corpos das pessoas negras e indígenas são representados em estilo clássico, assim como, os traços são suavizados seguindo o padrão eurocêntrico.

Nesse sentido, o livro traz uma série de elementos a serem repensados antes de utilizá-lo em sala de aula, ainda mais em uma escola quilombola. Ter em vista um projeto escolar voltado à escola quilombola representa outra perspectiva de trabalho, em que são recorrentes questionamentos e problematizações no campo das relações étnico-raciais. Na visão de Lima (2005):

As imagens ilustradas também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Se examinadas como conjunto, revelam expressões culturais de uma sociedade. A cultura informa através de seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo (LIMA, 2005, p. 101).

Em conformidade, é necessária constante atenção para não veicularmos um discurso racista, tendo em vista que devemos nos atentar para o lugar de onde estamos, quem são meus alunos? Qual a representação cultural predominante nesses materiais? São questões fundamentais a se questionar. Nessa direção, Lima (2005) elenca critérios a serem analisados que poderão revelar a cultura predominante nos livros direcionados ao público infantil.

Nesse viés, é proposta pela autora a observância de elementos que permeiam o entreolhar crítico e responsável para o constructo ideológico do corpo dos personagens, assim como, “vestimentas hierárquicas frente aos demais personagens não negros, fala, religião,

concepções de civilizações envolvidas, raciologias, associação encontradas com a África, tratamento nessas associações, o grotesco, a sexualidade” (LIMA, 2005, p. 102).

Indubitavelmente, o processo de seleção e utilização dos livros literários/ paradidáticos no âmbito escolar, exige o posicionamento epistêmico de qual ideologia estamos propagando na escola. É mister salientar que o repertório de leitura, as práticas desempenhadas interferem na construção identitária de forma positivada para as crianças negras, que, por sua vez, são atravessadas por interseccionalidades que devem ser consideradas, no sentido de valorização cultural.

Prosseguimos indagando: “quando você utilizou os livros paradidáticos em situações de ensino que reflexões/comentários fez sobre as crianças negras (as do livro e as da sua turma)?”

Eu acredito que quando o livro paradidático é bom, o objetivo dele é apresentar a história e que você possa compartilhar com os alunos de uma forma que eles se identifiquem, então você vai comparar, observar, analisar para que ele valorize aquela história, porque se você conta uma história e que não coloque os alunos ali dentro daquela história, eles não vivenciam aquela história não ficou nada para eles, então assim ele tem que entender que a história fala de pessoas parecidas com eles. Logo, o objetivo da escola é permitir que eles se permitam se identificarem, caso contrário não houve um feedback de aprendizagem, eles vão continuar achando que são brancos, que não tem nada a ver, logo o paradidático vai ter retorno de aprendizagem, então assim, o ideal é tentar fazer essa participação a ponto de que eles se identifiquem com os negros (FALA DA RESPONDENTE, 30/06/2019).

Nesse sentido, para Hall (2003) mesmo ano, as identidades nacionais, não são coisas com as quais nós nascemos, contudo, são formadas e transformadas no interior da representação. Assim, é necessário considerar que, o interior das sociedades/“nações”, são formadas por uma diversidade de classes sociais, étnicas e de gênero. Na visão de Hall, as culturas nacionais precisam ser pensadas como “constituindo um dispositivo discurso que representa a diferença como unidade ou identidade” (p. 61).

Frente a esta situação a professora relata que separa um dia da semana, sempre às quartas-feiras para trabalhar a temática afro-brasileira com os alunos, desse modo, nos relatou que

“faço uma roda com eles, e aí eles vão daquela temática que está exposta escolhendo os livros que eles querem eu sempre deixo eles escolherem, embora a temática seja escolhida por mim, porque eu acho que é um direito

do leitor escolher o que quer ler, eu percebo que quando a gente obriga ler fica mais difícil” (FALA DA RESPONDENTE, 30/06/2019).

Dando sequência, avançamos para o último tópico da nossa entrevista, em que perguntamos “quais são os conteúdos próprios da educação escolar quilombola, possíveis de serem trabalhados a partir desses livros? ” Em resposta, a professora disse que é possível trabalhar vários conteúdos, dentre os quais, são citadas as disciplinas de história, geografia, arte, com pinturas e esculturas em argila.

Como uma forma de trazer para sala de aula os saberes da comunidade, a professora promove articulações com membros da comunidade, como o artesão Sérgio Teófilo que é um profissional reconhecido no município e em outras cidades por seu projeto Negrargila⁸. “Temos também pessoas da comunidade que já estão idosas que trabalham com argila, mas que não é aquela produção sofisticada, é aquela produção mais grossa, a gente faz também que, é pra eles terem as duas versões, a polida e a não polida” (FALA DA RESPONDENTE, 30/06/2019).

a gente teve um projeto que a gente fez pintura em telha, eles observava as obras de arte de autores reconhecidos e a gente tentava a reprodução em telha, em cerâmica, foi muito bom esse projeto, a gente foca mais em ciências na questão da alimentação, questão do meio ambiente, como seria, como pode ser, o que eles preservam, a questão da comunidade quilombola em si, o que comunidade quilombola, porque é comunidade quilombola, eu acho as disciplinas de linguagem, história, geografia, muito ricas pra gente trabalhar e arte, tem umas que a gente tem mais dificuldade, mas vai acordando de acordo com a necessidade, vai vendo o quê que tá precisando, o que temos no currículo, a gente tem planejamento bimestral que a gente já aborda o que a gente vai trabalhar no plano bimestral e aí nos quinzenais a gente vai botando daqueles temas qual que a gente vai trabalhar lá no currículo na sala de aula com eles (FALA DA RESPONDENTE, 30/06/2019).

Segundo a fala da professora, os livros paradidáticos são utilizados cotidianamente como estratégia no ensino para as relações étnico-raciais, bem como, são proponentes de outros desdobramentos, como a valorização étnico-racial para promoção da autoestima do aluno e do grupo ao qual faz parte. Não se distanciando do seu objetivo final: estimular o gosto pela leitura, e aprimorar o comportamento leitor e escritor por parte do aluno. Somado a

⁸ <http://www.guarabira.pb.gov.br/prefeitura-inaugura-exposicao-negrargila-a-arte-que-nasce-do-barro-de-sergioteofilo/>

isso, podemos depreender da fala da nossa entrevistada a preocupação em trazer elementos da cultura da comunidade para o chão da escola.

QUADRO1: Análise da entrevista

Objetivo específico	Texto original (falas do Sujeito)	Primeira redução (simplificação)	Segunda redução	Categoria
a) caracterizar como os personagens negros são representados nos livros paradidáticos;	“Olhe esse livro as panquecas de Mama Panya eu achei ele rico em tudo né, a gente parte das vestimentas do cabelo, a gente passou por um processo na comunidade que as meninas ficavam assim, ansiosas pra fazer 7, 8 anos para esticar o cabelo, então assim ajuda bastante para a questão do cabelo, e também na origem da alimentação, na vegetação, o quê que nós temos de vegetação na escola, o que não temos, a questão da união familiar, do respeito com os mais velhos”.	O livro as “Panquecas de Mama Panya permite uma visão positiva de aspectos como as vestimentas e o cabelo Valorização da autoestima feminina Permite um trabalho interdisciplinar Respeito e valorização dos mais velhos	Valorização das vestimentas e o fenótipo negro Autoestima Interdisciplinaridade Respeito à ancestralidade e aos mais velhos	Valorização da cultura negra
b)Apontar possibilidades de usos dos paradidáticos utilizados em sala de aula de forma a mediar o ensino de regras favoráveis à adoção de valores concernentes a identidade quilombola;	“A gente trabalha os livros que chegam na escola do FNDE, tem muitos livros, assim que a gente pode trabalhar, são livros que a partir da história que você lê com eles, eles vão se identificando né, e a partir daí a gente vai abordando a conquista do negro na sociedade, o sofrimento do negro na sociedade ao ponto deles se identificarem como negros na sociedade e se valorizarem mais. Eu prefiro trabalhar partindo dos paradidáticos do que com os didáticos.”	Aos serem lidos a história contada nos livros permite a identificação dos alunos com o tema Permite abordar a conquista e o sofrimento do negro na sociedade Permite trabalhar para que o discente se valorize mais como negro Prefiro trabalhar mais com paradidáticos do que com didáticos	Identificação do aluno Conquista do negro Sofrimento do negro Valorização enquanto negro Trabalhar mais com paradidáticos	Reconhecer-se enquanto negro (a).

	<p>“vamos supor que eu escolha as panqueca da mama panya, eu vou dar abertura para o tema culinária, por exemplo, então eu trabalho a leitura deleite com o livro , eu faço a leitura pra eles e a gente debate essa leitura e em cima daquele processo eu vou descobrir como é a comida na casa deles, se tem algum prato culinário que foi repassado de avó, de tio, ou qual a comida que ele gosta mais de comer, se os antepassados trouxeram, se é a atual, se ele não gosta de nada assim da cultura africana que come na casa dele [...] e aí a gente vai apontando aqueles que veio da cultura pra nossa culinária e vai discutindo isso de uma forma que interaja com minha turma”.</p>	<p>Trabalho a partir do conteúdo do livro, reflexão sobre a realidade em que vive, considerando seus saberes sobre sua cultura e comunidade e ancestralidade.</p> <p>Reflexão sobre costumes, tradições a partir da cultura culinária da comunidade.</p>	<p>Prática pedagógica a partir da realidade.</p> <p>Valorização da cultura da comunidade.</p> <p>Valorização da ancestralidade.</p>	<p>Prática pedagógica para valorização da cultura.</p>
<p>c) investigar a importância dos livros como favoráveis a práticas educativas mediadas pelo diálogo</p>	<p>“As vezes são de problemáticas na sala de aula, por exemplo quando tem um aluno que as vezes tem bulling com o colega sobre o cabelo, alguma coisa desse tipo acontece nas salas sem serem quilombolas, na sala quilombola não é diferente é uma comunidade do mesmo jeito, então assim, eu vou trabalhando temáticas que me favoreçam naquela temática, eu escolho o livro que eu sei que vou poder abordar aquela situação problema, e aí a gente no contexto história vai lendo debatendo sobre o assunto, e depois a gente vai fazer algumas atividades voltadas pra aquela temática que dá resultado positivo na sala de aula.”</p>	<p>Preconceito na escola</p> <p>Trabalho norteado pelo livro paradidático</p>	<p>Livros que remetem ao trabalho com problemáticas do cotidiano</p>	<p>Vivências dos alunos</p>

Todavia, podemos perceber a importância do papel que os paradidáticos exercem na organização da prática pedagógica da professora entrevistada. Nesse caso, sua prática é

norteada pela interdisciplinaridade que compreende uma integração dos saberes, rompendo com a concepção de que o tempo escolar deveria ser dividido por áreas do conhecimento. Desse modo, unindo os conhecimentos do contexto em que os estudantes estão situados, os conteúdos dos paradidáticos, cultura quilombola, de forma concatenada às áreas do conhecimento.

Nesse sentido, “é importante que o trabalho pedagógico com as crianças dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, garanta o estudo articulado das ciências sociais e das ciências naturais, das noções lógico-matemáticas e das linguagens” (CORSINO, 2007, p. 59). Em consonância a isso Lima, Teles e Leal (2012) nos afirmam que:

[...] é fundamental que também que os diferentes componentes curriculares sejam contemplados na rotina escolar, de modo articulado, atendendo a princípios didáticos gerais, tais como: escolha de temáticas relevantes para a vida das crianças, valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, estímulo à reflexão, promoção de situações de interação propícias às aprendizagens, favorecimento da sistematização dos conhecimentos, diversificação de estratégias didáticas (p. 6).

Parafraseando Cosson e Paiva (2014) a seleção do PNBE é o crivo pelo qual o governo passa para atender sua política de composição dos acervos destinados às bibliotecas escolares, portanto, para eles: “o desafio aqui é não deixar que a preocupação com o valor estético oblitere a necessidade de atender entre a diversidade das obras e a qualidade literária” (p. 496-497). Na visão de Hall (2003) define três tipos de identidades, a saber: sujeito de iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno.

Assim, o primeiro caracteriza-se por ser centrado, contínuo e descrito como masculino. Enquanto o sujeito sociológico ao passo que reflete a crescente complexidade do mundo moderno, ao mesmo tempo não era um sujeito autônomo. Assim, a identidade era formada pela “interação do eu e a sociedade” (HALL, 2003, p. 11). Nesse sentido, compreendemos a complexidade e importância dos princípios de educação quilombola, haja vista, em nossa análise a fala da docente ao expor o tema identidade quilombola.

Nesse seguimento, a professora destaca a diversidade de opiniões acerca da temática, alguns não se aceitam enquanto quilombolas, pois remete ao sofrimento passado por seus ancestrais. Outra parcela dos sujeitos de Cruz da Menina iniciaram o processo de autoidentificação a partir da adoção de elementos da cultura. Dessa maneira, a professora nos

fala em seu discurso sobre a construção de uma outra identidade em ser negro, com menos dor e mais valorização.

Dessa forma, o sujeito pós-moderno reflete o processo de identificação por meio do qual projetamos nossas identidades culturais. Tendo em vista que nossas identidades culturais passaram a ser provisórias, problemáticas e variáveis, logo, “o sujeito pós-moderno não tem identidade fixa” (HALL, 2003, p. 12). Para Stuart Hall (2003) ao falarmos em cultura popular negra, não podemos esquecer que “por definição cultura popular negra é um espaço contraditório [...] nunca pode ser ou explicada nos termos das simples oposições binárias [...] sempre existem posições a serem investigadas na cultura popular” (p. 341-342).

Para Nunes (2010) o contato direto com a terra, bem como, com os ambientes que compõe a comunidade remanescente de quilombolas que dispõem de espaço próprio, poderá facilitar o ensino, assim como, estreitar os laços com a comunidade. Segundo a autora:

Este perceber-se evoca uma relação menos estilhaçada com a natureza, com a vida; esta relação de interdependência, de reciprocidade, de diálogo é a perspectiva que se pode denominar “interdisciplinar”, pressuposto didático pedagógico que abarca a totalidade (p. 147).

Nesse sentido, os livros paradidáticos representam um recurso didático utilizado frequentemente, para atender a demanda da formação de leitores proficientes. Mais que isso, os livros paradidáticos tomam outra dimensão nessa esfera, a de desconstruir paradigmas preestabelecidos, por meio da representatividade positiva e ação afirmativa identitária em ser negro (a) e quilombola, reclamando, portanto, direitos silenciados historicamente.

Conforme Coelho (2010) os livros pioneiros voltados para crianças e jovens já apresentavam menção à valores ideológicos que perpassavam o comportamento adequado às regras sociais daquele momento histórico. Assim, são destacados pela autora o predomínio de valores humanistas, como: solidariedade e caridade; uma ética dicotômica que se apresenta na separação em bem /mal, certo /errado. (COELHO, 2010).

Esse dentre inúmeros elementos culturais que se fundiram a nossa cultura, mostra de forma direta a contribuição africana, nosso jeito de ser, músicas e festejos, carregam o legado de força e luta do povo africano. Por isso, é condição sine quanon a inserção da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas brasileiras. Assim, ao longo da entrevista, bem como, nas análises dos livros paradidáticos, quando a docente aborda em sua prática

pedagógica aspectos concernentes a diáspora África- Brasil, o respeito a ancestralidade, o respeito a história da comunidade, a cultura, ao conhecimento da luta, a resistência, a memória.

Os procedimentos didáticos da docente estão, portanto, respaldados na Lei que determina o ensino sobre a História e a Cultura Afro-brasileiras e direciona a educação ofertada para o enfrentamento do preconceito e da discriminação. Está-se diante, portanto, de um avanço considerável, se tomarmos como referência as políticas educacionais anteriores. No sentido, de desprogramarmos dentro de nós o preconceito nosso de cada dia, figurado em discursos que forjamos para nos afastar do que é próprio da cultura africana, na perspectiva de estarmos mais próximos do que é aceitável socialmente, sermos aceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no exposto, o passado escravista de exploração a que o Brasil foi submetido desde sua formação, bem como, o processo de escravização sofrido pelas pessoas africanas e afro-brasileiras, fez da constituição dos quilombos, a marca de um movimento contrário e revolucionário ao regime exploratório imposto às pessoas negras, contra as arbitrariedades dos detentores das terras. Assim, uma forma genuína de resistência, de vida, cultura, história e uma vastidão de conhecimentos ancestrais, que permeiam, contemporaneamente nossa singularidade enquanto brasileiros.

Somado a isso, fatores como, a valorização excessiva atribuída ao ideário europeu, o mito da democracia racial, a ideologia do branqueamento entre outros fatores, fizeram com que, o preconceito racial fosse enraizado no nosso país, nas nossas relações sociais, trabalhistas, educacionais, de tal modo, a alcançar altos índices de desigualdade da pessoa negra em detrimento a pessoa branca. Logo, são disparidades incorporadas como bandeira de luta pelo Movimento Negro e Quilombola.

Assim, compreendemos que a conquista de direitos perpassa, conseqüentemente, uma trajetória de lutas e conquistas históricas. Nesse sentido, nosso estudo tratou da perspectiva do trabalho com os livros paradidáticos e escolas quilombolas de modo a favorecer a adoção de valores fundamentados em princípios de identidade quilombola.

Nessa visão, a pesquisa seguiu como itinerário norteador eixos que conduziram para o aprofundamento das relações entre sujeito, escola e identidade quilombola: conhecendo o mundo e a escola quilombola; vida e identidade quilombola; a vida do quilombola; educação quilombola; a trajetória do livro literário para crianças; os livros paradidáticos na escola; a questão étnico-racial e posteriormente as análises e os resultados do nosso estudo.

Desse modo, no nosso primeiro capítulo abordamos o percurso metodológico pelo qual nossa pesquisa foi conduzida. Nosso estudo é uma pesquisa de cunho qualitativa, do tipo estudo de caso específico, para construção e coleta dos dados utilizamos como instrumentos a análise documental dos livros paradidáticos selecionados pela professora, sujeito da nossa pesquisa, em conseqüente para a análise e tratamento dos dados fizemos uso da análise de conteúdo categorial, à luz de Bardin (2009) e (2011).

No segundo capítulo abordamos aspectos concernentes ao mundo, escola quilombola, vida, identidade e por fim, educação quilombola. Nesse contexto, as comunidades quilombolas representam, antes de tudo, resistência a esse regime opressor, bem como, diz respeito ao direito de viver de forma livre, conforme sua cultura e professando sua religião. No entanto, longo foi o caminho para a conquista de direitos quanto a titulação e reconhecimento dos seus territórios.

Assim, foi apenas após a Constituição Federal de 1988, a partir do artigo 68, Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, conquista da luta do Movimento Negro e do Movimento Quilombola, no tocante ao acesso a direitos historicamente negados. Assim, o artigo versa sobre o reconhecimento e emissão dos respectivos títulos para os sujeitos quilombolas.

Desta feita, os territórios quilombolas não possuem um único formato, cada território tem características próprias que revelam o modo de vida e a identidade dos sujeitos que vivenciam e partilham experiências no local. Dito isto, é um campo de relações sócio políticas onde são formadas identidades coletivas e individuais.

Por isso, à educação, devem estar imbricadas marcas que garantam o respeito e valorização dos povos quilombolas no que os difere, assim como, a garantia da oferta e permanência escolar de qualidade que oportunize mobilidade social, acesso aos direitos, autonomia e criticidade. Nesse ensejo, o constructo da identidade social quilombola, o reconhecimento em ser negro (a) e quilombola, foi atravessada pelo preconceito racial e desigualdades socioeconômicas que até os dias atuais assolam a realidade brasileira.

Cruz da Menina, portanto, traz em sua história um contexto de desigualdades que reverberam na atualidade. Nessa perspectiva, a situação de desvantagem nos segmentos educacionais, na ocupação de cargos, nos índices de violência e condições de vida das pessoas negras, desvela as desigualdades sociais, econômicas e educacionais a que essas pessoas foram expostas.

Por isso, a Educação Escolar Quilombola transcende os muros físicos da escola, se apoia no conjunto de experiências vivenciadas e partilhadas pelo grupo, visões de mundo, valores ancestrais e culturais. Dessa forma, pressupõe além do ensino formal, a continuidade dos saberes tradicionais para que haja a preservação dos saberes locais. Assim, o ensino nas relações étnico-raciais deve promover a valorização e ampliação dos saberes dos sujeitos,

tendo em vista, as relações com a terra, o ambiente a natureza que fazem parte do modo de vida quilombola e formação de sentido em territórios de identificação própria.

No terceiro capítulo discorreremos sobre a trajetória do livro literário para crianças, perpassando, os livros paradidáticos na escola; a questão étnico-racial. Destarte, o livro voltado para crianças teve sua origem a partir da novelística popular medieval, por meio da compilação de contos da oralidade popular presentes em civilizações muito antigas e diversas, por autores como Perrault e Grimm, do século XVII.

No cenário brasileiro, os livros de literatura surgiram apoiados nos livros para leitura, a partir da tradução de livros clássicos e pelas primeiras produções brasileiras, ocorreram as primeiras iniciativas para produção literária. No século XX um grande expoente da produção literária brasileira, foi Monteiro Lobato, contribuiu para uma nova compreensão de literatura infantil. Contudo, poucos eram os personagens negros, e quando existiam era de maneira estereotipada, vinculada aos paradigmas da época.

No entanto, os de 1970 e 1980 o ensino da literatura sofreu modificações, principalmente, a literatura infantil, por meio das tendências como a linha realista, literatura e fantasia e a literatura híbrida, isto é, temas da realidade. Posteriormente, o paradidático, surge para caracterizar as produções da década de 1970, no mercado editorial brasileiro e, que tinham como finalidade a utilização nas escolas. Assim, os paradidáticos representam uma forma de produção editorial com um objetivo diferenciado.

Nesse sentido, mudanças como a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, sobretudo, o volume de Pluralidade Cultural, Posteriormente, a Lei 10.639/2003, corroboraram para que o fez com que o mercado editorial se adequasse a demanda de temas acerca da história e cultura africana e afro-brasileira.

Por conseguinte, as análises e os resultados do nosso estudo trouxeram o contexto da comunidade quilombola de Cruz da Menina, mais especificamente, da Escola Municipal Educador Paulo Freire. Assim, a questão problema que norteou nosso estudo: “Como os valores fundamentados nas comunidades quilombolas estão presentes na prática pedagógica da professora?”.

Nessa ótica, nossa pesquisa situou-se em elementos concernentes ao trabalho com os livros paradidáticos e escolas quilombolas, em particular, de modo a favorecer a adoção de valores fundamentados em princípios de identidade quilombola. Desse modo, partimos das

análises dos livros paradidáticos indicados pela professora da escola, lócus do nosso estudo. Concomitantemente a isso, a entrevista concedida pela docente nos subsidiou elementos da sua prática pedagógica em uma escola quilombola, em que são utilizados livros paradidáticos voltados a temas concernentes às relações étnico-raciais.

Logo, com relação aos valores fundamentados nas comunidades quilombolas, as Diretrizes para Educação Escolar Quilombola é fundamentada nos princípios de memória coletiva; as línguas remanescentes; os marcos civilizatórios; as práticas culturais; as tecnologias e formas de produção do trabalho; os acervos e repertórios orais; os festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; a territorialidade.

Desse modo, percebemos a presença dos aspectos elencados acima, ao analisarmos os livros paradidáticos os personagens estão representados de forma positiva a partir da presença de elementos como o trabalho por meio da comunidade, as cores das roupas, a partilha, a solidariedade, estar em comunidade e se sentir pertencente, bem como, de conhecer seu processo histórico. Somado a isso, aspectos importantes foram acrescentados a partir da fala da docente, que desvelam seu posicionamento crítico aproximar escola e comunidade.

Concomitante a isso, a partir da entrevista da professora percebemos que aspectos como a diáspora África- Brasil, o respeito a ancestralidade, o respeito a história da comunidade, a cultura, o reconhecimento da luta, a resistência, a memória coletiva, bem como, práticas educativas voltadas aos princípios de Educação Escolar Quilombola, presentes nos procedimentos didáticos da professora.

Destarte, em sua prática podemos, por meio da entrevista, destacar passos importantes seguidos pela docente, como: conhecer a comunidade e levar os alunos para conhecer a importância da história local; trazer pessoas da comunidade para escola e apresentar a arte produzida e o conhecimento ancestral por meio das esculturas em argila; abordar temas da realidade dos alunos de forma transdisciplinar e contínua em todo ano letivo.

Portanto, ao verificarmos as possibilidades de usos dos paradidáticos utilizados em sala de aula, destacamos a valorização dos fenótipos negros (cor, traços do rosto); respeito os mais velhos, a cooperação, valores como perdão, solidariedade e amizade. Todavia, elementos como a identidade quilombola e cultura quilombola são salientados nos conteúdos presentes nos livros como a culinária, alimentação, a vegetação e habitação.

Dessa forma, estão concatenados na prática pedagógica da professora a articulação entre escola e vida por meio do uso dos paradidáticos, em que podemos perceber na visão de Freire, a “leitura do mundo”, desse modo, oportunizando um ambiente, no qual seja possível partilhar saberes e a troca de experiências que edificam conhecimentos, bem como, a valorização dos sujeitos.

Nessa perspectiva, a professora da escola considerou a importância dos livros paradidáticos na feitura da sua prática pedagógica, que são mediadas a partir do diálogo, de forma a promover o respeito e a valorização da cultura da comunidade percebemos, portanto, possibilidades de uso dos paradidáticos para o ensino fundamentado nos valores da comunidade.

Logo, esperamos que outros trabalhos sejam desenvolvidos na comunidade de Cruz da Menina e na Escola Municipal Educador Paulo Freire, assim como, em outras comunidades quilombolas. Tendo em vista, a importância da divulgação de propostas que acrescentem na área da educação quilombola reflexões, pesquisas e resultados que versem sobre melhores oportunidades educacionais, formação de professores, a história de mulheres e homens protagonistas em suas realidades, bem como, o compartilhamento de experiências exitosas que deem visibilidade e oportunidade de fala e subsídio para que outros sujeitos aprimorem seus conhecimentos.

Para tanto, o trabalho voltado a identidade quilombola requer dos professores uma reelaboração teórica e posicionamento político e crítico, que envolve conhecer os sujeitos, sobretudo, reconhecer-se parte do processo e pertencente a comunidade, a exemplo da professora entrevistada. Posto que, o meio midiático, padrões preestabelecidos de beleza, tiveram, e ainda tem, em sua maioria, a visão da pessoa branca como o padrão de beleza e comportamento.

Desta feita, a seleção dos livros voltados ao público infantil, assim como, o tratamento didático realizado pelos professores (as) tem um papel fundamental na forma como as crianças serão afetadas na formação da sua identidade e auto-estima, enquanto pessoa negra. Por isso, nosso estudo nos direciona para o aprofundamento e desdobramento de novos estudos voltados a educação contextualizada, à prática pedagógica em escolas do campo e quilombolas, no tocante ao enfrentamento do racismo e das desigualdades educacionais.

REFERÊNCIAS

ABROMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: Gostosuras e bobices**. 3. Ed. São Paulo: Scipione, 1993.

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa. Lei 10.639/03, cotidiano escolar e literaturas de matrizes africanas: da ação afirmativa ao ritual de passagem In: AMÂNCIO, Iris Maria da Costa, GOMES, Nilma Lino, JORGE, Miriam Lúcia dos Santos (Orgs). **Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino. **A educação no quilombo e os saberes do quilombo na escola**. -1. Ed. – Curitiba: Appris, 2018.

ANDRADE, Júlia Parreira. **Zuza, Mia Couto e Luandino Vieira: a ficção de fronteira nas obras editadas para o público infanto-juvenil**. Dissertação. 2004. Disponível em <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/25916/1/dissertacao>

ARRUTI, José Maurício. **Quilombos**. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/ARRUTI%20Jose.%20Quilombos.pdf>

_____. Mocambo: **antropologia e história no processo de formação quilombola**. Bauru: Edusc, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

_____. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70. São Paulo, 2011.

BANAL, Alberto. FORTES, Maria Ester Pereira. **Quilombos da Paraíba: a realidade de hoje e os desafios para o futuro**. João Pessoa: Imprell Gráfica e Editora, 2013.

BAUER, Martin W. e Gaskell, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som; tradução Pedrinho A. Guarechi – 2.º Ed. – 2000**.

BASTIDE, Roger. **Os suicídios em São Paulo, segundo a cor**. Boletim de Sociologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, USP, n.71, p.1-49. 1943.

BRASIL, **Diretrizes curriculares nacionais para a educação nas relações étnico-raciais e para o ensino de história afro-brasileira e africana**. Brasília/ DF: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e 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. Brasília, 2003.

BRASIL. **Uma História do Povo Kalunga**. Brasília - DF: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares**: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. -Brasília: A Secretaria, 2012.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1824**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: jan. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília/DF: MEC/CEB.

BRASIL. Casa Civil. Constituição Federal de 1988. Artigo 68 ADCT. Brasília. 1988.

BRASIL. Casa Civil. Decreto 4.887/03, em 20 de novembro de 2003. Brasília. 2003.

BRASÍLIA. Desenvolvimento Humano para Além das Médias: 2017. – Brasília: PNUD: IPEA: FJP, 2017. Atlas da violência 2019. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Rio de Janeiro, 2019.

BEZERRA, Rosilda Alves. **A Lei 10.639/03 e o combate ao racismo através da literatura infantil e suas relações étnico-raciais**. In. FONSECA, Ivonildes. **Estudos étnico-raciais na educação básica**/ Ivonildes da Silva Fonseca, Marta Furtado da Costa, Waldeci Ferreira Chagas, organizadores. – João Pessoa: Editora Imprell, 2016.

BOTELHO, Denise; MARQUES, Francineide. Diversidade: raça, gênero, desvios e desafios nas escolas. In: NUNES, Maria Lúcia da Silva; MACHADO, Charlinton José dos santos; VASCONCELOS, Larisse Meira de (org). **Diálogos sobre gênero, cultura e história**. Fortaleza: UECE, 2015. p. 29-52.

CADERMATORI, Ligia. **O que é Literatura Infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

COELHO, Nelly Novais. **Panorama Histórico da Literatura Juvenil**: das origens Indo-Européias ao Brasil Contemporâneo. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, Nelly Novais. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

CAMPOS, Carmem Lúcia. **Meu Avô Africano**. Ilustrações: Laurent Cardon. São Paulo: Panda Books, 2010. (Imigrantes do Brasil).

CÂNDIDO, Antônio. “O direito à literatura”. In: **Vários Escritores**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 3. Ed. – São Paulo: Contexto, 2003.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Auricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino**

Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007.

CHAMBERLIN, Mary; Chamberlin, Richard. **As Panquecas de Mama Panya.** Ilustrações: Julia Cairns. Tradução: Claudia Ribeiro Mesquita. São Paulo: Edições SM, 2005.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa:** Escolhendo entre cinco abordagens; tradução: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. 3. Ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens.** – São Paulo: Cortez: Centro de Ciências da Educação, 2017.

FONSECA, Ivonildes. **Estudos étnico-raciais na educação básica/** Ivonildes da Silva Fonseca, Marta Furtado da Costa, Waldeci Ferreira Chagas, organizadores. – João Pessoa: Editora Imprell, 2016.

FRANCO, Maria Laura Puplisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** - 5. Ed. Campinas: Editora autores associados, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, UNESP, 2000.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa/** Uwe Flick: Tradução Joice Elias Costa. -3. Ed. – Porto Alegre: Atmed, 2009.

GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. **O silêncio:** um ritual pedagógico a favor da discriminação racial. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1985.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. (2009). **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva

HALL, Stuart. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais; organização Liv Sovik; Tradução Adelaine la Guardia Resende... [et al]. – Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003a.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** TupyKurumin, Rio de Janeiro: DP&A, 2006b.

HOFBAUER, Andress. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira História e Histórias**. 6. Ed. – 7. Reimpr. – São Paulo: Editora Ática, 2007.

JACCOUD, LUCIANA. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição** / Mário Theodoro (org.), Luciana Jaccoud, Rafael Osório, Sergei Soares. – Brasília: IPEA, 2008.

LEITE, Ilka Boaventura. Diásporas africanas e direitos territoriais: as várias dimensões do quilombo no Brasil. In: LIMA, Antônio Carlos de Souza. **Antropologia e direito: temas antropológicos para estudos jurídicos**. Rio de Janeiro/ Brasília: Contra Capa/ LACED/ Associação Brasileira de Antropologia, 2012.

LIMA, Juliana de Melo; TELES, Rosinalda; LEAL, Telma Ferraz. Planejar para integrar saberes e experiências. In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 2. Unidade 6. Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento. Brasília: MEC/SEB, 2012.

LIMA, Heloísa P. **Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil**. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC, 1999.

Literatura infanto-juvenil: pedagogia – módulo 5, volume 1, EAD/ Elaboração de conteúdo: Sandra Maria Pereira do Sacramento, Inara de Oliveira Rodrigues. – [Ilhéus, BA]: EDITUS, [2011]. 141p. :il.

LUCAS, Luciene. HOFF, Tânia. A face oculta da caridade: linhas de força e de fratura no discurso midiático do bem. Revista FAMECOS. Porto Alegre, nº 38, abril de 2009. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/5298/3868>

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. DA. **Pesquisa em educação: Abordagem qualitativa** – São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa**/ Maria de Andrade Marconi, Eva Lakatos. 8. Ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARQUES, Amanda Christinne Nascimento. **Sob à mira dos papéis: cartografando significados no quilombo cruz da menina, Dona Inês – PB**. Disponível em: https://admin.egal2017.bo/static/archivos_publicos/1699.pdf Acesso em: 05/01/2018.

MELO, Elizete Amorim de Almeida. **Estudo de uma coleção paradidática de língua portuguesa**. In: FERREIRA, Sandra de Almeida. Livros, catálogos, revistas e sites para o universo escolar. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

MITIDIÈRE, Leandro. Mora na questão quilombola: mais do mesmo. In: OLIVEIRA, Osvaldo Martins de. **Direitos quilombolas & dever de Estado em 25 anos da Constituição Federal de 1988**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 2016.

MINAYIO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade/** Maria Cecília de Souza Minayo (org.); Suely Ferreira Deslandes; Romeu Gomes. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MIRANDA, S. A. de. **Quilombos e Educação: identidades em disputa.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 193-207, maio/jun. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n69/0104-4060-er-34-69-193.pdf> Acesso em: 27/10/2019.

MOURA, Glória. O direito à diferença. In: Kabenlege, Munanga. **Superando o Racismo na Escola.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

MOURA, Clóvis. **O racismo como arma ideológica de dominação.** Edição 34, AGO/SET/OUT, 1994, p. 28-38. Disponível em: http://www.escolapcdob.org.br/file.php/1/materiais/pagina_inicial/Biblioteca/70_O_racismo_como_arma_ideologica_de_dominacao_Clovis_Moura_.pdf. Acesso em:

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

MONTEIRO, Juliana. **As Roupas de Crioula no Século XIX e o Traje de Beca na Contemporaneidade: símbolos de identidade e memória.** Juliana Monteiro, Luzia Gomes Ferreira. Publicação do Departamento de História e Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte Centro de Ensino Superior do Seridó – Campus de Caicó. 07. N. 18, out./nov. de 2005 – Semestral ISSN 15183394 Acesso em: 09-02-2010, disponível em: www.cerescaico.ufrn.br/mneme

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola/** Kabengele Munanga (org.). 2. edição revisada. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Cadernos Penesb, v. 5, p. 15-34, 2004. MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. Revista USP, n. 28, p. 56-63, 1996.

_____. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

_____. **Origem e histórico do quilombo na África.** Revista USP, São Paulo (28): dezembro/ fevereiro 1996.

NUNES, Georgina Helena Lima. **Educação Quilombola.** In. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação nas Relações étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2010.

OLIVEIRA, Raquel de. Vida e história das comunidades remanescentes de quilombos no Brasil: um ensaio de ações afirmativas. In: SILVA; SILVÉRIO. **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica/ organização Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Valter Roberto Silvério. –Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais, 2003.

PAIXÃO, Fernando. **Canção dos Povos Africanos**. Ilustrações: Sérgio Melo. Fortaleza: IMEPH, 2010.

ROCHA, Solange; SILVA, José Antônio Novaes da. À luz da Lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 5, n. 11, p. 55-82, out. 2013. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/189>>. Acesso em: 01 abr. 2018

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo Atlas, 2012.

ROCHA, Solange p. Identidade Racial e Cidadania na Educação Infantil. In. FONSECA, Ivonildes. **Estudos étnico-raciais na educação básica**/ Ivonildes da Silva Fonseca, Martafurtado da Costa, Waldeci Ferreira Chagas, organizadores. – João Pessoa: Editora Imprell, 2016.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 19. Ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SANTOS, Jucélia Bispo dos. **Território, Direito e Identidade**: uma análise da comunidade quilombola da Olaria em Irará, Bahia. Antíteses, vol. 3, n. 5, jan. -jun.de 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses> Acesso em:12/09/2019.

SILVA, Paula Fernandes da. Saberes Ancestrais na Escola. In. FONSECA, Ivonildes. **Estudos étnico-raciais na educação básica**/ Ivonildes da Silva Fonseca, Martafurtado da Costa, Waldeci Ferreira Chagas, organizadores. – João Pessoa: Editora Imprell, 2016.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista. **Educação das relações étnico-raciais** [recurso eletrônico]: o estado da arte\ Paulo Vinicius Baptista da Silva, Kátia Régis, Shirley Aparecida de Miranda, organizadores. – Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.

SOUSA, Andréia Lisboa. Personagens Negros na Literatura Infanto-juvenil: rompendo estereótipos In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SOUZA, João Francisco de. **Concepção de práxis pedagógica**. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (Orgs.). Prática pedagógica e formação de professores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massagana, 2006.

_____. Prática pedagógica e formação de professores. Organizadores: NETO; José Batista; SANTIAGO, Eliete. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SUZUKI, Júlio Cesar. Território, modo de vida e patrimônio cultural em sociedades tradicionais brasileiras. **Revista Espaço e Geografia**, UnB, Brasília, v. 16, n. 2, p. 627-640, 2013.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloiza M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Crianças: olhar a África e ver o Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

WESTPHAL, Vera Herweg. Diferentes matizes da idéia de solidariedade. **Rev. Katál**. Florianópolis, v. 11. n. 1 p. 43-52 jan./jun. 2008.
https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802008000100004&script=sci_arttext.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**; Trad. Daniel Grassi. 2. Ed. – Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. Um **Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias autores e textos**. 2. Ed. São Paulo: Global, 1988.

_____. **A literatura infantil na escola**. São Paulo. 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Título da Pesquisa - O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE QUILOMBOLA A PARTIR DO LIVRO LITERÁRIO EM UMA TURMA MULTISSERIADA: UM ESTUDO DE CASO NA E. M. EDUCADOR PAULO FREIRE, NO QUILOMBO CRUZ DA MENINA-PB.

Pesquisadora Responsável: Maria Liliane Santos da Silva
Orientadora: Prof^ª. Dra. Nilvânia dos Santos Silva

1. O que é atuar em um contexto quilombola? Qual a implicação no seu trabalho?
2. Para você o que é identidade quilombola?
3. Que livros literários/ paradidáticos você trabalha? Em quais destes livros você percebe elementos da/ligados a identidade quilombola? Justifique sua resposta apontando quais são os elementos presente (s) nesse (s) livros que levam a selecioná-lo (s) para essa tarefa?
4. Com que frequência as crianças têm acesso a esses livros?
5. Descreva como trabalhar com esses livros literários/paradidáticos em uma sala de aula multisseriada de uma comunidade quilombola?
6. Em que momentos (em que você já desenvolveu projetos, ou sequências didáticas ou aulas) você abordou elementos da identidade quilombola a partir dos livros paradidáticos? Justifique sua resposta.

7. Defina o que, na sua opinião, envolve o ensino das relações étnico-raciais?
8. Você poderia descrever uma ou mais experiências que utilizou esses livros? Que momentos você considerou importante para o ensino nas relações étnico-raciais? Por quê?
9. Qual a importância do FNDE neste processo?
10. Como as crianças negras são representadas nestes livros? (Justifique sua resposta).
11. Quando você utilizou os livros paradidáticos em situações de ensino que reflexões/comentários fez sobre as crianças negras (as do livro e as da sua turma)?
12. Qual a reação/expressão das crianças ao perceberem essas representações? Quais as implicações disso na autoestima delas?
13. Que semelhanças e/ou diferenças você destaca entre os elementos presentes nos livros e na cultura da comunidade? Quais?
14. De quais modos são propostas essas leituras para as crianças?
15. Você acha importante o contato das crianças com esses livros? Por quê?
16. Como os pais reagem ao trabalho referente ao fortalecimento da identidade quilombola?
17. Quais são os conteúdos próprios da educação escolar quilombola, possíveis de serem trabalhados a partir desses livros?

- Agradecimento pela entrevista concedida.

Roteiro de entrevista elaborado a partir da leitura:

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: Escolhendo entre cinco abordagens; tradução: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. 3. Ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

APÊNDICE 2 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 3.427.242

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1289319.pdf	02/06/2019 18:25:35		Aceito
Outros	carta_de_anuencia.pdf	02/06/2019 18:22:31	Maria Liliane Santos da Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Certidao_PPGE.pdf	02/06/2019 18:21:12	Maria Liliane Santos da Silva	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_3306221.pdf	02/06/2019 18:19:08	Maria Liliane Santos da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_brochura.pdf	02/06/2019 18:18:37	Maria Liliane Santos da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	02/06/2019 18:18:14	Maria Liliane Santos da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modelo.pdf	02/06/2019 18:17:41	Maria Liliane Santos da Silva	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	13/03/2019 17:21:40	Maria Liliane Santos da Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 30 de Junho de 2019

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Página 04 de 04