

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JOICE RIBEIRO DA SILVA

**A INSERÇÃO DO BEBÊ NA EDUCAÇÃO INFANTIL QUILOMBOLA NA
“CRECHE MUNICIPAL VOVÓ TEÓFILA” NO DISTRITO DE NOSSA SENHORA
APARECIDA DO CHUMBO — POCONÉ — MATO GROSSO**

CÁCERES-MT

2020

JOICE RIBEIRO DA SILVA

**A INSERÇÃO DO BEBÊ NA EDUCAÇÃO INFANTIL QUILOMBOLA NA
“CRECHE MUNICIPAL VOVÓ TEÓFILA” NO DISTRITO DE NOSSA SENHORA
APARECIDA DO CHUMBO — POCONÉ — MATO GROSSO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello.

CÁCERES-MT

2020

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

SILVA, Joice Ribeiro Da.

S586a A Inserção do Bebê na Educação Infantil Quilombola na “Creche Municipal Vovó Teófila” no Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo — Poconé — Mato Grosso /Joice Ribeiro da Silva – Cáceres, 2020.

124 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso

(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2020.

Orientador: Ângela Rita Christofolo de Mello

JOICE RIBEIRO DA SILVA

**A INSERÇÃO DO BEBÊ NA EDUCAÇÃO INFANTIL QUILOMBOLA NA
“CRECHE MUNICIPAL VOVÓ TEÓFILA” NO DISTRITO DE NOSSA SENHORA
APARECIDA DO CHUMBO — POCONÉ — MATO GROSSO**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello (Orientadora – PPGEduc/UNEMAT)

Profa. Dra. Suely Dulce de Castilho (Membro Externo – PPGEduc/UFMT)

Prof. Dr. Jairo Luiz Fleck Falcão (Membro Interno – ProfHistória/UNEMAT)

APROVADA EM: 20/05/2020.

Dedico a todos os bebês das Comunidades Remanescentes Quilombolas do Estado de Mato Grosso.

Pela fé, me ressignifiquei e cheguei até aqui:

Agradeço primeiramente a Deus, pela dádiva da vida.

Agradeço a Nossa Senhora Desatadora dos Nós, pelas intercessões, pelos momentos de contemplação cósmica e pela superação dos momentos difíceis.

Pela família, me constituí e cheguei até aqui:

Agradeço imensamente a minha mãe, Alice Maria da Silva, por todo amor, respeito, zelo e toda abstinência, meu exemplo de mulher-mãe-heroína.

Agradeço ao meu irmão, Jefferson Ribeiro da Silva, à minha cunhada, Angela Fernanda Rech e ao meu sobrinho, Pedro Henrique Rech Ribas, pelos conselhos, pelo tempo e incentivo, pela presença.

Agradeço a todos os meus familiares por todos os momentos de acolhida, conversas e reconhecimento.

Com o José, me equilibrei e cheguei até aqui:

Agradeço imensamente ao José Bráulio da Silva Junior, por não me deixar desistir, por acreditar no meu potencial, segurar minha mão e estar presente em todos os momentos.

Pela UNEMAT, me formei e cheguei até aqui:

Agradeço à Universidade do Estado do Mato Grosso, Campus de Sinop, pela oportunidade de me graduar no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, pelas vivências e aprendizagens.

Agradeço ao Programa de Iniciação à Docência – PIBID, por todas as oportunidades de conhecer e vivenciar a prática docente e o despertar para a profissão (professora).

Pelos professores da graduação, me inspirei e cheguei até aqui:

Agradeço à Professora Me. Sandra Pereira de Carvalho, por todo o incentivo, pelos conselhos, pelas broncas e principalmente por não me deixar desistir.

Agradeço à Professora Me. Jussara Meyer Ceron, por todo o encantamento das aulas e por ser uma pessoa fantástica.

Agradeço à Professora Dra. Claudete Sroczyński, por toda sua delicadeza e todo seu respeito.

Agradeço à Professora Dra. Ivone Cella da Silva, por me desafiar ao mestrado.

Agradeço à Professora Me. Graciele Marques dos Santos, pelo acolhimento em Cáceres.

Pelos professores colegas de profissão, me espelhei e cheguei até aqui:

Agradeço à Professora Maria Medina, por me ensinar a ser uma professora melhor e por toda ajuda e todo incentivo.

Agradeço à Professora Patrícia Catharino, por me ajudar a me reconhecer como uma pessoa melhor e capaz de galgar minhas conquistas.

Agradeço à Professora Patrícia Mendes, por todo o incentivo.

Agradeço à Professora Maria Regina Paiva, por me apresentar uma pedagogia do amor.

Pelos amigos da graduação, muito aprendi e cheguei até aqui:

Agradeço à amiga Andreia Viaro Fenner Silva, por todo cuidado, carinho e companheirismo desde o primeiro dia na universidade.

Agradeço ao amigo Flávio Penteado de Souza, por ser meu exemplo de superação.

Agradeço a toda a turma Pedagogia 2013/1 da UNEMAT – Sinop, pelos 4 anos de muitas aprendizagens.

Pelo Mestrado em Educação, me (re)descobri e cheguei até aqui:

Agradeço à Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Cáceres, pela oportunidade de fazer parte de um Programa de Pós-Graduação em Educação gratuito e de qualidade dentro do meu Estado e próximo à minha casa.

Agradeço à cidade de Cáceres/MT, pela acolhida e pelo pertencimento.

Pelos Professores do Mestrado, me transformei e cheguei até aqui:

Agradeço à Professora Dra. Heloisa Salles Gentil pelo olhar sensível e acolhedor, e principalmente por todas as aprendizagens.

Agradeço à Professora Dra. Loriege Pessoa Bitencourt, pelos conselhos, pela mão amiga, pelos ensinamentos, pela paciência, pelas oportunidades e pelos aprendizados.

Agradeço à Professora Dra. Rosely A. Romanelli, por toda a plenitude e ensinamentos.

Pelos amigos do Mestrado, me encontrei e cheguei até aqui:

Agradeço à Ana Flávia Cintra Vieira, por todos os momentos de troca, partilha e cumplicidade.

Agradeço à Mara Cristina Ramos, pela constante presença, pelos estudos e momentos, e pelas histórias.

Agradeço à Eliziane Senes Alves de Souza, por me contagiar com sua positividade, alegria e solidariedade.

Agradeço a todos os mestrandos da turma de 2018 do Mestrado em Educação da UNEMAT/Cáceres/MT.

Pela minha orientadora, me redirecionei e cheguei até aqui:

Agradeço à Professora Doutora Angela Rita Christofolo de Mello, que no meio do caminho apareceu para caminharmos juntas; que confiou em mim e acreditou na minha pesquisa. Às palavras doces, às orientações, à disponibilidade de tempo, destino a minha admiração e gratidão.

Pela Creche Municipal Vovó Teófila e pelo Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo, me transportei e cheguei até aqui:

Agradeço a todos os envolvidos na pesquisa e toda a comunidade, primeiramente por me aceitarem e acolherem, e por acreditarem na pesquisa com os bebês da comunidade; meu respeito e admiração. Essa pesquisa é sobre vocês, com vocês e para vocês.

Pela minha banca avaliadora, me senti honrada e cheguei até aqui:

Agradeço à banca avaliadora, por terem aceito o convite — Profa. Dra. Suely Dulce de Castilho (Membro Externo – PPGedu/UFMT - Cuiabá), Prof. Dr. Prof. Dr. Jairo Luis Fleck Falcão (Membro Interno – ProfHistória/UNEMAT). Profa. Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira (Suplente Externa – PPGedu/UFMT – Cuiabá). Profa. Dra. Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira (Suplente Interna – PPGedu/Unemat – Cáceres).

Pelos encontros, me transformei, aprendi a ser grata pela vida e cheguei até aqui:

Tenho gratidão eterna por todos os momentos/acontecimentos e por todas as pessoas que contribuíram para minha trajetória.

Sou grata, pois reconheço que sozinha jamais teria conquistado tudo que conquistei até aqui.

Sou grata, pois sei que a caminhada está só no início e que não estou sozinha.



Acervo pessoal da pesquisadora – Pôr do Sol – Poconé (MT) – 2019.

*Entre a Lua e o Sol, assim inicia o percurso,
Entre tons de verde e cinza, se constitui o caminho de
Poconé ao Chumbo,
E, de repente, ao longo da Rodovia Adauto Leite, as
crianças começam a surgir.*

(Joice Ribeiro da Silva)

Não se pode falar de educação, sem amor.

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada no Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo, no município de Poconé/Mato Grosso, na Creche Municipal Vovó Teófila, com os “Bebês Quilombolas”, com o objetivo de compreender o processo de inserção dos bebês quilombolas e suas relações cotidianas nos espaços coletivos da creche e da comunidade, bem como qual o entendimento dos moradores/familiares da comunidade acerca da presença dos bebês nesses espaços coletivos. A investigação se constituiu em uma pesquisa etnográfica de abordagem qualitativa com os registros no diário de campo que se valeu da observação *in loco* e de conversas para coletar informações pertinentes ao objeto de estudo em questão: “a inserção dos bebês quilombolas na Creche Municipal Vovó Teófila.” As informações sistematizadas de forma descritiva, e analisadas de forma interpretativa, atentou ao que afirma Oliveira (2019), de que ao se estudar a Educação Escolar Quilombola Brasileira “[...] devemos falar em uma educação que leve em consideração as várias vozes das comunidades que se definam como quilombolas...”. Neste sentido, além da centralidade na Educação Escolar Quilombola esta pesquisa concentrou um olhar sobre a necessidade de considerar os bebês quilombolas como sujeitos construtores de sua História. Por meio das inserções e estudos *in lócus*, foi possível compreender que a creche se constitui como um espaço de referência cultural, identitária e produtora de História, uma vez que os bebês que ali estão, participam ativamente desse processo. Assim, a comunidade caminha para uma mudança sobre a História de seu povo, construindo registros e preenchendo lacunas que caminham com a História do Distrito do Chumbo.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Cultura Quilombola. Educação Quilombola. Inserção dos Bebês Quilombolas. Educação Infantil Quilombola.

ABSTRACT

This research was carried out in the District of Nossa Senhora Aparecida do Chumbo, in the municipality of Poconé / Mato Grosso, in the Municipal Nursery Vovó Teófila, with the “Quilombola babies”, with the objective of understanding the process of the quilombola babies insertion and their daily relationships in the collective spaces of the nursery and community, as well as what is the understanding of the residents / family members of the community about the presence of babies in these collective spaces. The investigation was consisted of an ethnographic research with a qualitative approach added to the records in the field diary that used on-site observation and conversations to collect information pertinent to the object of study in question: “the insertion of quilombola babies in the Vovó Teófila Municipal Nursery”. The information systematized in a descriptive way, and analyzed in an interpretative way, brings up to what Oliveira (2019) says, that when studying the Quilombola Brazilian School Education “[...] we should talk about an education that takes into account the various voices of communities that define themselves as quilombolas... ”. In this sense, beyond the centrality in Quilombola School Education, this research focused on the need to consider quilombola babies as builders in their history. Through insertions and on-site studies, it was possible to understand that the nursery is a space of cultural, identity and history-producing reference, since the babies who are there, actively participate in this process. Thus, the community is moving towards a change in the history of its people, building records and filling in the gaps that go with the history of the Chumbo District.

Keywords: Children education. Quilombola Culture. Quilombola Education. Quilombola Babies Insertion. Children education Quilombola.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

B.C. – Grande Corte

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEI – Centro de Educação Infantil

CIEE – Centro de Integração Empresa-Escola

CF – Constituição Federal

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEEQEB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica

FASIPE – Faculdade de Sinop

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PIBID – Programa de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROINFÂNCIA – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil

PROFHISTÓRIA – Programa de Pós-Graduação Profissional em História

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Balanço de produção: descritor “educação quilombola” -----	18
Tabela 2 - Balanço de produção: descritor “bebê quilombola” -----	19
Tabela 3 - Balanço de produção: descritor “educação infantil quilombola” -----	19
Tabela 4 - Número de bebês quilombolas matriculados na Creche Municipal Vovó Teófila em 2019 -----	42
Tabela 5 - Balanço de produção: descritor “bebês” -----	47
Tabela 6 - Balanço de produção: descritor “quilombo e a educação” -----	47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Títulos e autor das produções encontradas-----	18
Quadro 2 – Etapas seguidas para a inserção no <i>locus</i> da pesquisa-----	40
Quadro 3 – Comunidades quilombolas certificadas em Mato Grosso-----	73
Quadro 4 – Infraestrutura da Creche Municipal Vovó Teófila -----	81
Quadro 5 – Relação de funcionários da Creche Municipal Vovó Teófila -----	82

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Estado de Mato Grosso e sua divisão por regiões -----	76
Figura 2 – Mapa da região da Baixada Cuiabana -----	77
Figura 3 – Mapa do Município de Poconé -----	78
Figura 4 – Vista da entrada da Creche Municipal Vovó Teófila -----	83
Figura 5 – Crianças brincando na área externa da Creche Municipal Vovó Teófila -----	85
Figura 6 – Produção realizada pelas crianças da Creche Municipal Vovó Teófila -----	90
Figura 7 – Registro de um momento de interação entre os bebês e as crianças maiores --	95
Figura 8 – Decoração da sala e viola de cocho -----	96

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 O cenário das produções no campo da educação infantil quilombola.....	17
1.2 Minha trajetória como criança, adolescente e mulher negra e meu percurso até chegar no problema da pesquisa.....	22
1.3 Organização das seções e sínteses dos conteúdos abordados.....	31
2 SEÇÃO ABORDAGEM METODOLÓGICA E OS CAMINHOS PERCORRIDOS ..	34
2.1 Lócus da pesquisa: o Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo	34
2.2 Do primeiro contato no Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo à configuração da pesquisa	40
2.3 Os sujeitos da pesquisa: bebês quilombolas do Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo	42
2.4 Os registros no diário de campo.....	44
2.5 As entrevistas realizadas com pessoas que conviviam com os bebês	44
3 SEÇÃO DIÁLOGOS TEÓRICOS: A CRECHE COMO CONTEXTO DE VIDA COLETIVA.....	46
3.1 Processo Histórico da Educação Infantil no Brasil	48
3.2 A Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica	50
3.3 Pressupostos teóricos e metodológicos para a Educação Infantil	53
3.4 Crianças Negras na História Educacional Brasileira.....	57
4 SEÇÃO AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE MATO GROSSO E A EDUCAÇÃO	62
4.1 As comunidades quilombolas e a educação escolar quilombola: aspectos históricos e legais.....	62
4.2 O processo de reconhecimento das comunidades quilombolas em Mato Grosso	71
4.3 Aspectos históricos e físicos que caracterizam o Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo	75

5 SEÇÃO: OS BEBÊS NOS CONTEXTOS DE VIDA COLETIVA NO DISTRITO DE NOSSA SENHORA APARECIDA DO CHUMBO – DA COMUNIDADE PARA A CRECHE – DA CRECHE PARA A COMUNIDADE.....	80
5.1 Da comunidade para a creche – da creche para a comunidade: a inserção dos bebês quilombolas na Creche Municipal Vovó Teófila	81
5.2 Entrevista: entrelaçamento entre a Creche Municipal Vovó Teófila e a Comunidade Nossa Senhora Aparecida do Chumbo	91
5.2.1 Entrelaçamento entre a Creche Municipal Vovó Teófila e a Comunidade Nossa Senhora Aparecida do Chumbo: as narrativas das entrevistas	92
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICE A - DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR..	109
APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	110
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO [Gestores]	112
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO [Comunidade]	115
APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO [Professores].....	118
APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	121

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa “Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/Cáceres), institucionalizado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). O estudo teve como objetivo geral compreender o processo de inserção dos bebês quilombolas na Creche Municipal “Vovó Teófila” e suas relações cotidianas nos espaços coletivos da creche e da comunidade, bem como qual o entendimento das famílias pertencentes à comunidade sobre a presença dos bebês nesses espaços coletivos. Em atenção ao objetivo geral, delineamos os seguintes objetivos específicos: 1) estudar os documentos legais que versam sobre a educação infantil quilombola; 2) elaborar um quadro teórico para fundamentar o processo de construção da política nacional e estadual para a educação quilombola, assim como a História da Creche Municipal “Vovó Teófila”; 3) registrar a História da primeira Creche Quilombola no Estado do Mato Grosso; 4) acompanhar o processo de inserção dos bebês na Creche Municipal Vovó Teófila no Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo; e 5) apresentar os bebês enquanto construtores de sua História e, por conseguinte, a sua presença nos espaços coletivos da comunidade.

O estudo parte das nossas inquietações ao constatar a quase inexistência de produções no campo da educação infantil quilombola com a temática central voltada aos bebês (0 a 3 anos) matriculados nas creches quilombolas em território brasileiro. Esta constatação foi validada ao realizar o *status questiones* inicial no banco de teses e dissertações da CAPES, inserindo os seguintes descritores: “Educação Quilombola”, “Bebê Quilombola” e “Educação Infantil Quilombola”. A busca permitiu apresentar três quadros que descrevem quantitativamente o cenário atual das pesquisas entre os anos de 2014 a 2018 em nível de *stricto sensu*.

1.1 O cenário das produções no campo da educação infantil quilombola

Primeiramente, foi necessário compreender como era o cenário das produções referentes ao descritor “Educação Quilombola”. Como apresentamos na Tabela 1, dentro do período citado, foram defendidas 65 produções em nível de “mestrado e doutorado”; sendo que, ao realizar os filtros, foram selecionadas 13 produções que versavam sobre a temática, e se aproximavam dela e do objetivo principal da presente dissertação. Assim, compreendemos que

seria importante apresentar uma revisão sistemática com a intenção de evidenciar a necessidade de se desenvolver mais estudos sobre a temática.

Tabela 1 – Balanço de produção: descritor “educação quilombola”

Educação Quilombola	65
Mestrado/Doutorado	56
2014 a 2018	38
Grande Área do Conhecimento – Ciências Humanas	30
Área do Conhecimento – Educação	25
Área de Concentração – Educação	13

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com base nos dados do banco de teses e dissertações da CAPES, em 16 de novembro de 2019.

Quadro 1 - Título e Autor das Produções encontradas

Educação escolar Quilombola comunidades quilombolas do território Quilombola de Vão Grande, Barra Do Bugres (MT): percepções e significados sobre A.E.E José Mariano Bento	Mestrado	Maristela Mendes Pedroso
As narrativas míticas da comunidade quilombola de Morrinhos / Poconé / MT e os fazeres escolares	Mestrado	Jocimar Jesus de Campos
O direito à educação infantil e a oferta pública em Minas Gerais para crianças de 0 a 6 anos dos povos quilombolas	Mestrado	Regina Lucia Couto de Melo
Práticas corporais e os fazeres pedagógicos: perspectivas da educação escolar quilombola	Mestrado	Bruna Maria de Oliveira
Entre memórias e narrativas dos festeiros das festas de santo do território quilombola Vão Grande	Mestrado	Maria Helena Tavares Dias
Educação quilombola e contemporaneidade: um estudo em diálogo com a Escola Municipal do Quilombo do Campinho	Mestrado	Teresa Cristina Salles Santos
Educação quilombola, resistência e empoderamento: estudo na comunidade quilombola de São Domingos em Paracatu-MG	Mestrado	Lara Luisa Silva Gomes Franco
Educar na tradição: diálogos com a comunidade quilombola Mesquita	Mestrado	Alisson da Silva Costa
Entre linhas e nós: um olhar da educação ambiental sobre o currículo na comunidade quilombola de Mata Cavalo	Mestrado	Amanda Martins de Espíndula Areval
Defesa da terra por uma comunidade e uma escola sem muros: Educação e cultura quilombolas no campinho da independência – Paraty, RJ	Mestrado	Ana Fiorim Barros
Institucionalização escolar e empreendedorismo: Efeitos da governamentalidade neoliberal na sujeição do aluno a EJA	Mestrado	Elize de Matos Souto

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nos dados do banco de teses e dissertações da CAPES, em 16 de novembro de 2019.

A partir do filtro apresentado no Quadro 1, apresentamos as produções que foram selecionadas e que se aproximaram da temática pesquisada. Assim, destacamos as seguintes produções: “Educação Escolar Quilombola Comunidades Quilombolas do Território Quilombola de Vão Grande em Barra do Bugres (MT): “Percepções e significados sobre a E.E José Mariano Bento”; “As narrativas míticas da comunidade quilombola de Morrinhos em Poconé (MT)”; “O direito à educação infantil e a oferta pública em Minas Gerais para Crianças de 0 a 6 anos dos Povos Quilombolas”, “Educação Quilombola, Resistência e Empoderamento: Estudo na Comunidade Quilombola de São Domingos, em Paracatu (MG)”, “Defesa da terra

por uma comunidade e uma escola sem muros: Educação e cultura quilombolas no Campinho da Independência – Paraty (RJ)”; e, por último, “Institucionalização escolar e empreendedorismo: Efeitos da governamentalidade neoliberal na sujeição do aluno da EJA”.

Na busca por delimitar a revisão sistemática de produções que tenham como foco o bebê quilombola, sujeitos desta dissertação, não foram encontradas produções. Isso evidenciou a necessidade de se pesquisar o tema trazendo este sujeito enquanto construtores de sua História, e, assim, dar visibilidade para este público por meio de pesquisas desenvolvidas em nível de mestrado e doutorado.

Tabela 2 – Balanço de produção: descritor “bebê quilombola”

Bebê Quilombola	0
Mestrado/Doutorado	0
2014 a 2018	0
Grande Área do Conhecimento – Ciências Humanas	0
Área do Conhecimento – Educação	0
Área de Concentração – Educação	0

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com base nos dados do banco de teses e dissertações da CAPES, em 16 de novembro de 2019.

Sobre o descritor “educação infantil quilombola”, cabe destacar que a busca não apresentou resultados. Entretanto, a pesquisa encontrada na tabela 3 intitulada “O direito à educação infantil e a oferta pública em Minas Gerais para crianças de 0 a 6 anos dos povos quilombolas”, desenvolvida por Regina Lucia Couto de Melo, pode ser considerada como um estudo que versa sobre a educação infantil quilombola.

Tabela 3 – Balanço de produção: descritor “educação infantil quilombola”

Educação Infantil Quilombola	0
Mestrado/Doutorado	0
2014 a 2018	0
Grande Área do Conhecimento – Ciências Humanas	0
Área do Conhecimento – Educação	0
Área de Concentração – Educação	0

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com base nos dados do banco de teses e dissertações da CAPES, em 16 de novembro de 2019.

Desse modo, a partir das nossas inquietações iniciais – concernentes à atual conjuntura educacional –, fica justificada a necessidade de realizar estudos que versem sobre as temáticas da educação escolar quilombola que contemplem todos os níveis da educação básica, principalmente, pela necessidade de reafirmar os direitos dessa demanda educativa que até há pouco tempo não eram assegurados legalmente. A criação da Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 – que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Lei nº 9.394/96 – tornou obrigatório o ensino da História e cultura africanas e afro-brasileiras a partir do ensino fundamental, sendo

alterada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola em 2013. Tendo como pressuposto esta realidade e com o objetivo de contribuir com os estudos sobre as infâncias, dentro das especificidades culturais em que estão inseridos os bebês quilombolas, investigamos os bebês da comunidade quilombola localizada no Distrito de Nossa Senhora de Aparecida do Chumbo em Poconé (MT), matriculados na Creche Municipal Vovó Teófila nos anos de 2019.

Assim, destacamos, ainda, a relevância da pesquisa ao considerar e evidenciar a importância da creche na comunidade, inaugurada em 29 de junho de 2002, com o nome de Creche Municipal Distrito Chumbo, sendo alterada em 2012 pela Lei Municipal nº 1.669, de 02 de junho de 2012. Assim sendo, a única creche reconhecida como quilombola no Estado do Mato Grosso.

Como afirma Fúlvia Rosemberg na obra *A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais* (2011, p. 17): a creche é uma instituição pensada para os bebês e é “[...] intensamente discriminada no Brasil.” Essa realidade talvez justifique o número inexpressível de pesquisas apresentadas nas tabelas anteriores, que tenham os bebês como objeto de estudo.

Ao refletirmos especificamente sobre a educação quilombola infantil, a autora comenta que o cenário – nas instituições de educação infantil periféricas, do campo, indígenas, quilombolas – deve atender as especificidades culturais dos espaços e públicos que se insere. Consideramos, assim, os bebês a partir da compreensão de que são sujeitos construtores de suas Histórias, pois “[...] a fase da criança pequena, na faixa etária de 0 a 3 anos, constitui um tempo social discriminado pela sociedade brasileira, nos campos acadêmicos e políticos, inclusive pelos chamados novos movimentos sociais.” (ROSEMBERG, 2011, p. 12). A autora problematiza, ainda, que mesmo os fóruns, como o Fórum Nacional de Educação Infantil (MIEIB), mobilizam ações na busca da efetivação dos direitos dessas populações.

No Brasil, as comunidades quilombolas remanescentes possuem suas especificidades culturais, características de cada região. No que tange à educação quilombola, é perceptível que as particularidades relacionadas às dimensões educacionais, sociais, políticas, econômicas e culturais, representam a geografia e os contextos históricos de cada região. Assim, a comunidade do Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo apresenta as características identitárias da região que está inserida.

Desta forma, no primeiro contato com a comunidade, identificou-se crianças oriundas de diferentes regiões do Brasil. A primeira descoberta foi que, em uma creche quilombola,

encontravam-se brancos, pretos e pardos¹, justificado pela existência de fazendas circunvizinhas que empregam pessoas de diferentes raças e etnias.

Em 20 de novembro 2012, a Resolução CNE 08/2012 definiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. Assim, ficou determinado que fosse requerida uma pedagogia própria, que respeitasse as especificidades étnico-raciais e culturais que correspondessem a cada região quilombola. Para tanto, fazia-se necessário que o professor fosse habilitado com formação específica, além de incluir o trabalho diferenciado em atenção à cultura, crenças, costumes, entre outros, como, por exemplo, a obrigatoriedade de disponibilizar material didático e paradidático organizado com base nas cultura e História quilombolas. Com base nessa resolução, a educação infantil deveria ser ofertada em escolas regulares que estivessem localizadas em comunidades quilombolas ou em escolas que recebessem crianças quilombolas, regulamentadas a partir do mesmo ano, de forma a assegurar um currículo que contemplasse a cultura e as especificidades étnicas de cada região (CNE 08/2012).

Os documentos oficiais a respeito da educação escolar quilombola são reflexos das lutas dos movimentos sociais, como afirma Nilma Lino Gomes, na obra *O movimento negro educador saberes construídos nas lutas por emancipação* (2017), principalmente do movimento negro, que, como efeito de legal, tem sua centralidade na Lei 10.639/03², que tornou obrigatório o ensino das História e cultura afro-brasileiras e africanas em todas as escolas públicas e particulares do ensino fundamental e ensino médio. Esse dispositivo, em 2008, foi ratificado pela Lei 11.645/08³, que estabeleceu, nas *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9.394/1996) – a inclusão do currículo oficial da rede de ensino – a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena.”

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQEB, 2013), no âmbito das lutas dos movimentos sociais, do movimento negro e dos povos remanescentes quilombolas, representam um grande avanço. É um marco na educação brasileira, pois foi a partir destas diretrizes que ficou assegurado o ensino, juntamente com a valorização dos saberes, tradições e cultura quilombolas dentro dos espaços escolares.

¹ Seguindo Classificação: Censo 2010: Branca, Preta, Amarela, Parda, Indígena e Sem declaração. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico>. Acesso 16 de novembro de 2019.

²Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso 24 de julho de 2019.

³Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em 24 de junho de 2019.

É importante mencionar que, no Brasil, em seus períodos colonial, imperial e republicano, todos atravessados pelo escravismo, o negro não tinha nenhum direito garantido, inclusive o acesso à educação formal. A possível presença do negro nos ambientes de educação formal representaria uma ameaça para os padrões sociais daquela época. Assim, o Decreto nº 331, de 17 de fevereiro de 1854, determinava que não fossem admitidos escravos nas escolas públicas do país e aos adultos negros não escravos. Essa prática deixou o seu legado, pois até hoje o racismo e a discriminação atingem a população negra no país (BRASIL, 2004).

Considerando que as DCNEEQEB foram organizadas em 2012, observamos a dimensão acerca da carência de políticas públicas que assegurem o direito das crianças negras nas escolas – perceptíveis até o século XXI. Ao se ampliar para a diversidade cultural, observa-se um *déficit* ainda maior, o que confirma a necessidade de produções que abordem a temática. Ao considerarmos que o direito ao acesso à educação infantil também é muito recente, justificamos, também, a importância de identificar quem são esses sujeitos dentro das instituições de educação. Desse modo, com a realização da pesquisa pretendíamos, ainda, contribuir e dar visibilidade às especificidades requeridas para a educação infantil quilombola – por meio da divulgação de resultados que cooperem com o desenvolvimento de políticas públicas específicas para as creches existentes dentro de comunidades remanescentes quilombolas.

Contudo, ressaltamos que os conteúdos apresentados nesta dissertação estão diretamente ligados ao percurso de nossa formação vivenciado enquanto pesquisadora na graduação em Pedagogia, na experiência enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no ingresso no mestrado em Educação, e, principalmente, na nossa história familiar. Assim, apresentamos a nossa trajetória pessoal/familiar, acadêmica e profissional, que nos constituíram para a realização desta pesquisa.

1.2 Minha trajetória como criança, adolescente e mulher negra e meu percurso até chegar no problema da pesquisa⁴

Nasci na cidade de Nova Olímpia no Estado do Paraná no ano de 1987, filha mais nova dos três filhos dos meus pais, Alice Maria da Silva e João Ribeiro da Silva. Logo após o meu

⁴ Apesar de adotar a primeira pessoa do plural para a escrita desta dissertação, neste item, manteremos a primeira pessoa do singular, por discorrer, em específico, a minha trajetória de vida, acadêmica e profissional. Assim, sempre que se usar a primeira pessoa do singular, neste trabalho, trata-se da aluna mestranda que assina a primeira autoria, distinguindo, assim, do que, na prática, fizeram a acadêmica e sua orientadora.

nascimento, minha família se mudou para o Estado do Mato Grosso, sob influência de meus avós paternos que adquiriram uma terra na cidade de Juara (MT) – toda a família veio junto. Grande parte da minha infância passei na companhia de meu irmão e de meus primos mais velhos, no nosso sítio na comunidade “Carvalho”, próxima a cidade. Recordo-me dos momentos de descontração, vivenciados neste sítio, tais como tomar banho de rio, brincar na chuva, soltar pipa, correr das vacas no pasto, armar armadilhas para pegar passarinhos, cair correndo no cascalho, passagens que deixaram marcas no corpo e na minha memória. Depois de um tempo, minha família mudou-se para Novo Horizonte do Norte (MT), mesmo sendo um pouco distante do sítio de meus avós, o ponto de encontro da família ainda era no sítio da “vó Geru e do vô Manoel”. Nessa época, tínhamos uma presença significativa: a nossa tia-avó, tia Vanja, irmã mais velha de minha vó, nascida na Lei do Ventre Livre, que nos contava muitas Histórias de sua vida. Nessa época, o casamento de meus pais já não estava bem, logo depois veio a separação, outro momento marcante, pois eu era muito próxima a ele. Com a separação, meu pai se mudou para a cidade de Sinop (MT).

Nós retornamos para a casa em Juara (MT). Pouco tempo depois, minha mãe, na tentativa de recuperar o casamento, vendeu a casa e nos mudamos para Sinop (MT). O dinheiro da venda foi para a caderneta de poupança, mas sem esperar, minha mãe, que é analfabeta, foi uma das prejudicadas pela desvalorização do cruzeiro. Resumindo: chegamos em Sinop somente com as roupas.

Foi um início muito difícil: sem dinheiro para pagar aluguel e sem a ajuda de meu pai, fomos morar de favor na casa do seu Antônio e da tia Alzira, amigos de minha família desde quando moravam em Nova Olímpia (PR). Essa fase foi marcada por minhas revoltas, tristezas e incompreensões. Nessa época, iniciei minha trajetória escolar, na escola Osvaldo de Paula, em Sinop. A educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental (1995 a 2000) foram marcados por momentos de alegrias, mas principalmente por momentos de exclusão. Comecei a compreender que era doído ser uma menina negra, pobre e com pais separados. As diferenças de tratamento, os comentários excludentes, os apelidos magoavam e neutralizavam qualquer chance de valorização minha com relação a minha identidade – “neguinha feinha”, “sem futuro”, “burra” entre outros que doem até hoje, em pleno ano de 2020.

Depois que minha mãe conseguiu emprego como empregada doméstica em uma residência, ela alugou uma casa para morarmos. Com a ajuda dos amigos, ela conseguiu nos sustentar. No entanto, como tinha que trabalhar o dia inteiro, não podia ficar comigo e com meu irmão ainda menor de idade. Íamos um de manhã para a escola, e, à tarde, eu ficava com meu irmão. Como ele gostava muito de esporte, sempre íamos para o ginásio olímpico, onde

ele treinava *handball* e eu assistia-lhe. Logo comecei a me interessar e passei a treinar também – esporte que pratiquei por mais de 14 anos. Por meio do esporte, ganhei bolsa de estudos e fiz o final de ensino fundamental (2001 e 2002) na escola Gente Sabida, e todo o ensino Médio (2003 a 2005) estudei no colégio Cristhiane Archer Dal Bosco. Primeiro choque: era a única aluna negra da sala. Com exceção das meninas que treinavam comigo, não tinha amigos. Foi nessa passagem que comecei a camuflar minha identidade – alisar o cabelo, esconder a origem pobre de minha família – para tentar me encaixar no estereótipo da escola. Tentativas em vão. Foram longos anos de negação com relação à minha identidade. Marcas registradas até hoje na minha memória: as emocionais provocaram, com o passar dos tempos, perdas de memórias que ainda não estou pronta para tentar recobrar. Doravante, passo a descrever minha trajetória enquanto estudante universitária.

Iniciei minha trajetória acadêmica no curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) câmpus de Sinop, no ano de 2007, mas considerei que não tinha maturidade para o curso. Contrariando minha mãe, tranquei a matrícula para iniciar a Licenciatura em Educação Física na Faculdade de (FASIPE). No ano de 2013, retornei para a UNEMAT por não ter me identificado com a Educação Física – agora mais confiante de que a Pedagogia era a escolha mais adequada para a minha formação inicial na área da Educação.

Nos dois primeiros semestres, concomitantemente ao curso, trabalhei em uma empresa privada, o Hospital e Maternidade Dois Pinheiros, como secretária de um médico. Nesse período, já comecei a perceber certo distanciamento entre a teoria estudada na universidade com a realidade educacional, por diversos motivos. Dentre eles, por falta de estrutura nas escolas, principalmente nas públicas, tanto física, quanto humana – aspectos que dificultam o trabalho do profissional enquanto professor.

Então, resolvi participar do processo de seleção para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Para complementar a renda, comecei a trabalhar como bolsista do Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE). As ambas atuações eram realizadas na rede municipal de ensino de Sinop.

O PIBID é um programa de iniciação à docência, que remunera os acadêmicos das universidades públicas estaduais e federais, e é financiado pela Coordenadoria de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O programa tem por finalidade oportunizar ao acadêmico as vivências práticas, por meio da sua inserção na rotina da escola e da sala de aula. Os bolsistas são acompanhados de supervisores dentro das instituições escolares; e, na UNEMAT, têm as formações direcionadas às temáticas educacionais com os coordenadores (Professores da UNEMAT), responsáveis por cada escola. Já o CIEE, uma parceria entre a Prefeitura Municipal

de Sinop e outras empresas da cidade, capacita e oportuniza vagas de estágios remunerados para os menores aprendizes e os acadêmicos de todos os cursos de graduação, para atuarem com carga horária de 04 (quatro) ou 06 (seis) horas diárias. No caso do PIBID, o bolsista atua como auxiliar do/a professor/a em sala, e não desenvolve projetos ou atividades individuais.

Quando passei na seleção do PIBID, cujo processo consistiu em análise de títulos – contagem de certificados e horas – e entrevista individual, onde todos/as os/as acadêmicos/as podem participar da seleção, escolhi o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Tarsila do Amaral, uma instituição de Educação Infantil pertencente à rede municipal de Sinop, sendo uma das construções do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA).

Confesso que, quando cheguei ao CMEI, o choque foi grande: momento em que tive que (re)pensar minha postura sistemática, metódica e perfeccionista para trabalhar com as crianças. Neste sentido, não foi fácil desfazer das minhas convicções do que era “certo” para a Educação Infantil e, principalmente, para as crianças. Elas foram as primeiras a mostrar que minhas concepções eram contraditórias ao ambiente em que eu estava – parafraseando Gonzaguinha: “Eu fico com a pureza das respostas das crianças: É a vida! É bonita e é bonita! Viver e não ter a vergonha de ser feliz, Cantar, A beleza de ser um eterno aprendiz...”. E, assim, o primeiro choque de realidade: meu nome já não era mais Joice Ribeiro da Silva, como eu gostava de ser reconhecida; passei a ser a Prof. Jó, Prof. Joia, Prof., Prof. Palhaça, Prof. Coelho, entre outros nomes.

Em quase três anos, fiz inúmeros amigos de quatro e cinco anos, tive que desenvolver mecanismos para recordar dos nomes de todos sem trocar por outros. Acostumei-me a dar um abraço de bom dia e receber trinta ao mesmo tempo. Descobri que era na Educação Infantil que queria eu estar!

A partir dessa trajetória acadêmica, organizei a escolha para a temática das relações étnico-raciais, em quatro momentos, que avalio serem de extrema significação para a minha formação pessoal, acadêmica e profissional.

Como relatei, tive duas experiências em escolas distintas, os dois primeiros momentos se passam dentro dessas duas escolas.

1º momento: para complementar minha renda, me candidatei para ser bolsista CIEE; por não ter contato com a educação, resolvi escolher uma creche para trabalhar. No primeiro dia de trabalho, fui para a sala da creche I. A professora me recebeu muito bem e já me deixou ciente de todas as minhas funções dentro da sala; logo depois da acolhida, a professora me mostrou o seu planejamento, e nos direcionamos para a caixa da areia. Ao chegar na área

externa, observei que a professora tirou uma touca de seu bolso e a colocou na cabeça da única menina negra da turma. Achei a cena estranha, e perguntei para professora qual era o motivo para a prática: ela respondeu que era para evitar que a criança enchesse a cabeça de areia, pois achava muito difícil lavar o cabelo da criança, muito difícil para pentear. Quando a professora me deixou com as crianças, imediatamente comecei a rolar com as elas na areia, para que a touca caísse. A professora não gostou da minha iniciativa, e, no final do expediente, fui informada que tinha sido remanejada para outra sala.

2º momento: quando iniciei na Educação Infantil como bolsista do PIBID, fui desenvolver o projeto em uma escola de Educação Infantil da minha cidade Sinop (MT). Lá encontrei um ambiente muito acolhedor, receptivo — lugar com o qual me identifiquei desde o início. Com o passar dos dias, comecei a me identificar com as crianças. Certo vez, ao me aproximar de uma das meninas da minha sala, ela se queixou que não gostava de seu cabelo, que se achava feia, pois era cacheado. Tentava provar para ela o contrário, mas ela dizia que eu era bonita com meu cabelo liso e comprido. A partir desse dia, me conscientizei que para desenvolver um trabalho de qualidade e de valorização da criança, precisaria estar mais próxima a elas, e, como consequência, repensar minhas práticas dentro da escola.

3º momento: depois de passar pelo B.C⁵., entrei no grupo Divas Cacheadas – um grupo de mulheres negras de minha cidade. Como o grupo começou a ganhar notoriedade, passamos a ser chamadas para dar entrevistas e a participar de eventos. Em uma entrevista que realizamos no dia em que se comemora o “Dia da mulher negra latino-americana”, minha mãe se assustou quando me ouviu dizer que era “preta”. Quando cheguei em casa, ela questionou se me considerava preta.

4º momento: na apresentação do meu TCC, fui desafiada a desenvolver um projeto com a temática das relações raciais e trazer para a seleção do mestrado. Uma das professoras avaliadoras disse que gostaria muito de me ver no mestrado, pesquisando a temática da minha vida, evidenciada durante a minha graduação.

Isso posto, finalizo o breve relato de minhas vivências na graduação e inicio a de meu percurso enquanto estudante de mestrado na cidade de Cáceres (MT). Em 2018, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), ofertado na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), câmpus de Cáceres, não tinha ideia o quanto esse seria mais um passo para efetivamente me tornar uma pesquisadora.

Ao iniciar a disciplina de “Pesquisa em Educação”, confesso que, pelo título, jamais

⁵ *Big Chop*: Grande corte, quando é feito o corte para retirar toda a química do cabelo.

imaginei que estaria entrando em um universo de inúmeras “perguntas” e poucas respostas. Para minha surpresa, perguntas, aparentemente óbvias, não tinham respostas óbvias; perguntas que até então eu nunca tinha parado para pensar em respostas foram feitas a mim. Inquieta, por não ter o conhecimento teórico para caminhar durante as discussões nas aulas, remeti a minha graduação para tentar identificar passagens que me fizessem ter uma familiaridade com os questionamentos da Profª Drª Heloisa Salles Gentil. Mergulhei no limbo das incertezas. Foi então que comecei a me sentir “um peixe fora d’água” e senti um misto de desespero e agonia.

Todavia, como afirma Roque Moraes, Maria do Carmo Galiuzzi e Maurivan G. Ramos (2012, p. 13) na obra *Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos*: “Pesquisar é envolver-se em um processo. É ato dinâmico de questionamento de conhecimentos existentes, visando a novas formas de expressá-los, novos modos de compreendê-los”. Para tanto, advertem que “[...] a pesquisa científica se inicia com um questionamento, com uma problematização.” Assim, na perspectiva de Moraes, Galiuzzi e Ramos (2012), pesquisar, no âmbito geral, é um processo de busca por respostas para uma pergunta ou questionamento. Sendo assim, pesquisar tem por objetivo inicial apropriar-se do conhecimento, tendo como intencionalidade desvendar algo no mundo, e, por meio da pesquisa, aprender a fundamentar sem ser dono da verdade. Como afirma Pedro Demo na obra *Educar pela pesquisa* (1992) “[...] a pesquisa tem um lado em aprender bem.” Assim:

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar conhecimentos sobre aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. Esses conhecimentos são, portanto, frutos da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente, tanto pode ser confirmado como negado pela pesquisa o que se construiu a respeito desse assunto, mas o que não pode é ser ignorado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1-2).

Referindo-se a uma pesquisa em educação, trata-se de um processo que se consolida por meio das investigações no campo educacional, um processo correlacionado de saber e aprender a aprender. Ao projetar uma pesquisa, é preciso entrecruzar informações já existentes com as novas aprendizagens (conhecimentos), e, a partir do resultado, projetar novos horizontes. Assim:

O processo de pesquisar está quase sempre cercado de ritos especiais, cujo acesso é reservado a poucos iluminados. Fazem parte desses ritos especiais certa trajetória acadêmica, domínio de sofisticadas técnicas, sobretudo de manejo estatístico e informático, mas principalmente o destaque privilegiado no espaço acadêmico (DEMO, 1992, p. 11).

O ato de pesquisar exige um exercício contínuo, e requer do mestrando um rigor metodológico, pois o conhecimento já adquirido por meio da pesquisa poderá influenciar a verdade até o momento posta.

Continuando minha trajetória, com o passar das semanas, as alianças foram feitas, amizades seladas, e comecei a compartilhar saberes. Foi então que as perguntas começaram a fazer sentido, quando passei a viver a Pós-Graduação coletivamente.

Considerando o processo de construção da pesquisa uma etapa fundamental na evolução pessoal e estudantil, corroboro com Demo (1992), quando articula:

Desmitificar a pesquisa há de significar também o *reconhecimento da sua imissão natural na prática*, para além de todas as possíveis virtudes teóricas, em particular da sua conexão necessária com a socialização do conhecimento. Quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais foi pesquisador. Pesquisador que só pesquisa é elitista explorador, privilegiado acomodado. (DEMO, 1992, p. 14, grifos do autor).

A partir das inquietações, o pesquisador é provocado a buscar respostas ao não contentamento do que já está posto, à possibilidade de novos caminhos, à necessidade de validar respostas já existentes – são situações que mobilizam o pesquisador, segundo Antônio Carlos Gil (2007).

E foi então que a pergunta feita em uma manhã durante a aula, despertou a inquietação para se encontrar resposta: o que é conhecimento e como se conhece? O dicionário Aurélio define conhecimento como “S.m. 1. Ato ou efeito de conhecer. 2. Ideia, noção. 3. Informação, notícia, ciência. 4. Prática da vida; experiência. 5. Discernimento, critério, apreciação. 6. Consciência de si mesmo; acordo”.

Mas o conceito do que é “conhecimento” vai muito além da definição posta nos dicionários. Para fundamentar conhecimento, é preciso saber o que é ciência.

Ciência é uma sistematização de conhecimentos, um conjunto de proposições logicamente correlacionadas sobre o comportamento de certos fenômenos que se deseja estudar. Um conjunto de atitudes e atividades racionais dirigidas ao sistemático conhecimento com objetivo limitado, capaz de ser submetido à verificação. (TRUJILLO, 1982, p. 14).

Já Newton Freire-Maia (1990) apud Eva Maria Lakatos e Marina de Andrade Marconi (2003, p.77), na obra *Fundamentos de metodologia científica*, define ciência como: “[...] um conjunto de descrições, interpretações, teorias, leis, modelos, etc., visando ao conhecimento de

uma parcela da realidade, em contínua ampliação e renovação, que resulta da aplicação de uma metodologia especial.”

A partir do entendimento do que é ciência, observamos que a pesquisa em educação pode oferecer aportes para uma reflexão sobre práticas relacionadas ao campo da educação. Estas reflexões podem ser críticas quando se realiza uma crítica; propositiva quando se elabora novos caminhos; ou reiterativa quando se refere à produção de saberes com base em uma prática.

Na sociedade do conhecimento, o maior aliado do pesquisador é saber construir e não copiar. O conhecimento, então, é adquirido por meio da experiência, da vivência. O ato de conhecer é uma ação individual, o conhecimento parte do interesse pessoal, ninguém tem o poder de ensinar conhecimento para ninguém:

Na verdade, existem dois tipos de conhecimento: o conhecimento que vem da prática, que é o conhecimento até que me falta um pouco, e os conhecimentos teóricos. A noção da prática, como se vê está vinculada ao fazer; enquanto a de teoria, aos conteúdos que a escola pretende transmitir. Esta dicotomização está plenamente presente nas concepções epistemológicas. (BECKER, 1993, p. 35).

Dentro e fora da universidade, as pessoas estão sempre em situações de apropriação de conhecimento, mas no âmbito acadêmico é preciso se desfazer de algumas amarras do senso comum e se constituir em um posicionamento com rigor metodológico acompanhado da criticidade. Como afirma Karl Popper (1989, p. 56), na obra *A lógica da pesquisa científica*, o conhecimento nasce a partir de uma necessidade, de uma lacuna ou de um questionamento “[...] como também não nasce da observação; seu progresso consiste, fundamentalmente, na modificação do conhecimento precedente”. Desse modo, o conhecimento se constrói a partir de variantes e variáveis.

Sob a orientação da concepção piagetina, Fernando Becker (2008, p. 61-62), na obra *A epistemologia do professor*, acerca da apropriação do conhecimento, traz a seguinte contribuição:

O conhecimento não se transmite, constrói-se. Esta construção ocorre por força da ação do sujeito sobre o objeto – ou meio físico e social – e pelo retorno ou repercussões desta ação sobre o sujeito. O conhecimento dá-se por interação ou pelas trocas do organismo com o meio. A ação do sujeito sobre o objeto é entendida com ação assimiladora que transforma o objeto. As repercussões desta ação, ou ação de retorno do objeto sobre o sujeito, enquanto implicam uma ação transformadora do sujeito sobre si mesmo ou sobre seus esquemas de ação/operação são entendidas como acomodadora. Assimilação é ação transformadora do sujeito sobre si mesmo.

Em se tratando de apropriação de conhecimento, não se pode ignorar os aspectos epistemológicos. Em relação à epistemologia, Hilton Japiassu e Danilo Marcondes, na obra *Dicionário Básico de Filosofia* (1990, p. 83), assim a conceituam:

É uma disciplina que toma as ciências como objeto de investigação. Em outras palavras, ela se interessa pelo problema do crescimento dos conhecimentos científicos. Por isso, podemos defini-la como a disciplina que toma por objeto não mais a ciência feita, uma ciência verdadeira de que deveríamos estabelecer as condições de possibilidade ou os títulos de legitimidade, mas as ciências em via de se fazerem, em seu processo de gênese, de formação e de estruturação progressiva.

Empolgada pelas muitas perguntas feitas a mim e a minha turma, me senti à vontade para perguntar também: o que é ser um pesquisador? Mas ainda não tinha trajetória suficiente para compor a resposta; fato que me inquietou ainda mais. O que eu precisava fazer para construir essa resposta? Mergulhar na leitura.

Para contribuir com minha resposta, Menga Lüdke e Marli E. D. A. André, na obra *Pesquisa em educação* (1986), assim se posicionam:

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive com suas definições políticas. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5).

Assim, o interesse em trazer para esta dissertação o tema sobre as relações raciais vem de minhas vivências enquanto mulher negra, que foram anuladas durante muitos anos. Durante o meu percurso acadêmico, diversos acontecimentos me fizeram refletir sobre o meu papel na sociedade e, principalmente, o que posso contribuir para melhorar a realidade das crianças negras, pois compreendo, conforme Moraes; Galiuzzi; Ramos (2012, p. 34), que:

Pesquisar em ciências é pôr-se em um movimento de questionamento reconstrutivo de verdades, teorias ou práticas anteriormente produzidas. Nesse processo, os questionamentos originam-se da confrontação de pontos de vista, possibilitando-se nesse movimento, avançar e transformar os conhecimentos existentes.

Essa era minha temática até o início do semestre (2018/1), mas ao iniciar com o aporte teórico da disciplina de “Sociologia da educação para as relações étnico-raciais”, fazendo uma reflexão sobre a vivência e a História de minha família, decidi que seria mais prazeroso e significativo realizar uma imersão na história quilombola, a qual representa a origem da minha família paterna. Sob a orientação da afirmação de Demo (2007, p. 8), de que “[...] a pesquisa inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e fazer-se oportunidade, à medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade.” Então,

nesse processo de construção de me tornar pesquisadora, pretendia com esta pesquisa uma oportunidade de construção pessoal.

Ao definir um estudo dentro da educação infantil voltado aos bebês em uma comunidade Quilombola, pretendia afrontar um problema atual, que é a exclusão destes na Educação Infantil e o descuido, ou mesmo o desrespeito, no que se refere à identidade cultural das comunidades remanescentes Quilombolas e tudo que as cercam (modo de vida, religiosidade, cultura, identidade, reconhecimento, território e história). Visto que, como afirma Fúlvia Rosemberg (2015), na obra *Análise das discrepâncias entre as conceituações de educação infantil do INEP e do IBGE*, há dupla invisibilidade, quando se reporta a estudo sobre bebês de 0 a 3 anos, e crianças pequenas negras. Ela afirma, ainda, a existência de um racismo estrutural e institucional, tanto no plano simbólico, quanto no plano material, mesmo porque:

Para se chegar ao cerne da manutenção das desigualdades raciais no plano material, não se pode afastar a ideia de que um grande percentual de negros no Brasil é pobre, e um grande percentual dos pobres no Brasil é negro. Pensar simultaneamente em condição socioeconômica e pertença racial para entender o racismo estrutural/material é necessário no caso brasileiro, pois não temos, após a abolição da escravidão, um sistema de classificação racial legal/oficial como também não temos um sistema de segregação racial formal. Os recursos públicos brasileiros não são igualmente distribuídos para pobres e não pobres (ROSEMBERG, 2015, p. 103).

Neste contexto, a partir do pressuposto das desigualdades, a pesquisa toma forma, para compreender o processo histórico das Comunidades Remanescentes Quilombolas, bem como para registrar e analisar a existência dos bebês, sujeitos pouco mencionados na história no que tange ao campo da educação. Como afirma Fúlvia Rosemberg (2012), na obra *Bebês e creche: discursos e políticas*, os bebês constituem uma categoria social discriminada.

Assim, finalizo o memorial e, em seguida, passo a apresentar a organização das cinco sessões desta dissertação, antecedidas da introdução, e precedidas das considerações finais.

1.3 Organização das seções e sínteses dos conteúdos abordados

A primeira seção, o “Caminho teórico-metodológico” desta pesquisa, focou-se na abordagem qualitativa e etnográfica, com a técnica da observação *in loco* e entrevistas. Utilizou-se a sistematização descritiva das observações registradas no diário de campo, bem como das entrevistas transcritas, depreendeu o processo de inserção dos bebês quilombolas na Creche Municipal Vovó Teófila, situada no Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo, em Poconé (MT).

Essa seção foi organizada em 5 subseções: 1.1 Lócus da pesquisa: o Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo; 1.2 Do primeiro contato no Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo à configuração da pesquisa; 1.3 Os sujeitos da pesquisa: Bebês quilombolas do Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo; 1.4 Os registros no diário de campo; 1.5 As entrevistas realizadas com pessoas que conviviam com os bebês.

A segunda seção é denominada “Diálogos Teóricos: a creche como contexto de vida coletiva”. Nessa seção, apresentamos uma descrição histórica sobre o processo de educação infantil no Brasil. Essa seção foi organizada em: 2.1 processo histórico da educação infantil no Brasil; 2.2 A educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica; 2.3 Pressupostos teóricos e metodológicos para a educação infantil; 2.4 crianças negras na História educacional brasileira.

Já a terceira seção é intitulada “As comunidades quilombolas de Mato Grosso e a educação”, e consiste na introdução ao processo de certificação das comunidades quilombolas em Mato Grosso, com a apresentação de um quadro com todas as comunidades certificados até agosto de 2019. Essa seção foi organizada em: 3.1 As comunidades quilombolas e a educação escolar quilombola: aspectos históricos e legais; 3.2 O processo de reconhecimento das comunidades quilombolas em Mato Grosso; 3.3 Aspectos históricos e físicos que caracterizam o Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo.

Denominada “Os bebês nos contextos de vida coletiva no Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo – da comunidade para a creche – da creche para a comunidade”, esta seção é composta pela sistematização de forma descritiva das informações registradas no diário de campo durante a observação realizada *in loco* e das entrevistas registradas.

A referida seção foi organizada da seguinte forma: 4.1 Da comunidade para a creche – da creche para a comunidade: a inserção dos bebês quilombolas na Creche Municipal Vovó Teófila; 4.2 Entrevistas: entrelaçamento entre a Creche Municipal Vovó Teófila e a Comunidade Nossa Senhora Aparecida do Chumbo; 4.2.1 Entrelaçamento entre a Creche Municipal Vovó Teófila e a Comunidade Nossa Senhora Aparecida do Chumbo: as narrativas das conversas-entrevistas.

As considerações finais apresentam os resultados coletados e analisados no percurso da pesquisa. Destaca-se a importância de um desenvolvimento investigativo pautado nos bebês, sobretudo, o significado da participação histórica deles dentro do Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo com suas inserções na Creche Municipal Vovó Teófila. Como resultados após essa imersão é possível afirmar que os bebês quilombolas fazem parte da construção histórica da comunidade; eles não são invisíveis para a sociedade, tão menos

desconsiderados como sujeitos históricos. A comunidade e a creche atuam fortemente na preservação cultural, respeitando todos os sujeitos que ali estão.

2 SEÇÃO ABORDAGEM METODOLÓGICA E OS CAMINHOS PERCORRIDOS

A presente seção tem como objetivo apresentar uma descrição da metodologia e dos métodos utilizados na construção da pesquisa. Em uma descrição detalhada dos processos metodológicos, a sequência está organizada em subseções, quais são: Lócus da pesquisa: o Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo; do primeiro contato com a comunidade à configuração da pesquisa; os sujeitos da pesquisa; os bebês quilombolas do Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo; as conversas realizadas com pessoas que convivem com os bebês; os registros no diário de campo, organizados e apresentados na seção VI.

A pesquisa foi realizada com a orientação de uma abordagem qualitativa e etnográfica, baseada nos autores: Mónico, Alferes, Castro e Parreira (2017); Bortoni-Ricardo (2008); Spradley (1980); Magnani (1997); Corsaro (2005); Corsaro e Molinari (2005) – dentre outros pesquisadores que orientam esta estruturação metodológica.

2.1 Lócus da pesquisa: o Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo

Esta pesquisa foi realizada no Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo, no município de Poconé (MT), com os bebês quilombolas, tendo como objetivo compreender o processo de inserção destes na Creche Municipal Vovó Teófila, e suas relações cotidianas nos espaços coletivos da creche e da comunidade, bem como, qual o entendimento da comunidade sobre a presença dos bebês nesses espaços coletivos.

A investigação se constituiu em uma pesquisa etnográfica, de abordagem qualitativa, seguindo a perspectiva de Stella Maris Bortoni-Ricardo na obra *O professor pesquisador* (2008, p. 49), quando pontua que o objetivo de uma pesquisa etnográfica, de abordagem qualitativa, em sala de aula “[...] é o desvelamento do que está dentro da ‘caixa-preta’ no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’.” Essa afirmação da autora, se concretiza neste texto ao analisar os dados encontrados nos balanços de produções realizados durante a construção da pesquisa teórica. A falta de informações concretas – que considerem as vozes dos sujeitos pertencentes as comunidades – é notória.

Assim, complementando a técnica de coleta de informações, nas primeiras visitas à creche, o foco foi elaborar as perguntas exploratórias, pois Bortoni-Ricardo (2008, p. 49-50) afirma que “[...] é muito importante que o pesquisador reflita sobre tais temas, para escolher

um deles, e avaliar a importância de engajar-se na pesquisa.” Desse modo, por não termos proximidade com a comunidade e com a creche, as perguntas exploratórias foram fundamentais para realizar uma sondagem sobre as necessidades da creche, o olhar dos profissionais da educação para com as crianças que ali estavam e, principalmente, para identificar a identidade daquele espaço coletivo.

Lisete S. Mónico, Valentim R. Alferes, Paulo A. Castro e Pedro M. Parreira na obra *A observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa* (2017, p. 72) afirmam que “[...] a observação participante é utilizada em estudos ditos exploratórios, descritivos, etnográficos ou, ainda, estudos que visam à generalização de teorias interpretativas [...]”. Neste sentido, ela é realizada

[...] em contato direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de factos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto. É por isso desejável que o investigador possa ter adquirido treino nas suas habilidades e capacidades para utilizar a técnica (CORREIA, 1999, p. 31).

Desse modo, as inserções para realização das observações, sempre no sentido participante, permitiram a interação com o grupo, o que resultou em um envolvimento entre as partes, em um movimento de cumplicidade que foram se entrelaçando com o passar das visitas. No entanto, os encontros com a comunidade aconteceram de forma gradativa, inicialmente com uma participação passiva (MEAD, 1966). Assim, por não ter familiaridade com o grupo, não conseguíamos encontrar meios para as participações ativas. Posteriormente, após a nossa presença não causar mais estranheza nas pessoas que contribuiriam com a pesquisa, começaram as participações moderadas (SPRADLEY, 1980) – a partir de quando estas se mostraram confortáveis com a minha presença. Assim, as informações coletadas foram marcadas por momentos de participações e de distanciamento, condição necessária para captação e registro das informações/momentos vistos e vivenciados.

Já o terceiro momento se constituiu em uma participação completa (SPRALEY, 1980). Ao adentrar na rotina da creche, a nossa interação foi completa – inclusive com a aproximação dos bebês pedindo acalento e nos puxando pelo braço para procurar pelos seus brinquedos perdidos. Assim, além das observações, nos inserimos, de certa forma, na rotina dos bebês, sem causar estranheza ou desconforto.

É importante ressaltar que as informações decorrentes das observações realizadas *in loco* foram registradas no caderno de campo, com uma redação de escrita de caráter etnográfico. Assim, compreendemos a necessidade de realizar uma pesquisa etnográfica de abordagem

qualitativa com as leituras pautadas no aporte teórico-metodológico de Bortoni-Ricardo (2008, p. 50-51):

De fato, na metodologia qualitativa, especialmente na que se vale de procedimentos etnográficos para a geração de registros, não há uma divisão rígida entre as fases iniciais de planejamento e observação e as fases seguintes em que os registros coletados serão objeto de reflexão e análise. Nesse processo, os registros tornam-se dados, por isso costumamos chamar essa fase de análise de dados. A qualquer momento, se o pesquisador perceber que precisa modificar suas perguntas exploratórias ou obter mais dados em relação a alguma dimensão do problema que está investigando, poderá fazê-lo, se lhe for possível retornar ao campo.

A escolha por realizar os registros em um diário de campo com escritas etnográficas justificou-se pela intencionalidade de oportunizar aos atores estudados a oportunidade de contar sua História e oportunizar uma inserção mais densa – possibilitando-nos participar das práticas, vivências, acompanhando a rotina de maneira mais próxima. Em meio ao montante significativo das informações recolhidas, foi possível decodificar o imaginário com relação ao desconhecido, conhecer as variações linguísticas que são características da região, as Histórias e lendas, o modo de vida, e, principalmente, a naturalidade com que os bebês participam da História do Distrito. Assim, foi possível, a partir das informações coletadas, obter uma descrição mais concisa do grupo pesquisado, pois, como afirma Antônio Carlos Gil na obra *Como elaborar projetos de pesquisa* (2007, p. 127),

O pesquisador que se dispõe a realizar uma pesquisa etnográfica assume uma visão holística com vistas a obter a descrição mais ampla possível do grupo pesquisado. A descrição pode incluir múltiplos aspectos da vida do grupo e requerer considerações de ordem histórica, política, econômica, religiosa e ambiental. Os dados obtidos, por sua vez, precisam ser colocados numa perspectiva bem ampla para que assumam significado. Por outro lado, é preciso garantir que os resultados da pesquisa privilegiem a perspectiva dos membros do grupo investigado.

Compreendemos, então, que para a realização da pesquisa, seria necessário um período significativo de observações com inserção na comunidade investigada, para, assim, ter condições de analisar o contexto vivenciado pelos bebês quilombolas no interior da creche, as movimentações da creche com relação a eles enquanto construtores históricos, o olhar da comunidade para com a creche em relação aos bebês. Dito de forma resumida, a inserção serviria para analisar o contexto de inserção desses bebês quilombolas na creche existente na comunidade do Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo.

No que se refere às características de uma pesquisa etnográfica, Gil (2007, p. 127) esclarece que “[...] os pesquisadores tendem a desenvolver o trabalho de campo em períodos significativamente superiores ao despendido em outras modalidades de pesquisas. Indicam

também que essas atividades tendem a ser mais integradas e menos sequenciais.” Com isso, a realização da pesquisa exigiu uma inserção no local pesquisado mais intensa.

Para tanto, as observações compreenderam um período de novembro de 2018 a novembro de 2019; intercalaram momentos de inserção e distanciamento, em que foi possível conhecer, de forma mais aprofundada, o processo de inserção dos bebês quilombolas na Creche Municipal Vovó Teófila na comunidade. Além disso, foi possível articular uma tessitura de significados relacionados às intencionalidades e à cultura da comunidade, pois, como afirma Geertz (1997), cultura são teias de significados.

Desse modo, isso possibilitou formular perguntas para auxiliar na compreensão da identidade dos sujeitos, quais foram: como ocorre a inserção dos bebês quilombolas na Creche Municipal Vovó Teófila? Quem são os bebês da Creche Vovó Teófila? O que significa ser bebê quilombola na cultura quilombola? O que tece a cultura desta comunidade? Como se organiza a vida neste espaço? Onde estão os bebês quilombolas do Distrito do Chumbo?

Ao caracterizar uma prática de registro etnográfico, Geertz (1983), apresentado por José Guilherme Cantor Magnani na obra *O velho e bom caderno de campo* (1997, p. 3, grifos do autor) destaca dois momentos:

Experience-near e experience-distant, pode-se dizer que o caderno de campo situa-se justamente na intersecção de ambos: ao transcrever a experiência da imersão, corresponde a uma primeira elaboração, ainda vernacular, a ser retomada no momento da *experience-distant*. Quando já se está “aqui”, o que para “lá”, para o momento da *experience-near*, a bagagem adquirida e acumulada nos anos gastos “aqui”, isto é, na academia, entre os pares, no debate teórico.

A partir destas fundamentações, a pesquisa etnográfica realizada com os bebês quilombolas, pautada em uma abordagem qualitativa, implicou em uma investigação cujo foco foi a inserção dos bebês e suas relações dentro da instituição de educação infantil e na comunidade. Como ponderam Lakatos e Marconi (2003), ao se escolher como método uma pesquisa qualitativa, há preocupação em analisar e realizar a interpretação dos dados com mais afinco, pois o pesquisador atua como instrumento no processo de pesquisa.

Em relação à abordagem qualitativa, Antônio Chizzotti na obra *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais* (2001, p. 79) assim a conceitua:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os dados inerte e não neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Diante do exposto, compreendemos que a abordagem qualitativa seria apropriada para a condução da pesquisa, pois ela é parte integrante das pesquisas em ciências humanas.

Neste sentido, o caderno de campo foi utilizado para registrar as informações coletadas por meio da observação. Todavia, Magnani (1997, p. 3) destaca que este recurso vai além de um mero instrumento de registro das observações:

Para além de uma função catártica – pode ser pensado também como um dos instrumentos de pesquisa. Ao registrar, na linha dos relatos de viagem, o particular contexto em que os dados foram obtidos, permite captar uma informação que os documentos, as entrevistas, os dados censitários, a descrição de rituais, - obtidos por meio do gravador, na máquina fotográfica, da filmadora, das transcrições - não transmitem.

O caderno de campo foi, portanto, instrumento pontual para o registro descritivo das ações e cenários, com vistas a captar as informações observadas, bem como a impressão enquanto pesquisadora, pois, como afirma Becker (1993, p. 48):

O observador participante coleta dados através de sua participação na vida cotidiana do grupo ou organização que estuda. Ele observa as pessoas que está estudando para ver as situações com que se deparam normalmente e como se comportam diante delas. Entabula conversação com alguns ou com todos os participantes desta situação e descobre as interpretações que eles têm sobre os acontecimentos que observou.

Imergir em uma observação participante veio da necessidade de nos descobrir no *locus* da pesquisa, na busca por investigar e compreender os fatos cotidianos. Ressaltamos, contudo, que esta aproximação ficou no campo da exploração, com vistas a utilização de teorias interpretativas, devido a relação contínua estabelecida participação/observação – relação que nos permitiu, enquanto observadoras, fundir-nos enquanto participantes em um contexto de significados inerentes às práticas e vivências dessa comunidade.

Com isso, foi preciso criar mecanismos e estratégias metodológicas que auxiliassem nossa aproximação com os bebês, pois foi necessário caminhar respeitando as especificidades deles. Assim, na observação realizada junto com os sujeitos foi preciso ter olhar sensível para captar, nas mais diferentes formas de linguagem, como estes produzem a cultura e se socializam, como interpretam os espaços em que vivem, como experimentam, produzem, criam ou recriam situações. Ou seja, conhecê-los a partir deles mesmos. Desse modo, coube-nos o exercício de observação, percepção, inserção, interação nos mais diferentes momentos junto aos bebês.

Com relação à nossa aproximação com estes, esta pautamo-nos nas estratégias sugeridas por Willian A. Corsaro, na obra *A entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas* (2005), e Willian A. Corsaro e

Luisa Campagni Molinari, na obra *Compreendendo as crianças na transição da pré-escola para o ensino fundamental* (2005). Desse modo, circulamos pelos espaços com a perspectiva de que os bebês tomassem a iniciativa da interação, e apenas reagimos diante das iniciativas deles e trabalhamos a partir da relação de confiança estabelecida entre nós.

Portanto, para a obtenção das informações foram utilizados, observações participantes, conversas formais e informais com os profissionais da creche, familiares e representantes da comunidade, na tentativa de obter melhor compreensão do contexto investigado. Dessa forma, as informações foram enriquecidas com as contribuições dos professores, gestores, pais e representantes da comunidade que participaram das entrevistas, em uma mescla entre a história oral e tradição oral. Essa prática foi orientada pelo trabalho de Verena Alberti (2005), *Tradição oral e história oral: proximidades e fronteiras*, no qual apresenta que por meio da tradição oral os fatos não são imutáveis, havendo sempre uma mutação de acordo com vivência do narrador; já na história oral os fatos estão alicerçados na história, podendo ser considerada uma repetição fidedigna dos fatos. Para tanto, foram organizados encontros de acordo com as inserções na creche.

Sobre esse tipo de entrevista semiestruturada, Maria Cecília de Souza Minayo, na obra *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (2007), explicita que ela viabiliza ao pesquisador obter um número grande de informações detalhadas sobre o objeto pesquisado. Para concretizar e oportunizar lugar de fala para os sujeitos da pesquisa, os interlocutores adultos atuam como construtores da história viva da comunidade, enriquecendo ainda mais as informações apresentadas neste texto dissertativo.

Foram contabilizados cinquenta e três bebês matriculados nos dois períodos de funcionamento da creche (matutino e vespertino), divididos em salas regulares e mistas – característica identitária da Educação do Campo, devido ao fluxo migratório das famílias em busca de empregos. A rotatividade dos bebês e crianças é grande. Essa característica, por muitas vezes, não possibilita completar uma sala com o número mínimo exigido pelas diretrizes; por outro lado, isso serve como estratégia de resistência e manutenção: as salas mistas funcionam para atender a demanda da comunidade.

A creche quilombola, com suas salas mistas, representam a resistência da comunidade, na garantia dos bebês e crianças terem o direito de estarem em uma instituição que atende as especificidades culturais delas. Caso não existissem essas salas, as matrículas teriam de ser reportadas para as instituições urbanas, que, em sua maioria, não atendem a proposta curricular com relação à preservação e valorização da cultura quilombola. Essa condição é fundamentada por Salomão Antônio Muffarej Hage, na obra *A multissérie em pauta: para transgredir o*

paradigma seriado nas escolas do campo (2009), que apresenta as salas mistas como a única oportunidade para os sujeitos do campo – no nosso caso, os sujeitos do Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo (campo/quilombola) – de terem acesso à escolarização em sua própria comunidade, forma de garantir a presença deles dentro da comunidade.

As observações foram realizadas no contexto geral, com toda a creche, devido o fator marcante de que os bebês e as crianças estão em movimento concomitante, em que todos os espaços são explorados e, na sua maioria, coletivamente com toda a creche.

O critério de seleção para compor a pesquisa dos profissionais da educação seguiu a escolha da diretora e da coordenadora, de professores e de bolsistas que atuavam diretamente com os bebês quilombolas e suas bolsistas/auxiliares na Creche Municipal Vovó Teófila; sendo uma diretora, uma coordenadora, quatro professoras e quatro bolsistas estudantes do Curso de Pedagogia em uma instituição particular em Poconé (MT).

Para contextualizar a História do Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo, foram selecionadas três lideranças da comunidade, tendo como critério: fundadores vivos da comunidade, presidente da associação de moradores, parteira ou familiar próximo.

O quadro abaixo apresenta a organização para as inserções na creche e na comunidade:

Quadro 2 - Etapas seguidas para a nossa inserção no lócus da pesquisa

DATA	AÇÃO	PERÍODO
20 novembro 2018	Coletar assinaturas para processo de aprovação do projeto no CEP	3 dias
13 junho de 2019	Organizar calendário para as inserções da pesquisadora na creche	2 dias
14 de julho de 2019	Observações participantes e conversas-entrevistas com a equipe gestora	7 dias
Agosto de 2019	Observações-participantes e conversas-entrevistas com as professoras	4 dias
Setembro de 2019	Observações participantes e conversas-entrevistas com as famílias e os representantes da comunidade	7 dias
Outubro de 2019	Observações participantes e coleta de possíveis dados para finalizar o texto para a dissertação	4 dias
Novembro de 2019	Observações participantes e acompanhar a finalização do ano letivo	4 dias
Fevereiro de 2020	Coleta de dados após a banca de qualificação	

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

2.2 Do primeiro contato no Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo à configuração da pesquisa

O primeiro contato com a comunidade do Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo, em Poconé (MT), ocorreu no segundo semestre de 2018. Na ocasião, organizamos uma visita para apresentar o projeto de pesquisa, bem como colher as assinaturas do termo de consentimento para início da pesquisa. Este momento foi intermediado pela professora Marileide Amorim que atua nas redes municipal e estadual de ensino do Município de Poconé. Conhecemos esta professora no ENAED, um evento realizado na cidade de Sinop (MT), em 2017, onde ela mesma apresentou um relato de experiência das práticas ocorridas na Creche Vovó Teófila. O contato inicial com esta professora facilitou a nossa apresentação e posterior inserção na creche e na comunidade.

Na ocasião, foi possível visitar a Creche “Vovó Teófila”, conversar com a coordenadora pedagógica e conhecer o espaço físico da instituição. Logo na chegada, observamos a fachada da creche, que lembrava uma casa – a única identificação de que ali funciona uma instituição de Educação Infantil é a sua placa de fundação afixada na parede.

O primeiro contato na creche aconteceu na semana em que se comemora o dia Nacional da Consciência Negra. A data foi escolhida propositalmente com o intuito de identificar se a creche possuía um currículo distinto de outras instituições – que seria um currículo pensado/praticado com vistas ao trabalho contextualizado que engloba as questões étnico-raciais. Assim, ao caminhar pelos corredores da creche, observamos um espaço repleto de pertencimento, de valorização e reconhecimento da cultura negra.

Nesta ocasião, também observamos que as práticas no espaço aconteciam de forma natural, e enfatizavam a importância da preservação cultural da comunidade em que vivem. Outro aspecto observado foi a presença de bebês/crianças que não têm descendência quilombola – isso se deve ao fato de que a creche atende os bebês/crianças de chácaras e fazendas vizinhas, sendo que uma parcela dos moradores ou trabalhadores dessas chácaras e fazendas não são descendentes quilombolas. Em um dos relatos da coordenadora, ela informou que a creche atende bebês/crianças quilombolas, pantaneiros, ribeirinhos e filhos de trabalhadores das fazendas. Esta afirmação convalida as pesquisas publicadas pelo GEPEQ – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Quilombola da UFMT – Universidade do Estado de Mato Grosso, coordenado pela Dra. Suely Dulce de Castilho. A professora/organizadora apresenta, na obra *Educação escolar quilombola: avanços e desafios*, apontamentos sobre a composição da identidade quilombola:

Em relação à forma de organização/composição étnica, temos que essas comunidades não são homogêneas [...] Agregam-se a elas pessoas externas ligadas pelo laço do casamento, do compadrio, de amizade, além de fazendeiros, que em tempos passados grilaram ou compraram terras, dentro dos territórios, e lá permanecem

conflitivamente, aguardando indenização do Estado para desocupar a área quilombola (CASTILHO, 2018, p. 23-24).

A coordenadora da escola recebeu a pesquisa com entusiasmo, e afirmou que teríamos as portas da creche sempre abertas para o desenvolvimento do trabalho proposto. Todavia, na ocasião, observamos nas professoras certa inquietude com a nossa presença – provavelmente, receosas de que a pesquisa seria voltada para as práticas por elas desenvolvidas. Contudo, após apresentar o projeto, a insegurança inicial das professoras foi superada – inclusive, com convites para que observássemos suas aulas. Desta forma, o medo e a insegurança foram superados e as relações se consolidando no decorrer da pesquisa – até mesmo pela necessidade de a comunidade dar visibilidade às atividades desenvolvidas na creche.

2.3 Os sujeitos da pesquisa: bebês quilombolas do Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo

Como o objetivo da pesquisa foi compreender o processo de inserção dos bebês quilombolas da comunidade do Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo no Centro Municipal de Educação Infantil Vovó Teófila, tomamos como referência os dados contidos nas matrículas, e encontramos um número aproximado de bebês quilombolas na comunidade. Segundo informações repassadas pela coordenadora pedagógica, na Creche Municipal Vovó Teófila há quatro salas com bebês quilombolas matriculados, perfazendo um total de 53 bebês, conforme disposto na tabela a seguir.

Tabela 4 - Número de bebês quilombolas matriculados na Creche Municipal Vovó Teófila em 2019

Turmas	Período	Quantidade de bebês
Berçário e Maternal I	Matutino	18
Berçário e Maternal I	Vespertino	12
Maternal II	Matutino	14
Maternal II	Vespertino	20

Fonte: Elaboração própria (informações retiradas dos registros de matrícula realizadas no ano de 2019).

Em conversa com a coordenadora, ela informou que, devido ao número reduzido de bebês, as salas de creche (06 meses a 3 anos) são multianos, atendendo crianças de várias idades. Para ela, é uma característica das escolas localizadas em pequenas comunidades, geralmente na zona rural, como é o caso da creche pesquisada. Nestes espaços,

As classes multisseriadas caracterizam-se por reunir em um mesmo espaço físico diferentes séries que são gerenciadas por um mesmo professor. São, na maioria das vezes, única opção de acesso de moradores de comunidades rurais (ribeirinhas,

quilombolas) ao sistema escolar. As classes multisseriadas funcionam em escolas construídas pelo poder público ou pelas próprias comunidades, ou ainda em igrejas, barracões comunitários, sedes de clubes, casa dos professores entre outros espaços menos adequados para um efetivo processo de ensino-aprendizagem. (XIMENES-ROCHA; COLARES 2013, p. 93).

Vale ressaltar que, como observamos no decorrer da pesquisa, na modernidade, ainda há diferenciação entre a educação urbana e a educação do campo – a segunda enfrenta episódios de segregação, inferioridade e até mesmo desvalorização. Todavia, a educação é um direito de todos, e ofertar educação de qualidade é dever dos Estados e Municípios. Por isso, a dissociação observada entre educação urbana e educação do campo, em questão de qualidade e direito, se constitui como discriminação. Como afirmam Edgar Jorge Kolling e Mônica Castagna Molina, na obra *Por uma Educação Básica do Campo: memória* (1999), os avanços para a educação do campo e suas especificidades ocorrem a passos lentos. Entretanto, é perceptível uma expansão com relação às mudanças, destacamos a atualização da nomenclatura de “educação rural” para “educação do campo”, mas ainda é preciso garantir a universalização da educação básica do campo.

A fim de compreender quem são os bebês quilombolas no lócus da pesquisa, uma das iniciativas foi identificar a rotina desses bebês. Assim, com a nossa aproximação à creche municipal Vovó Teófila, foi possível visualizar aspectos das movimentações deles nesta comunidade. Observamos que os bebês chegam a pé, de bicicleta, de moto, na van dos professores, e de ônibus; acompanhados por seus irmãos/primos mais velhos que estudam na escola que fica ao lado da creche. Geralmente, eles vêm com seus pais/mães, avós/avôs, tios/tias ou mesmo sozinhos no ônibus.

Com a observação realizada, foi possível constatar que há no interior da creche uma movimentação sincronizada entre professores, auxiliares/bolsistas e os bebês e crianças. Eles são recepcionados no portão, uma forma carinhosa de acolhê-los e expressar: “Que bom que você veio!”. Em conversa com a diretora, ela informou que recebê-los no portão faz parte da rotina da creche: “Quando acontece de não ir receber alguma criança no portão, os pais cobram a creche”. Após a chegada, os bebês e as crianças pequenas têm no momento de recepção um espaço para brincarem, cantarem, conversarem. Neste momento, as ações são organizadas pelos bebês e pelas crianças. Outro fator interessante observado no primeiro contato foi a movimentação livre das crianças, em que as “tias”⁶ medeiam as interações nos momentos de

⁶ “Tia” é a forma com a qual os bebês e crianças se referem às professoras. Característica decorrente do alto grau de parentesco existente na comunidade.

conflitos. Observamos, assim, que o ambiente da creche é acolhedor, e há demonstração de amor e respeito para com os bebês.

A coordenadora relatou que os bebês são construtores de sua história. Segundo ela, as “tias” dos bebês visitam os moradores da comunidade e participam dos momentos festivos – como aniversário, entre outros.

Com a primeira observação realizada, foi possível perceber que os bebês quilombolas são singulares para esta comunidade. Eles representam a esperança de preservação da comunidade, e são bem-vindos em todos os espaços. Neste sentido, com a primeira observação realizada na creche e na comunidade de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo, foi possível identificar que os bebês estão inseridos nesta comunidade: estão nas casas, na creche, nas ruas, nas festividades; ou seja, estes frequentam todos os espaços coletivos, não somente como expectadores, mas também em uma participação ativa. A infância dos bebês e crianças nesta comunidade respira uma atmosfera singular.

2.4 Os registros no diário de campo

Para realizar os registros das observações e impressões da pesquisadora, tivemos como aporte a utilização do diário de campo – instrumento que possibilitou registrar as reflexões pessoais sobre todas as vivências que ocorrem durante toda a pesquisa. Assim, foi possível registrar, no decorrer da nossa inserção *in lócus*, aspectos importantes que foram sistematizados. Um fato significativo para nós, enquanto pesquisadoras, foi a curiosidade dos bebês e crianças em saber o que fazíamos com este caderno. Em uma tarde, uma delas se aproximou e pediu para escrever no caderno, logo outras crianças e bebês se aproximaram; exploraram o diário; reconheceram desenhos da capa; ficaram surpresos quando identificaram que existiam figurinhas colantes, tanto na parte da frente, quanto na parte de trás. Sobre o olhar vigilante das professoras, alguns bebês arriscaram a fazer registros no diário. Assim, por meio do caderno de registros conseguimos, inesperadamente, maior aproximação com os bebês.

2.5 As entrevistas realizadas com pessoas que conviviam com os bebês

Para traçar o perfil dos bebês quilombolas que viviam na comunidade, na ocasião da realização da pesquisa, compreendemos que, além de observar a rotina vivenciada por eles nos

diferentes espaços da comunidade – principalmente na creche que frequentavam –, seria importante ouvir as pessoas da comunidade ligadas aos bebês. O recurso escolhido para coletar informações destas pessoas foram as entrevistas, por entender que, com este instrumento, as pessoas teriam mais liberdade e naturalidade para responder as indagações. Assim como conceitua Alberti (2005), com a entrevista, é possível registrar o momento; e esses registros ocorrem por meio das interações entre o pesquisador e o entrevistado. Com a organização do roteiro de entrevistas, o pesquisador consegue articulação para que o entrevistado transforme lembranças em narrativas. As entrevistas correram em diferentes lugares, respeitando as rotinas de vida das pessoas selecionadas para a pesquisa.

Com vistas a não nos distanciarmos do foco de investigação – qual seja, a inserção dos bebês quilombolas na creche –, elaboramos um roteiro com perguntas iniciais, e, conforme a entrevista ia acontecendo, de acordo com as respostas, outras perguntas eram feitas para alcançar nosso objetivo. Neste sentido, as entrevistas eram iniciadas com os seguintes questionamentos:

1. Quem são os bebês do Distrito do Chumbo?
2. Onde posso encontrar os bebês do Distrito do Chumbo?
3. Quais as mobilizações da Creche Municipal Vovó Teófila para a construção da História do Distrito do Chumbo e de seu povo?

3 SEÇÃO DIÁLOGOS TEÓRICOS: A CRECHE COMO CONTEXTO DE VIDA COLETIVA

Esta seção apresenta uma breve contextualização sobre a trajetória da educação básica, a História da criança e o surgimento da educação infantil no Brasil. Para tanto, realizou-se um estudo a partir das determinações contidas nos documentos orientativos para a organização da Educação Infantil, tendo como foco as orientações para as creches: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1999), Plano Nacional de Educação (2014).

A seção é finalizada com fundamentações de Rosemberg (2011) e suas contribuições no campo da Sociologia da infância para a educação infantil. A autora exalta a importância em concentrar os estudos com os bebês e se mostra vigilante com relação às publicações que se referem à educação infantil, principalmente, se nelas existem a inclusão ou exclusão das creches e pré-escolas, pois em sua análise, a “[...] infância, no Brasil, via de regra, inicia-se entre 5 e 7 anos, portanto, exclui os bebês. Desta maneira, para as crianças maiores fala-se em educação; para os bebês, em desenvolvimento.” (ROSEMBERG, 2011, p. 16). Corroborando as constatações da autora, Maria Aparecida Silva Bento, na obra *Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais* (2011, p. 61), afirma que:

As crianças ocupam um lugar aparentemente periférico na história em geral, e isso se reflete na dificuldade em encontrar material produzido a partir delas mesmas. Ao mesmo tempo em que não são elas que escrevem sua própria história e nem são elas que registram suas imagens, as crianças têm sua história contada e retratada por outros.

A pouca visibilidade da criança e da infância no campo das produções científicas começou a mudar somente a partir do final do século XX, quando, por meio das determinações legais, os bebês passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direitos. Assim, devido essa mudança ser recente, em um levantamento bibliográfico que fizemos sobre as pesquisas no campo da educação com os bebês nos últimos cinco anos, poucos trabalhos com o descritor “bebês” foram encontrados. Ao aplicar os filtros, o número de produções diminuiu significativamente, tendo como resultado apenas cinco produções que têm familiaridade com a pesquisa realizada, conforme se observa na tabela 5.

Tabela 5 – Balanço de produção: descritor “bebês”

1º Filtro: Bebês	1.897
2º Filtro: Dissertações e Teses	1.326
3º Filtro: Últimos 5 anos	683
4º Filtro: Grande Área do Conhecimento – Ciências Humanas	271
5º Filtro: Área de Conhecimento – Educação	106
7º Filtro: Área de Concentração – Educação	9
8º Filtro: Leitura dos Títulos	5

Fonte: Pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES em 25/07/2019. Elaboração da pesquisadora.

Como é possível observar, o cenário das pesquisas em nível nacional, nos últimos 5 anos, é pouco expressivo. Assim, a partir de uma interpretação relacionada ao atual momento da Educação Infantil no país, é possível avaliar a emergente necessidade de potencializar os estudos em que os bebês sejam os atores principais, evidenciando seus lugares na história, nos espaços escolares e na sociedade em geral. Pois, de acordo com Maria Fernanda Rezende Nunes, Patricia Corsino e Vital Didonet, na obra *Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica* (2011, p. 9):

O lugar da criança brasileira na política pública de educação é o sujeito histórico, protagonista e cidadão com direito à educação a partir do nascimento, em estabelecimentos educacionais instituídos com a função de cuidar e educar como um único e indissociável ato promotor de seu desenvolvimento integral, de forma global e harmônica, nos aspectos físico, social afetivo e cognitivo. A educação infantil é a primeira etapa da educação básica a que todo cidadão brasileiro tem direito e que o Estado tem obrigação de garantir sem exceção nem discriminação.

Diante da tabela acima e da importância de estudos dentro do campo da educação na primeiríssima infância, foram depositados esforços para que os bebês fizessem parte da construção desta pesquisa; objetivando, com essa relação, a efetivação dos direitos, principalmente dos bebês da educação infantil do campo e quilombola. Na busca por produções que verssem sobre a relação entre o quilombo e a educação, foi realizada uma pesquisa com o descritor “Quilombo e a Educação”. O resultado desta busca está apresentado na tabela 6:

Tabela 6 – Balanço de produção: descritor “quilombo e a educação”

1º Filtro: “Quilombo e a Educação	1
2º Filtro: Dissertações e Teses	1
3º Filtro: Últimos 5 anos	1
4º Filtro: Grande Área do Conhecimento – Ciências Humanas	1
5º Filtro: Área de Conhecimento – Educação	1
7º Filtro: Área de Concentração – Educação	1

Fonte: Pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES em 19/02/2020. Elaboração da pesquisadora.

O resultado encontrado com esse descritor demonstra a emergente necessidade de se concentrar produções na área da educação quilombola, considerando que ela está garantida como modalidade da educação básica desde o Parecer CNE/CEB nº 07/2010, na Resolução

CNE/CEB nº 04/2010; posteriormente atualizada, publicada e intitulada como, no ano de 2012, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Ainda sobre o balanço de produção apresentado na tabela 6, foi encontrada a tese intitulada *“Vem brincar na rua!”: entre o quilombo e a educação infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos*. A autora descreve que a tese busca “[...] compreender as relações educativas desenvolvidas em dois quilombos e em duas salas de educação infantil [...]” (Eliane de Paula, 2014, p. 46). Para o estudo ela selecionou 7 crianças com idade entre 4 e 6 anos. Com essa análise superficial, destacamos a invisibilidade dos bebês dentro das produções em níveis de tese e dissertações.

3.1 Processo Histórico da Educação Infantil no Brasil

No Brasil, os registros sobre as primeiras creches e pré-escolas têm sua organização com base na divisão de classes. Os registros históricos indicam que as atividades educacionais iniciais pensadas para a primeira infância no Brasil foram os “Jardins de Infância”, que tinham a determinação e a obrigatoriedade do atendimento do ensino primário em todos os municípios do Império, atendendo as crianças de classe média e alta (BRASIL, 2013).

Como afirmam Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 17), “[...] o início do atendimento das crianças de 0 a 6 anos no Brasil remonta ao século XIX e sua inspiração está localizada nos países da Europa Ocidental.” Desta forma, no Brasil, a construção da identidade das creches e pré-escolas, a partir do século XIX, foi marcada por um processo histórico de políticas evidenciadas pela divisão de classes, em que, para a população pobre, caracterizava-se com uma concepção assistencialista, e, para a parcela rica, configurava-se com práticas educacionais. Assim se configurava:

Se as condições econômicas eram fatores que influíam fortemente no tipo de instituição em que as crianças eram atendidas, os objetivos e atividades também eram determinantes das características desses estabelecimentos. Assim, as creches geralmente visavam a cuidado físico, saúde, alimentação, formação de hábitos de higiene, comportamentos sociais. Incluíam, por vezes, orientações à família sobre cuidados sanitários, higiênicos pessoais e ambientais, orientações sobre amamentação e desmame, preparação de alimentos e relacionamento afetivo. O jardim de infância, de inspiração froebelina, tinha outro olhar à criança: seu desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo, por meio de atividades lúdicas, do movimento e da auto expressão. (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 17-18).

Essa discriminação acontecia desde a denominação das instituições, pois, para a classe trabalhadora, esta recebia o nome de creche ou asilo para a primeira infância. Esse modelo surge

como mecanismo de amenizar os problemas decorrentes da Lei do Ventre Livre⁷. Já, para a elite, recebia o nome de jardim de infância e apresentava uma proposta educacional nacional. Com isso:

Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. (BRASIL, 2013, p. 81)

No ano de 1880, a compreensão em relação ao bem-estar da criança de classe baixa obteve um avanço significativo, por meio da iniciativa do médico pediatra e higienista Arthur Moncovo Filho, na cidade do Rio de Janeiro, o qual fundou a Instituição de Proteção e Assistência à Infância do Brasil. De iniciativa privada, por influência de seu idealizador, tinha um olhar para a saúde e uma visão assistencialista de atendimento integral para as crianças Melo (2008). Entre os seus objetivos estavam: atender crianças menores de 8 anos; integração social das crianças de classes pobres; organização de leis para preservar a vida e a saúde dos recém-nascidos; zelar pelos trabalhadores e criminosos menores, procurando atender crianças pobres, doentes, deficientes, abandonadas; efetivar a criação de creches e jardins de infância. Mais adiante, o Instituto se expandiu para outros estados, influenciando nas, até então inexistentes, concepções sobre a tríade assistência social-saúde-educação. Conforme disserta Irene Rizzini, na obra *A institucionalização de crianças no Brasil: Percurso histórico e desafios do presente* (2004), essas instituições eram destinadas ao atendimento de crianças menores de 8 anos, pertencentes à classe pobre.

Outro marco no campo da educação para crianças ocorreu no ano de 1919, com a criação do Departamento da Criança no Brasil, novamente tendo como idealizador Arthur Moncovo Filho. O Departamento tinha o objetivo de fomentar e divulgar estudos relacionados às crianças, monitorar as leis de amparo às mesmas, mas, principalmente, fomentar o desenvolvimento intelectual infantil (MELO, 2008).

Desta forma, no decorrer das décadas, algumas ações importantes foram sendo discutidas e validadas. Entre outras ações, destacou-se a participação de Anísio Teixeira em 1933, em que concentrava atenção para “[...] a necessidade de transcender a visão restrita da criança pré-escolar ao seu aspecto físico e de saúde, uma vez que o desenvolvimento implicava formação de habilidades mentais e a socialização, funções atribuídas à educação.” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p.14). Com esta compreensão,

⁷ A Lei do Ventre Livre, determinou que estariam livres toda as crianças negras nascidas a partir de 28 de setembro de 1871, quando foi promulgada a Lei assinada pela Princesa Isabel. (BRASIL, 1871).

Em 1940, o governo federal criou o Departamento Nacional da Criança (DNCR), no âmbito do então Ministério da Educação e Saúde Pública (Mesp). Sua finalidade era coordenar as atividades relacionadas à maternidade, à infância e à adolescência, em parte coincidente com a função do Departamento da Criança, de Moncorvo Filho que funcionou até 1938. (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 21).

Em 1950 ocorreu a abolição da, até então ativa, “Roda dos Expostos”⁸, bem como a criação de espaços para as mães amamentarem seus filhos. Também, nesse mesmo ano, o Departamento Nacional da Criança ficou responsável pela saúde desta, de forma específica, e a educação passou a ser competência do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Ainda na mesma década, em 1959, foi criada a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente que garante em lei que essa população, independentemente da classe social, sem discriminação ou distinção por qualquer motivo, tenha uma vida pautada nos direitos fundamentais inerentes ao ser humano (RIZZINI, 2004). Mais adiante, em 1970, o Departamento Nacional da Criança foi transformado em Coordenação de Proteção Materno-Infantil e hoje suas atribuições estão situadas na Coordenação de Saúde Mental (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

Como foi possível observar, a evolução da Educação Infantil caminhou passo a passo pela evolução histórica da sociedade. Vale ressaltar que a preocupação inicialmente voltava-se ao assistencialismo; diferente da preocupação com a educação integral dessa população – adotada atualmente, pautada no cuidado e na educação de todas as crianças.

3.2 A Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica

Como se observa, a Educação Básica de qualidade é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de (1990). Compreende-se que a escola é um dos pilares para sustentação do exercício da cidadania – base para a concepção sobre o que são direitos sociais, econômicos, civis e políticos. Considerada a porta de entrada para a consolidação da criança como ser histórico e cultural, sua obrigação é ofertar uma educação de qualidade que propicie o desenvolvimento da criança, que respeite e valorize as diferenças com liberdade e dignidade. Segundo Maria Malta Campos e Fúlvia

⁸ A Roda dos Expostos foi uma instituição criada na Europa na era Medieval de adotada no Brasil na era colonial. Criada em 1726 e extinta somente em 1950, objetivava oferecer um local onde as pessoas que não desejassem ficar com seus filhos pudessem deixá-los, em anonimato, garantido que estes fossem alimentados, cuidados e recebessem o batismo, sendo assim uma instituição voltada ao acolhimento dos recém-nascidos, evitando que estes fossem jogados a própria sorte em bosques, lixeiras ou em casas de família. (LIMA, 1995).

Rosemberg, na obra *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (2009).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas. Nela encontra-se a seguinte organização:

Na organização do Estado brasileiro, a matéria educacional é conferida pela Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), aos diversos entes federativos: União, Distrito Federal, Estados e Municípios, sendo que a cada um deles compete organizar seus sistemas de ensino, cabendo, ainda, à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas, exercendo função normativa, redistributiva e supletiva (artigos 8º, 9º, 10º e 11º). (BRASIL, 2010).

Os principais aspectos dos artigos citados, estão assegurados nos seguintes itens⁹:

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

Art. 9º A União incumbir-se-á de: (Regulamento)

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

IV- A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação; (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003).

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica. (Artigos 8º, 9º, 10º e 11º). (BRASIL, 2010).

⁹ Texto retirado na íntegra da LDBN nº 9.394/96.

Sobre a Educação Infantil, o documento apresenta a seguinte organização “I - a Educação Infantil, que compreende a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos.” (BRASIL, 2010). Assim, a Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral das crianças até cinco anos de idade, contemplando os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, em ação complementar com a participação da família e da sociedade.

O artigo 9º, inciso 4º da LDBN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece – em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios – competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio para nortear os currículos e seus conteúdos mínimos de modo a assegurar uma formação básica de qualidade.

As Diretrizes para Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e as outras modalidades de ensino foram organizadas em documentos distintos com especificidades pertinentes a cada modalidade. A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, tomando como base o artigo 9º, parágrafo 1º, alínea c, da LDBN nº 9394/1996¹⁰, que foi homologada por despacho do Ministro de Estado da Educação, publicado no Diário Oficial de 9 de dezembro de 2009.

O artigo 1º institui as Diretrizes Curriculares Nacionais que deve abranger todo território nacional. No entanto, para a Educação Infantil, é necessário que as propostas pedagógicas voltadas para esse público, nas instituições públicas ou privadas, sejam observadas em cada organização de ensino.

O artigo 2º assegura que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil se articulam às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, lembrando que, em conformidade com o artigo 21 da atual LDBN nº. 9394/96, divide-se em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

O artigo 3º das Diretrizes Curriculares assegura que o currículo da educação infantil seja concebido como um conjunto de práticas, que, acima de tudo, buscam articular as experiências e os saberes das crianças aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, como mecanismo para promover o desenvolvimento integral da criança.

Com base nas informações já apresentadas, entende-se que não basta desenvolver apenas algumas especificidades na criança, mas sim integralmente: nos aspectos cognitivo,

¹⁰ Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96#art-9_par-1. Acesso em: 22 de fevereiro de 2019.

psicomotor, afetivo e emocional. Dessa maneira, o currículo na Educação Infantil, acima de tudo, materializa um conjunto de experiências e práticas e articulações com os saberes científicos e empíricos a fim de promover o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos. Assim, o artigo 4º da Resolução acima mencionada informa que as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança é o centro do planejamento curricular e reconhecê-la como sujeito histórico e de direitos nas interações, nas relações e práticas cotidianas que vivencia e constrói sua identidade pessoal e coletiva. Como observa Nunes, Corsino, Didonet (2011, p. 13):

Está bastante claro, no âmbito teórico ou conceitual das ciências que estudam a criança, bem como nas leis, normas e políticas sobre a primeira infância, que a criança é um todo, que o físico, o social, o emocional e o intelectual são apenas aspectos de um ser único e integral e que um não se realiza bem sem os outros.

Assim, o ato de brincar, a imaginação, a fantasia, os desejos de aprender, observar e experimentar são vivências que devem ser oportunizadas para as crianças de 0 a 5 anos. Com isso, leva-se em conta que elas brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem e que também ensinam; atende-se essas necessidades considerando o universo e as especificidades delas.

3.3 Pressupostos teóricos e metodológicos para a Educação Infantil

Os primeiros registros sobre a criança e a infância surgiram por estudos na área médica e psicológica. Para Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira, na obra *As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes* (2011, p. 32), “[...] a concepção biológica sobre a criança pasteurizou, assepsiou, esterilizou, mediu, esquadrinhou, normatizou e normalizou a criança, prescrevendo, dessa forma, uma infância.” Aos estudos centrados na psicologia, coube a função de medir a inteligência e dividir as etapas. Desse modo observa-se que:

A prática contemporânea de prover instituições organizadas por classes de idade (creches e escolas), o que Ariès (1961) denominou “enclausuramento das crianças”, e do controle adulto do espaço da rua, reforça a reduzida visibilidade pública de crianças, especialmente dos bebês. Como apontado, estes constituem uma população cativa e reclusa em espaços privados. A discussão contemporânea sobre acessibilidade a espaços públicos como o direito ainda não incorporou os bebês e as crianças até os 3 anos de idade. (ROSEMBERG, 2011, p. 27, grifos da autora).

Nesse contexto, José Matos Sarmiento, na obra *Administração da infância e da educação: as lógicas (políticas) de ação na era da justificação múltipla* (2001), afirma que a infância é uma construção social, considerando que, desde os primórdios da história, sempre houve quem considerasse como sendo crianças indivíduos com idade entre 0 e 18 anos (Convenção sobre os Direitos da Criança)¹¹. Assim:

A despeito de toda ciência e de toda experiência, a criança continua a desafiar os estudiosos e os profissionais, os técnicos e os pais, e prossegue mostrando novas faces e novas riquezas, capacidades e potenciais de desenvolvimento, que alimentam a admiração e a surpresa, a dúvida e a insegurança, a observação e a reflexão, a escuta e a proposição, a negociação e o diálogo. Longe de ser uma imperfeição, essa característica constitui a possibilidade - ao mesmo tempo o dever - de progredirmos na direção das crianças reais. Aqui vale o plural para enfatizar a diversidade como característica do conjunto de sujeitos únicos, “irrepetíveis” na individualidade, na subjetividade e na vocação histórica de cada um (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 11, grifos da autora).

Historicamente, sempre houve crianças na sociedade, mas a compreensão de infância veio muito tempo depois. Mais especificamente, Philippe Ariès, na obra *História social da criança e da família* (1986), afirma que a definição de infância não tem mais que dois séculos. Sarmiento (2011) apresenta a seguinte afirmação sobre a construção social da infância:

[...] afirma-se a construção social da infância não se está apenas a declarar que a infância é um produto da história e não da natureza – ainda que também se afirme isso, mas que ela é objeto (e também sujeito) da sua contínua construção. Este não é um aspecto inacabado, mas um processo contínuo de investimentos de papéis sociais para as crianças, de elaboração de sistemas representacionais, crenças e imagens sobre o que é ser criança e de determinação de identidades coletivas para a geração. (SARMENTO, 2011, p. 14-15).

Conforme assegurado na LDBN n°. 9394, de 20 de dezembro de 1996, seção II, art. 29, a Educação Infantil é considerada como a primeira etapa da educação básica brasileira. Os primeiros anos das crianças são os mais importantes devido à influência de seu cotidiano; tendo em vista que seu desenvolvimento enfatiza, a cada idade e sua própria individualidade, a sua maneira de ser e da realidade em que vive. Com isso, o objetivo da referida Lei é promover o desenvolvimento integral, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Ainda, na seção II tem o art. 30, que diz: “a Educação Infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade.” E o art. 31 define que na Educação Infantil a avaliação

¹¹ Convenção Internacional Sobre os Direitos da Criança é um tratado que visa a proteção de crianças e adolescentes de todo o mundo, aprovada na Resolução 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989. Essa convenção definiu que a idade legal do fim da infância é aos 18 anos.

far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

A Constituição Federal de 1988, marcada pela passagem do regime militar para a democracia, apresenta grandes contribuições referentes ao acesso e garantia dos direitos dos cidadãos, propondo melhorias no bem viver da sociedade. Com relação à educação, a Constituição de 1988 assegura em seu art. 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1990). Assim, a educação infantil é duplamente protegida pela Constituição Federal de 1988: tanto é direito das crianças, como é direito dos/as trabalhadores/as urbanos/as e rurais em relação a seus filhos e dependentes.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (1999), o Plano Nacional de Educação (2001), entre outros documentos legais publicados em âmbito estaduais e municipais, visam: garantir os direitos de crianças e adolescentes no Brasil, com relação à Educação Infantil (0 a 5 anos); consolidar projetos pedagógicos considerando as crianças pequenas em sua totalidade (respeitando as suas especificidades); participação da família e da comunidade em que vivem; formação específica dos profissionais; a (co)relação entre brincar/cuidar.

Sobre a interpretação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Oliveira (2011, p. 36) sintetiza os seguintes aspectos:

[...] - a criança é sujeito de direitos e sua educação deve ser assegurada a partir de seu nascimento, cabendo ao Estado fazê-lo, em complementação à ação da família;
 A relação entre União, estado, Distrito Federal e municípios realiza-se a partir da instituição de um regime de colaboração mútua;
 Os municípios têm a responsabilidade pela oferta da educação infantil;
 A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social;
 A habilidade exigida para se trabalhar com a criança de 0 a 6 anos é em nível superior, aceitando-se que seja, no mínimo, em nível médio;
 A formação continuada dos profissionais de educação deve ser assegurada pelos sistemas de ensino, em uma constante associação entre teoria e prática.

Com isso, ressalta-se que o pleno desenvolvimento infantil é primordial para a vida de cada criança, seja cotidiana, familiar e escolar. Este desenvolvimento influenciará toda a sua vida, por isso, o trabalho realizado na educação infantil volta-se para o desenvolvimento de todas as dimensões humanas – conhecidamente, os aspectos cognitivos, físicos, motores, afetivos, éticos e estéticos. Assim, as escolas se constituem como o segundo espaço de

socialização das crianças, onde, juntamente com as famílias, favorecem o desenvolvimento integral das crianças, cuidando-as e educando-as de maneira indissociável.

Nesse sentido, a infraestrutura e os ambientes da instituição de Educação Infantil precisam ser muito bem planejados, organizados, seguros e limpos, de forma que propicie ricas experiências para as crianças, tanto nos espaços internos, como externos. Contudo, não basta ter piscina, quadras de esportes e salas de informática; é preciso que os espaços se constituam como ambientes acolhedores e convidativos, que contenham murais enfeitados com os trabalhos produzidos pelas crianças, pois assim conseguem expressar o que fazem. Essa organização implica no resultado da contribuição social da Educação Infantil na vida das crianças.

Com essa compreensão, a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil deve ser orientada pelo princípio básico do desenvolvimento e autonomia da criança, propiciando sua capacidade de construir suas próprias regras, personalidade e seus meios de ação. Ainda nessa linha, essa organização deve ter flexibilidade e essas capacidades serem negociadas com outras pessoas, sejam elas adultas ou crianças. Esta construção não se esgota no período de 0 a 5 anos de idade devido às próprias características do desenvolvimento infantil, conforme disserta Zilma de M. R. de Oliveira na obra *Educação infantil: fundamentos e métodos* (2011).

Dentre os objetivos da Educação Infantil, pode-se destacar a tranquilidade e segurança da criança no ambiente escolar, fazendo deste uma segunda casa, onde possam conviver com outras crianças e com os adultos que fazem parte da comunidade escolar. Isso torna, assim, o convívio diário prazeroso, possibilitando a construção de laços e vínculos (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

As crianças possuem uma necessidade natural de correr, pular, subir, de pendurar-se. Então, o ideal é que tenham liberdade; sejam livres, para explorar suas habilidades motoras, pois todo seu desenvolvimento depende da movimentação que executa espontaneamente. As atividades lúdicas as encantam, pois o “brincar” é a sua principal atividade, colocando espontaneamente em ação os seus movimentos, realizam, assim, novas descobertas de movimentos que conseguem executar e constrói as suas hipóteses, interações e aprendizagens (OLIVEIRA, 2011).

Essa compreensão é

[...] Construída sobre a noção de criança como um ator ativo e criativo, como um sujeito e cidadão com potenciais, direitos e responsabilidades, uma criança com quem vale a pena ouvir e dialogar e que tem a coragem de pensar e agir por si mesma... a criança como ator ativo, um construtor, na construção de seu próprio conhecimento e

da cultura de seus companheiros... uma criança com sua própria inclinação e poder para aprender, investigar e desenvolver como ser humano em relação ativa com outras pessoas... uma criança que quer ter parte ativa no processo de criação de conhecimento, uma criança que em interação com o mundo ao redor é também ativa na construção, na criação de si mesma, de sua personalidade e de seus talentos. Essa criança é vista como tendo poder sobre seu próprio processo de aprendizagem e tendo o direito de interpretar o mundo (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 1997, p. 39).

É preciso, portanto, que o planejamento na Educação Infantil leve em conta os interesses e as necessidades de desenvolvimento integral das crianças, organizando espaços e tempos adequados e ricos em interações e aprendizagens.

3.4 Crianças Negras na História Educacional Brasileira

Quando buscamos registro sobre a passagem das crianças negras escravas, encontramos uma lacuna histórica. São poucas as informações documentadas e as que são encontradas estão fragmentadas e até mesmo descontextualizadas. Colin Heywood, na obra *Uma história da infância* (2004, p. 23), ao justificar essa lacuna, alega que “[...] desencavar materiais-fontes sobre infância no passado [...]” é tarefa árdua, visto que “[...] as próprias crianças não deixam muitos registros.” Diante desta afirmação, pode-se deduzir que, assim como os adultos negros escravos, as crianças negras escravas eram invisíveis perante a sociedade. Neste contexto,

A vida de uma criança escrava era bastante penosa. Todo o movimento do sistema escravista se dava no sentido de quebrar desde cedo sua resistência, atingindo logo de início sua dignidade humana. Quando criança, servia para satisfazer as vontades de sinhozinho que, vivendo em uma sociedade violenta, transferia para a sua relação com o negrinho que lhe era submisso as pressões que ele mesmo sofria. A criança escrava era colocada também à mercê da vontade arbitrária de senhores, senhoras, feitores e agregados. E, por fim, estava a mercê de outros escravos que muitas vezes descarregavam nela, indefesa, toda a amargura e violência de sua vida, chegando inclusive a descontar nessa relação as violências sofridas [...] (VOLPATO, 1993, p. 146).

Complementado a contundente afirmação de Luizza Rios Ricci Volpato, na obra *Quilombos em Mato Grosso: resistência negra em área de fronteira* (1996), as crianças negras escravas também eram consideradas mercadoria. Para essas crianças, não eram oportunizadas chances ou perspectivas melhores que a dos seus pais, familiares e adultos próximos. Nesse período, era também proibido – conforme citado no art. 22 do Regulamento da Instrução Pública – que essas crianças frequentassem os espaços escolares: “Não serão admitidos à matrícula os que tiverem moléstia contagiosa e escravos.” Cabe ressaltar que essa determinação

se manteve durante o período que corresponde ao interstício de 1854 a 1878, quando o art. 119 do mesmo Regulamento ampliou a restrição de matrículas:

§1º - os menores de 5 anos e maiores de 15 anos do sexo masculino, e as meninas menores de 5 anos e maiores de 11 anos.

§2º - os escravos.

§3º - os que sofrerem moléstias contagiosas.

§4º - os não vacinados.

§5º - os que tenham sido expulsos por incorrigíveis. (REGULAMENTO, 1878, p. 15).

Os poucos registros encontrados confirmam que a criança negra escrava, nesse período, não tinha acesso, muito menos direito, à escolarização, restando-lhe como perspectiva para a vida adulta somente o trabalho escravo. Sobre as crianças negras livres, elas tiveram visibilidade a partir da promulgação da Lei do Ventre Livre – na década de 1870; período em que houve uma queda significativa no sistema escravista brasileiro. A partir da referida Lei, concentraram-se preocupações referentes à educação das crianças livres, filhas de mães escravas, no sentido do que se fazer com elas – já que a lei também representou o desamparo das famílias. Desse modo, Marcos Vinicius Fonseca, na obra *A educação dos negros: uma face do processo de abolição no Brasil* (2002), afirma que a educação representou um fator predominante para o fim do regime escravista ao pontuar que o processo de libertação do ventre e a iniciação educacional das crianças negras representavam a esperança de liberdade para os negros. Assim:

O Art. 2º, § 4º atribuiu ao governo o direito de mandar recolher os menores aos estabelecimentos públicos de ensino, transferindo para o Estado as obrigações que o § 1º impunha às associações autorizadas. Assim, as crianças entregues ao governo estadual, seriam expostas a outras formas de educação, visando a sua integração social. (SÁ; MIRANDA, 2011, p. 300).

A partir de então, o direito à educação passou a representar para as crianças negras e seus antecessores a esperança de um futuro diferente. No entanto, na esteira desse processo de escolarização da população negra escrava do período, podemos citar uma das grandes lacunas históricas herdadas sobre o direito e inserção das crianças negras no sistema educacional: a invisibilidade do negro dentro da escola perdura até meados do século XX. Esse cenário somente começou a mudar em decorrência de muitas lutas e muitos conflitos. As políticas públicas começam, apenas nas últimas décadas, a ser referência na luta pelo direito a educação para os estudantes negros. Citamos, a título de exemplo, a Lei 10.639/03, que representa um marco da mudança do cenário educacional nacional. Como afirma Gomes (2015 p. 40):

O Brasil do século XXI tem um perfil étnico-racial mais diverso do que há séculos atrás. Sabemos que muito ainda precisa avançar. A luta não dá trégua. Mas não podemos desconsiderar que a sociedade brasileira, na atualidade, reconhece a

existência do racismo e que os negros e as negras, aos poucos ocupam mais espaços sociais, políticos e acadêmicos. E que conseguimos construir, a partir de 2003, políticas públicas de igualdade racial, bem como inserir o recorte étnico-racial não sem resistência – nas várias políticas sociais existentes.

A história apresenta a invisibilidade e a negação do direito à educação para as crianças negras e escravas. Esse cenário ainda é notório ao concentrar o olhar para o processo de inserção das crianças negras na educação, a partir do século XX, e sua progressão até o início do século XXI.

Se tomarmos como referência o movimento eugênico no Brasil, podemos encontrar uma justificativa para essa invisibilidade ainda atualmente. Para tanto, não podemos deixar de explanar sobre a Escola Nova e o Manifesto dos Pioneiros, tidos para muitos como uma revolução educacional, mas na sua gênese tinha uma forte corrente eugênica, que predominava a educação celetista e excludente para aqueles que eram considerados como fora do padrão. O manifesto dos pioneiros tinha como bandeira a defesa da escola pública, obrigatória, gratuita, laica e de coeducação; buscava a unificação do ensino secundário, a formação universitária para os professores, e a prescrição da educação Nova; tinha como objetivos: trilhar diretrizes de uma política nacional de educação; educação em todos os níveis; propor avanços sobre uma nova educação; romper com a velha estrutura do serviço educacional; desvincular a educação dos interesses de classes; organização para uma educação coletiva.

Por se tratar de uma intenção de renovação do modelo de educação da época, o manifesto não tinha a aprovação da igreja, pois esta instituição defendia: a iniciativa privada, elitista, doutrina religiosa na escola, separação por sexo, ensino particular e responsabilidade da família quanto à educação. Enquanto o manifesto defendia uma escola pública, laica, gratuita e obrigatória com um plano nacional de educação, era acusado pela Igreja Católica como tendo ideais anticristão, antinacionais e antiliberalismo.

O manifesto dos pioneiros vem como um marco para a época, mais especificamente, como um processo de especialização e doutrinação do campo educacional. O contexto histórico e ideologia da educação da época, 1930-1945, era o da Segunda República ou Governo Provisório, assim dividido: Governo Constitucional – de 1934 a 1937. Governo Autoritário – de 1937 a 1945. Para Severino (1986), o período de 1889 a 1964 configurou-se como a consolidação da ideologia liberal. Já Saviani (2004) propõe a leitura de que se tratou de um período de regulamentação nacional do ensino e do ideário pedagógico renovador.

A educação passou a ser vista como propulsora do processo com a função de instrumento para a reconstrução nacional e promoção social a partir dos seguintes eventos: em 1924, com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE); em 1930, com a formação

do Ministério dos Negócios de Educação e Saúde Pública; em 1934, com a Promulgação da Constituição que estabeleceu a necessidade de um Plano Nacional de Educação, da gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar, bem como proposições de inúmeras reformas educacionais.

Durante esse período, ocorreram algumas reformas que são importantes serem citadas: em 1931, a Reforma Francisco Campos, que estruturou e centralizou para a administração federal os cursos superiores; dividiu o ensino secundário em 02 ciclos – fundamental de 05 anos e outro complementar de 02 anos – obrigatórios para ingresso no ensino superior e criou ensino comercial médio profissionalizante. Este ensino, no entanto, era privilégio das classes médias, pois até 1940, a maioria de escolas para alunos de 12 a 18 anos era de iniciativa privada. Nos anos 30, havia só uma escola secundária em São Paulo. Este estado foi o precursor dos cursos primários, responsabilidade do ente federativo. Por influência dos escolanovistas, foram feitas mudanças nas disciplinas e inovações pedagógicas, porém o programa dessas escolas pouco mudou até 1968. Mesmo com o aumento no número de matrículas, a demanda não foi atendida – após 1930, continua a ampliação de vagas nas escolas primárias nas cidades de São Paulo, porém a maioria dos alunos não frequentou os cursos primários. Ressaltamos que todas essas (pseudo)transformações/revoluções educacionais não chegaram até a população negra, devido à forte corrente eugênica dos idealizadores do Manifesto do Pioneiros.

Para se falar em direito e respeito a diversidade na educação, não podemos deixar de apresentar a precursora Lei 10.639/03, que representa um marco para as lutas que buscam garantir uma educação para a diversidade. Aqui é importante ressaltar que essa mudança nas leis educacionais representam um marco político, momento em que a diversidade ganhou espaço para os discursões, oportunizada pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A partir da lei 10.639/03 abre-se caminho para novas políticas afirmativas que visam a garantia de uma reparação para educação e a diversidade. A Lei acrescentou dois novos artigos dentro de outra Lei, a n° 9.394, de 1996, são eles: a obrigatoriedade da inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino público e privado de Educação Básica; instituiu no calendário escolar a data do dia 20 de novembro, dia da morte do líder do Zumbi dos Palmares, sendo intitulado Dia Nacional da Consciência Negra.

A Lei 10.639/03 representa uma grande conquista para a educação e principalmente representa um marco no que se refere às relações étnico-raciais. Ela representa uma grande mudança no sistema escolar, pois a escola precisa promover uma reforma no sistema que era predominantemente dominado pelo grupo racial “branco”. O negro, o indígena, que tinham o seu protagonismo histórico omitido agora passam a ter o direito de serem representados. É

assegurado para todas as crianças independente de sua raça, cor ou religião, direito a educação de qualidade, promovendo o bem-estar, a educação para a vida, contemplando suas potencialidades de maneira integral (aspectos sociais, intelectuais e emocionais).

Devido a sua importância, não podemos deixar de mencionar que a Lei nº 10.639/2013 é fundamental para a garantia dos direitos dos negros (estudantes), e tem que estar presente dentro da educação infantil. Os direitos das crianças negras têm que ser garantidos na mesma proporção que as crianças brancas têm dentro da escola e da sociedade. O respeito e a valorização das diferentes etnias têm de ser garantidos principalmente dentro das escolas de educação infantil.

4 SEÇÃO AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE MATO GROSSO E A EDUCAÇÃO

Esta seção apresenta os resultados das pesquisas relacionadas à educação básica Quilombola, aspectos pertinentes ao processo histórico – com suas lutas e conquistas. Assim, inicia-se com a apresentação do processo das comunidades quilombolas e a educação escolar quilombola, bem como seus aspectos históricos e legais, regiões de concentração, modos de vida e organização coletiva. Na sequência, estão aspectos relacionados à organização da educação básica quilombola, a importante e efetiva participação dos movimentos sociais (principalmente o Movimento Negro), nas lutas, derrotas e conquistas pela garantia dos direitos à diversidade. Na sequência, é apresentado a introdução ao processo de certificação das comunidades quilombolas em Mato Grosso, com a apresentação de um quadro com todas as comunidades certificadas até agosto de 2019. A seção é finalizada com o processo de reconhecimento das comunidades quilombolas em Mato Grosso.

Para tanto, fazemos uso dos seguintes aportes teóricos que fundamentaram os conteúdos dos itens desta seção: Furtado, Pedroza, Alves (2014); Haerter, Nunes, Cunha (2013); Durban (2001); Brasil (2013); Nascimento (2013); Caldart (2012); Evangelista (2010); Oliveira (2011); Castilho (2011); entre outros autores que pesquisam a educação quilombola, a diversidade e a cultura quilombola.

4.1 As comunidades quilombolas e a educação escolar quilombola: aspectos históricos e legais

No ano de 1740, foi formulada uma definição clássica para caracterizar o quilombo, apresentada ao então Rei de Portugal no Conselho Ultramarino, compreendida como “Toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”, conforme cita Margarida Maria Moura, na obra *Os deserdados da Terra* (1988, p. 45). Complementando essa definição, Alfredo Wagner Berno de Almeida elenca 5 elementos que a compõe na obra *Os quilombos e as novas etnias* (1999, p. 14-15):

- 1 – fuga;
- 2 – uma quantidade mínima de fugidos;
- 3 – isolamento geográfico, em locais de difícil acesso e mais próximos de uma “natureza selvagem” que da chamada civilização;

- 4 – moradia habitual, referida no termo “rancho”;
 5 – autoconsumo e capacidade de reprodução, simbolizados na imagem do pilão de arroz.

Essa definição permanece até a promulgação da Constituição de 1988, quando ocorreu uma atualização com o seu art. 68. Assim, quilombo passa a ser considerado “[...] toda comunidade negra rural que agrupe descendentes de escravos vivendo da cultura de subsistência e onde as manifestações culturais têm forte vínculo com o passado.” (BRASIL, 2013).

O processo de criação das comunidades quilombolas foi marcado por momentos de lutas, derrotas e conquistas; períodos históricos em que surgiram várias lideranças no território nacional. Seguindo o traçado histórico exposto pelas autoras Regina Lúcia Sucupira Pedroza, Marcella Brasil Furtado e Cândida Beatriz Alves, na obra *Cultura identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural* (2014), os registros dos primeiros quilombos se dão antes da assinatura da Lei Áurea. Estes espaços, antes ou após a publicação da lei, sempre foram marcados por uma resistência de seus líderes como forma de sobrevivência, contra uma sociedade racista e escravagista com o povo negro. Nesse contexto:

A manifestação típica da insubordinação negra foi o que se convencionou chamar de Quilombos, sendo esta uma forma de sobrevivência e luta contra a escravidão diante das repressões evidenciadas. Inúmeros negros foragidos organizaram-se em localidades distantes o suficiente para resistirem ao sistema escravista imposto, constituindo-se, assim, os quilombos, lugar de refúgio desses negros (FURTADO; PEDROZA; ALVES, 2014, p. 109).

Sobre o surgimento dos quilombos, Clovis Moura, em seu livro *Rebeliões da Senzala* (1959), destaca que a existência de quilombo se condicionava à existência da escravidão, conforme citação abaixo:

O quilombo foi, incontestavelmente, a unidade básica de resistência do escravo. Pequeno ou grande, estável ou de precária, em qualquer região em que existia a escravidão, lá se encontrava ele como elemento de desgaste do regime servil. O fenômeno não era atomizado, circunscrito a determinada área geográfica, como a dizer que somente em determinados locais, por circunstâncias mesológicas favoráveis, ele podia afirmar-se. Não, o quilombo aparecia onde quer que a escravidão surgisse. Não era simples manifestação tópica. Muitas vezes surpreende pela sua capacidade de organização, pela resistência que oferece; destruído parcialmente dezenas de vezes e novamente aparecendo, em outros locais, plantando a sua roça, construindo suas casas, reorganizando a sua vida social e estabelecendo novos sistemas de defesa (MOURA, 1959, p. 87).

Desta feita, observamos que os quilombos dos séculos XVII e XVIII eram locais muito protegidos e, por consequência, bem escondidos. Nesses espaços, os refugiados conviviam entre si e preservavam a cultura africana, tendo sua sobrevivência condicionada ao que era produzido pelos que ali estavam refugiados. Dessa maneira, Moura (1959, p. 87) afirma que “[...] o quilombo não foi, portanto, apenas um fenômeno esporádico. Constitui-se em fato

normal dentro da sociedade escravista. Era reação organizada de combate a uma forma de trabalho contra a qual se voltava o próprio sujeito que a sustentava.” Ao destacarmos a importância do quilombo no período escravista, definimos a sua função como sendo a seguinte:

Os quilombos podem, então, ser compreendidos como projetos políticos e coletivos de liberdade, espaços onde foram recriadas sociedades relativamente autônomas e com marcante presença em tradições africanas. Das formas de resistência ao sistema escravista brasileiro, a formação de quilombos foi a mais radical, semeando a ruína da sociedade escravocrata do Brasil-Colônia e, ao mesmo tempo, a esperança de um mundo melhor para africanas e africanos e seus descendentes resistentes àquele sistema. Esses espaços de resistência também eram espaços de ressignificação de cultura e modos de vida, conjugando elementos de diferentes culturas, como africanos, indígenas e de outros grupos insatisfeitos com a realidade da época. Os quilombos foram locais de onde os ex-escravos eram agentes históricos, com potencial transformador, engajados na luta por maiores autonomias, pela constituição de famílias, que sua subsistência e por outras formas de protagonismo africanos e negros. Foram locais em que houve a ressignificação de elementos africanos e negros (HAERTER; NUNES; CUNHA, 2013, p. 269).

Destacamos que as maiores concentrações de quilombos no Brasil Colônia estavam nas regiões que hoje compreendem os estados da Bahia, Pernambuco, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais e Alagoas. Moura (1959, p. 89) aponta que “Os quilombos proliferaram inicialmente como forma fundamental de resistência. E, todas as partes da Colônia ele surgia logo surgisse o sistema escravista.”

Um dos quilombos mais significativos em relação a território e lutas foi o Quilombo de Palmares, onde, em 1670, já habitavam mais de 20 mil escravos refugiados. Nesses espaços, a busca era por liberdade, dignidade para viver, mas, principalmente, como forma de manutenção e preservação da cultura africana. Tendo herdado essa tradição, os quilombos no Brasil, de forma significativa, representam espaços de formação e valorização cultural, (re)significando as especificidades da cultura afro-brasileira. Essa herança história se vale porque

O Quilombo de Palmares significou o maior exemplo de formação de quilombos no Brasil. N'Gola Janga ou Angola Pequena alcançou enorme repercussão em nossa história nacional, por sua durabilidade e forte resistência ao sistema escravista. Em sua composição, tinha alguns elementos tradicionais africanos em sua organização social e política, que se conjugavam com elementos locais. Manteve-se vivo por praticamente todo o século XVII e chegou a ter mais de vinte mil habitantes, entre africanas, africanos e seus descendentes, tendo obrigado inclusive outros grupos. Foi liderado pelo grande Zumbi de Palmares e sua população e a agricultura cresceram significativamente durante o período de sua existência, de onde os excedentes tornavam possíveis relações de comércio com outros grupos, muitas vezes, urbanos (HAERTER; NUNES; CUNHA, 2013, p. 269).

Tendo o conceito de quilombo definido, é importante também destacar o sentido do termo remanescente de quilombo nos tempos atuais: “[...] hoje a situação presente dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos é utilizada para designar um legado, uma herança

cultural e material que lhe confere uma referência presencial no sentido de ser e pertencer a um lugar e a um grupo específico.” (GARCIA, 1997, p. 51). Por meio do Decreto nº 4.887, o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva atribui novos significados a remanescentes quilombolas:

Art. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para fins deste Decreto, os grupos étnicos-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

§ 1º Para fins desse Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante auto-definição da própria comunidade.

O marco importante desse Decreto é a autodefinição para o reconhecimento das comunidades remanescentes quilombolas. Assim, o termo “comunidades remanescentes de quilombos” é utilizado para classificar as diferentes formas de territórios, considerando a documentação e a memória das pessoas da comunidade.

Estudar a história quilombola, principalmente tendo como lócus a Educação Quilombola, versa, primeiramente, sobre a importância do reconhecimento da identidade, de territórios e símbolos culturais. Os quilombos possuem uma marca identitária: uma organização forte que todos os seus atos/ações se destacam por meio de lutas, pertença, de valorização de suas histórias.

Quando nos referimos à identidade negra e quilombola, é importante mencionar o relato da coordenadora da creche Juciane Lima, que emocionada afirmou: “existe uma diferença de tratamento entre ser negro, e ser negro quilombola no Brasil.” A identidade negra quilombola na sociedade está marcada por estereótipos, em sua maioria, marginalizada, e ainda carrega um leque de negações e omissão de direitos sociais e principalmente humanos. As negações dos direitos perpassam décadas e promove uma ruptura quando relacionada ao direito de se reconhecer, de ter acesso à sua história, à história de seu povo e, principalmente, ao direito de conhecer a sua origem.

Em mais um momento com a coordenadora Juciane Lima, ela afirmou que “no processo de reconhecimento da comunidade do Distrito do Chumbo, como terra remanescente quilombola, a população que ali habitava, não sabia o real significado de ser quilombola.” Neste sentido, ela relatou que, em uma conversa com sua tia, moradora da comunidade, a mesma a perguntou: “O que é ser quilombola?” Ainda sobre essa negação da própria identidade, Suely Dulce de Castilho, na obra *Educação escolar quilombola* (2019, p. 27), aponta que:

Para além das diferenças de sentimento de pertencimento, entre os quilombolas, por conta da origem presente, a qual tem relação com o afastamento forçado dos membros de suas comunidades, por meio de expropriação territorial e pela heterogeneidade natural de sua composição, há outros fatores externos que pesam na identificação dos

moradores do quilombo. Variados estudos, inclusive os nossos, demonstram que o racismo e o preconceito em relação aos negros rurais estão no cerne da origem da negação indenitária. Isso porque, ao longo da história, o negro, o escravizado foi veementemente negado, estigmatizado e discriminado pela sociedade abrangente.

Assim, na busca por valorização cultural, em um trabalho minucioso, tendo a escola como espaço central, iniciaram-se mobilizações para que essa população negra se reconhecesse enquanto quilombolas e descobrissem a importância cultural de sua história. Dessa forma, a história de surgimento do Distrito de Nossa Senhora do Chumbo representa a busca de um povo por sobrevivência, reconhecimento de direitos e valorização da história. Este marco também esteve presente nos registros dos primeiros quilombos, a saber:

[...] é possível compreender as dificuldades dos membros recém-chegados às comunidades de interiorizarem a identidade quilombola, com o profundo sentimento de pertença como o fazem os membros que nasceram e se criaram no território, ou como aqueles que estão mais próximos aos troncos familiares mais velhos e com memória experiencial ligada ao período escravocrata. Espera-se muito que a escola, ou as lideranças comunitárias, sejam instituições legitimadoras da identidade quilombola [...] (CASTILHO, 2019, p. 29).

Sobre a importância e o papel social da escola no processo de construção da identidade, Castilho (2019, p. 31) aponta que:

Espera-se que a educação escolar promova a segunda socialização, de modo que auxilie os estudantes e suas famílias na construção da identidade quilombola. Não como essência, unificada, homogênea ou fixa, mas como política de resistência ao poder que a envolve, em um movimento de imposição ou opressão advindo da identidade dominante e pretende ser hegemônica.

A população negra brasileira luta constantemente para o reconhecimento da história dos africanos vindos da África para o Brasil como escravos. Esta passagem é destacada por Furtado, Pedroza e Alves (2014, p. 108) ao afirmarem que o Brasil foi “[...] o país que por último aboliu legalmente a escravidão, e o que mais importou escravos. Cerca de 40% dos africanos escravizados tiveram como destino o Brasil.” Estes fatos refletem até atualmente: episódios de discriminação, preconceito e racismo contra a população negra (descendentes de escravos). Há, no entanto, várias mobilizações/ações que buscam a reparação deste cenário no país. Destacamos aqui as Conferências Mundiais: Contra o Racismo, realizada em 1978, 1983, 2001 e 2009; Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata em Durban (2001) – esta resultou em um documento que expressa o reconhecimento da escravidão. A exemplo do que expressa o 12º item do documento:

Reconhecemos que a escravidão e o tráfico escravo, incluindo o tráfico de escravos transatlântico, foram tragédias terríveis na história da humanidade, não apenas por sua barbárie abominável, mas também em termos de sua magnitude, natureza de organização e, especialmente pela negação da essência das vítimas; ainda

reconhecemos que a escravidão e o tráfico escravo são crimes contra a humanidade e assim devem sempre ser considerados, especialmente o tráfico de escravos transatlânticos, estando entre as maiores manifestações e fontes de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata; e que os africanos, afrodescendentes, asiáticos e povos de origem asiática, bem como povos indígenas foram e continuam a ser vítimas destes atos e de suas consequências (DURBAN, 2001, p. 9).

Um acontecimento a ser lembrado, e corrigido no processo histórico, é o fato de que, no primeiro dia após a assinatura da Lei Áurea, a população negra e escravizada foi abandonada nas ruas, sem perspectivas de melhores condições de vida; colocadas à margem, destinadas a uma vida de miséria e submissão. Assim, após a assinatura da Lei Áurea, os quilombos existentes e os que surgiram representam territórios de fugas e acolhimento dos negros excluídos pela sociedade racista da época.

Apenas com a aprovação da atual Constituição Federal em 1988 os negros passaram a ter direitos, mas o reconhecimento deles pela sociedade é um processo que caminha a passos curtos, e que, ainda com as movimentações nos tempos atuais, é possível presenciar um número grande de episódios de discriminação, racismo, entre outros atos de inferiorização da população negra no Brasil.

Flávia Gonçalves da Silva, na obra *Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural* (2009), apresenta uma contextualização sobre a subjetividade e a pseudoaceitação dos sujeitos diferentes sobre o olhar e interpretação do pensamento de que “todos são iguais” aos membros de uma mesma sociedade, seguindo o pensamento linear de Walter Mignolo sobre a constituição de sociedade e do “outro”, ainda apontam:

O “outro”, na história do Brasil, são todos aqueles que estão distantes do poder econômico, ou seja, os povos indígenas, as populações negras, os ribeirinhos, os camponeses, os quilombolas, entre tantos outros que não cumprem os requisitos estipulados pela moldura do civilizado que a esfera social propõe como o “nós”. (ALVES; BOLSO; SILVA, 2018, p. 117).

Nesta busca por reconhecimento do “outro” para a efetivação do “nós” na sociedade brasileira, é preciso destacar o papel das conferências, seminários, simpósios, reuniões, entre outros atos coletivos, que buscam discutir e valorizar a cultura e a vida da população negra, tanto no Brasil, quanto no exterior. Essas movimentações, também representam avanços em relação à Educação Quilombola. Como reflexo legal, vale citar a Lei 10.639/03 que regulamentou instituições, a pensar e planejar a história da África e dos africanos dentro das escolas. Sobre a Lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais assim definem:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimento, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2013, p. 512).

Tendo esse ponto de partida sobre a educação básica quilombola, as Diretrizes Curriculares Nacionais ressaltam ainda que:

Observando o disposto na Convenção de 169 da Organização do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, e pelo Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, os quilombolas são considerados comunidades e povos tradicionais. Isso porque são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, possuidores de formas próprias de organização social, utilizam conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição, são ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição à reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica. (BRASIL, 2013, p. 426).

Os quilombos da atualidade carregam uma herança cultural. Esses espaços ainda representam a resistência da população negra, valorização cultural, manutenção de saberes-conhecimentos-crenças, em que, muitas vezes, os registros estão nas histórias contadas pelas lideranças desses quilombos. A coordenadora da creche Juciane Lima, que é filha do senhor José Atanázio de Lima – popularmente conhecido como Seu Juca, um dos fundadores vivos dessa Comunidade –, informou que ele é presença marcante dentro da creche: “meu pai sempre vem à creche tocar Viola de Cocho, contar histórias e contos” – entre outras ações de preservação da história dos ancestrais.

A creche pertence à comunidade, e a esta é uma extensão da daquela. Os bebês/crianças estão sempre em contato com a comunidade, seja em aulas de campo ou quando a comunidade vem para a creche. A representação deste espaço para a comunidade é a de um lugar coletivo em que se educa, ensina e aprende. Espaço que acolhe os bebês/crianças, bem como toda a comunidade.

Em se tratando de educação quilombola, tudo o que já foi conquistado é resultado de muitas lutas travadas pela população negra e por estudiosos das questões étnico-raciais, por isso é importante enfatizar o seu significado. Como afirma Ana Cristina do Nascimento, na obra *Da escola no quilombo à escola do quilombo: a identidade quilombola na escola municipal Etelvina Amália de Siqueira Alves* (2013, p. 20), a educação quilombola “[...] fundamenta-se em alimentar a memória coletiva, línguas reminiscentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos que fazem parte do patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país.” Nesse sentido,

caminha na mesma linha de pensamento de Maurice Halbwachs (1990), em que destaca a memória coletiva como sendo resultado das experiências individuais. Desse modo:

Os debates acerca da implementação da Educação Escolar Quilombola surgiram a partir de uma trajetória de conversas iniciais na década de 1980 do século passado que discutiam questões como a democratização do ensino e o papel social da escola, com base em discussões advindas de movimentos sociais que mostravam que a educação tinha uma relação direta com a reprodução do racismo e do sexismo já existentes na sociedade. Essas discussões que reconheceram a presença de mecanismos discriminatórios dentro das próprias escolas foram o início de um processo mais amplo de discussão que culminou com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Esse processo foi bastante rico no sentido de questionar e problematizar preconceitos e estereótipos construídos ao longo da História, que acabaram por definir determinados saberes e conhecimentos como apropriados para os currículos escolares e, sobretudo, pelas formas marginais como africanas e africanos e seus descendentes apareciam na educação, nos livros didáticos, etc. (HAERTER; NUNES; CUNHA, 2013, p. 273).

Ao pensar a educação escolar quilombola brasileira, é imprescindível pensar em um espaço de múltiplas culturas, plural e (res)significado, no qual as movimentações ocorrem para a preservação da história e da cultura. Inclusive, um aspecto importante da Educação Quilombola é o reconhecimento efetivo dos bebês/crianças como sujeitos históricos e construtores de história, devido ao fato de que eles eram invisíveis nos estudos, documentos, textos, entre outras fontes de informações. Ainda, acerca da educação escolar quilombola, Nascimento (2013, p. 22) complementa que ela:

[...] apresenta a escola como a escola do lugar, não aquela no lugar; ou seja, a escola deve participar da cultura local e trazê-la para dentro dos seus muros, fazendo com que os estudantes não se sintam invisíveis. Traz a tradição local para dentro a partir das aulas expositivas e atividades a serem efetuadas pelos estudantes. Ela valoriza a oralidade e ancestralidade, fazendo com que os educandos se sintam membros participantes.

Conforme esta autora, a Educação Escolar Quilombola tem como intuito a valorização do patrimônio, da cultura, da identidade e identificação das comunidades quilombolas, a partir das práticas pedagógicas dentro da escola. Assim, uma característica fundamental dessa modalidade escolar são as diretrizes curriculares diferenciadas no sentido de preservar as História e Cultura Quilombolas.

Desse modo, Roseli Salette Caldart explicita, na obra *Educação do Campo* (2012, p. 257, grifos da autora), que:

O contexto educacional recente do mundo rural vem sendo transformado por movimentos instituintes que começaram a se articular no final dos anos 1980, quando a sociedade civil brasileira vivenciava o processo de saída do regime militar, participando da organização de espaços públicos e de lutas democráticas em prol de vários direitos, dentre eles, a educação do campo. A educação, como direito de todos ao acesso e à permanência na escola, está consagrada na Constituição brasileira (Art. 206), que indica a necessidade de elaboração, financiamento, implementação e

avaliação de políticas mantidas pela União, estados e municípios. Tais práticas de natureza cultural, educacional e científica devem primar pela busca da universalidade na sua implementação e pelo respeito às diferenças como princípio de combate à exclusão, principalmente quando se trata dos “povos do campo”.

Como se observa, as políticas educacionais são constituídas para atender aos interesses e as necessidades das sociedades. Quanto à educação escolar quilombola, o documento são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2010, pois, a partir delas, essa forma específica escolar foi reconhecida como modalidade da Educação Básica. Em atenção às especificidades da cultura quilombola, as práticas são organizadas respeitando e valorizando os aspectos étnicos, culturais e territoriais de cada comunidade.

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola foi um movimento oriundo de três audiências públicas que ocorreram nos estados do Maranhão, Bahia e Distrito Federal. O intuito foi de ouvir entidades e pessoas diretamente envolvidas com as questões culturais, procurando atender à necessidade das comunidades remanescentes quilombolas, principalmente no campo pedagógico, com o objeto de minimizar rupturas existentes no sistema educacional com relação à identidade negra e quilombola. Como resultado desses encontros, foi redigido o Documento da Conferência Nacional de Educação, que orienta e direciona as instituições de educação para compreenderem a necessidade de garantir atendimento às especificidades da educação básica quilombola. Nestes termos o documento estabelece que é preciso:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, proporcionando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso concomitantemente com a sua própria escolarização.
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização pela das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas. (BRASIL, 2010, p. 132).

Por meio da Resolução 8/2012, promulgou-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação quilombola na educação básica, que assim institui:

Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução [...] § 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica: I–organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva; b) das línguas 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; II– compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância; III–destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica; IV–deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas; V–deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade; VI–deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade. Art. 2º Cabe à União, aos Estados, aos Municípios e aos sistemas de ensino garantir: I) apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em atuação nas escolas quilombolas; II) recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizadas. (BRASIL, 2012).

Nesses termos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola definem que é necessária uma organização escolar pensada para respeitar e atender às especificidades étnico-racial, cultural e religiosa de cada comunidade, exigindo, assim, uma pedagogia própria, materiais didáticos e paradidáticos específicos. Para tanto, o cuidado acerca da diversidade requerida para a oferta desta educação deve estar presente: tanto nas escolas em comunidades remanescentes quilombolas quanto nas que recebem alunos quilombolas.

Em relação à educação infantil, especificamente aos bebês de 0 aos 3 anos, os pais ou responsáveis resolvem se a criança deve ou não ser matriculada, ao fazê-lo, a criança tem o direito de receber os cuidados e a educação voltados para sua faixa etária, e seu desenvolvimento deve ser pautado no contexto cultural em que está inserida. Assim, ela deve permanecer na sua comunidade, perto de seu grupo familiar, evitando seu deslocamento.

4.2 O processo de reconhecimento das comunidades quilombolas em Mato Grosso

Para apresentar a história dos quilombos no Estado de Mato Grosso, primeiramente contextualizamos o processo e colonização do estado, que teve o seu início no século XVIII,

concretizando-se após a primeira metade deste. De início, o interesse era na exploração do ouro do riacho Prainha, que posteriormente deu origem para o surgimento do Arraial de Cuiabá no ano de 1727, conforme apresentado por Evangelista (2010). A vinda dos africanos para o estado se constituiu com a mesma intencionalidade que nos demais estados: mão de obra escrava para o serviço braçal/pesado, atuando principalmente nas atividades de mineração, bem como na pecuária e na agricultura.

Para Décio Freitas, na obra *Palmares – A guerra dos escravos* (1978), os quilombos eram, na época de seu surgimento, vistos como representação da revelia (insubordinação) da população negra (escravos). Para o escravo, representava a esperança de liberdade e sobrevivência frente ao regime escravocrata no Brasil da época. Conforme o autor, os escravos se organizavam em áreas de difícil acesso e localização, locais de aglomerados negros organizados em que constantemente travavam lutas pela sobrevivência de seu povo. Na história de surgimento dos quilombos em Mato Grosso, L. R. R. Volpato, na obra *Quilombos em Mato Grosso: Resistência negra na área de fronteira* (1996), relata que muitos quilombos surgiram nessa época, mas poucos se consolidaram em seus territórios. Ele ainda abre uma ressalva para a participação dos índios na consolidação das fugas dos escravos rebelados, repassando lições de sobrevivência na mata.

Conforme registros de S. Evangelista, na obra *Educação com diálogos com a diversidade* (2010, p. 86),

[...] as principais vilas e povoados em número de negros em Mato Grosso na fase de Capitania eram: Vila Real do Bom Jesus de Cuiabá, Vila Bela da Santíssima Trindade, Vila Maria (Cáceres), Lugar de Guimarães (Chapada dos Guimarães), Cocais (Nossa Senhora do Livramento), Diamantino, São Pedro Del Rey (Poconé), São Francisco Xavier, Ouro Fino, Nossa Senhora do Pilar, Forte Coimbra e Príncipe da Beira.

Segundo Oliveira (2017, p. 47), em Mato Grosso, os quilombos que se destacaram por meio de sua organização e durabilidade foram “[...] os quilombos de Quariterê ou Piolho, do Sepotuba e do Rio do Manso, localizados respectivamente nas intermediações, de Vila Bela da Santíssima Trindade, Cáceres e Cuiabá.” Nesse processo de reconhecimento e pertencimento das comunidades, existe hoje um processo de certificação dessas áreas como forma de garantia de direitos e preservação cultural.

O processo de reconhecimento e certificação das comunidades quilombolas é de responsabilidade da Fundação Cultural Palmares, por meio do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, com ressalva para o § 4º do art. 3º. A certificação ocorre mediante autodefinição e não por conferência de quem é ou não é quilombola. Castilho (2011) considera que esse reconhecimento quilombola perpassa não somente pelo sentimento de pertencimento,

mas, também, por uma identidade política. Esse direito de autodefinição vem sob orientação da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho.

Com isso, para a certificação de uma comunidade, são exigidos os seguintes documentos comprobatórios: ata de reunião com a temática específica da autodeclaração; texto contendo o relato histórico da comunidade, especificando (surgimento, matrizes familiares, manifestações culturais tradicionais, matriz religiosa, festividades, entre outras características identitárias – o texto ainda pode conter fotos, reportagens, certidões de nascimento/casamento, títulos de propriedade e posse e pesquisas).

No Estado do Mato Grosso, temos certificadas 78 comunidades quilombolas atualizadas até a Portaria de nº 138/2019, publicada em 02/08/2019.¹² No quadro a seguir, apresentamos suas localizações:

Quadro 3 - Comunidades quilombolas certificadas em Mato Grosso

Chapada dos Guimarães	Lagoinha de Baixo
Chapada dos Guimarães	Itambé
Chapada dos Guimarães	Lagoinha de Cima
Poconé	Currálinho
Poconé	Retiro
Poconé	São Benedito
Poconé	Canto do Agostinho
Poconé	Chumbo
Poconé	Varal
Poconé	Laranjal
Poconé	Campina de Pedra
Poconé	Passagem de Carro
Poconé	Imbé
Poconé	Pedra Viva
Poconé	Cágado
Poconé	Pantanalzinho
Poconé	Morro do Cortado
Poconé	Aranha
Poconé	Chafariz Urubama
Poconé	Rodeio
Poconé	Céu Azul
Acorizal	Aldeias
Nossa Senhora do Livramento	Jacaré de Cima
Barra do Bugres	Baixio
Poconé	Minadouro 2
Barra do Bugres	Vermelhinho
Nossa Senhora do Livramento	Cabeceira do Santana
Santo Antônio do Leverger	Abolição
Cuiabá	São Gerônimo
Poconé	Sete Porcos
Poconé	Morrinhos
Poconé	Tanque do Padre Pinhal
Poconé	Capão Verde
Poconé	Campina II

¹² Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551. Acesso em: 15 setembro de 2019.

Cáceres	Monjolo
Poconé	Jejum
Barra do Bugres	Vaca Morta
Acorizal	Baús
Poconé	Coitinho
Nossa Senhora do Livramento	Entrada do Banal
Chapada dos Guimarães	Arica-Açú
Chapada dos Guimarães	Cachoeira do Bom Jardim
Nossa Senhora do Livramento	Barreiro
Nossa Senhora do Livramento	Campina Verde
Vila Bela da Santíssima Trindade	Bela Cor
Cuiabá	Caxipó Açú
Vila Bela da Santíssima Trindade	Manga
Vila Bela da Santíssima Trindade	Boqueirão, Vale do Rio Alegre, Vale do Rio Guaporé
Chapada dos Guimarães	Cansanção
Cuiabá	Aguassú
Cáceres	Santana
Cáceres	Ponta do Morro
Cáceres	Exú
Cáceres	Chapadinha
Cáceres	São Gonçalo
Nossa Senhora do Livramento	Ribeirão da Mutuca
Vila Bela da Santíssima Trindade	Capão do Negro
Vila Bela da Santíssima Trindade	Vale do Alegre
Nossa Senhora do Livramento	Mata Cavalos: Mata Cavalos de Cima, Mata Cavalos de Baixo, Ribeirão do Mutuca, Aguassú, Ventura Capim Verde e Ourinhos
Santo Antônio do Leverger	Sesmaria Bigorna/Estiva
Chapada dos Guimarães	Barro Preto Serra do Cambam Bi
Várzea Grande	Capão do Negro Cristo Rei
Barra do Bugres/Porto Estrela	Vãozinho/Voltinha
Barra do Bugres	Morro Redondo
Porto Estrela	Bocaina
Cáceres	Pita Canudos
Novo Santo Antônio	Família Vieira Amorim
Poconé	São Gonçalo II
Barra do Bugres	Água Doce
Poconé	Sesmaria Fazenda Grande: Barreirão, Capão de Ouro, Carandá, Lagoa Grande, Manga e Passagem Velha
Poconé	Carretão

Fonte: Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551, acesso: 11 de set de 2019.

O quadro 3 apresenta a distribuição dos municípios do estado de Mato Grosso com a presença de comunidades quilombolas. Esse número pode sofrer alteração, pois a Comunidade Vila Guaporé/Vila dos Pretos está em processo de análise para validação. Destacamos que no município de Poconé está a maior concentração de comunidade remanescentes quilombolas, totalizando 29 das existentes em Mato Grosso.

Dentre essas 29 comunidades, escolhemos como lócus de pesquisa o Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo, pois é nela que está a única creche reconhecida como quilombola no estado de Mato Grosso. Essa constatação precisa ser destacada devido ao delicado cenário de fechamento das escolas existentes dentro das comunidades. A luta por território e educação é diária nessas comunidades. Por meio desta informação, é possível

verificar que a primeira infância não tem o seu direito a educação amplamente assegurado nas comunidades.

Em relação a estas observações, no decorrer da inserção na comunidade de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo, a coordenadora Juciane Lima relatou que:

O município de Poconé é um dos maiores municípios que tem comunidades quilombolas, são 28 no total, porém ele não tem uma política de reconhecimento para esses povos, somos tratados como iguais, mas somos diferentes, além disso, vemos uma muralha quando você se auto identifica como quilombola em Poconé... somos a única creche quilombola no Mato Grosso, porém não temos nenhuma política pública voltada para nós.

Com base nas informações contidas no relato citado, pode-se identificar que mesmo tendo um número expressivo de comunidades no município de Poconé em Mato Grosso, essas comunidades carecem de reconhecimento público (político); ainda necessitam que seus direitos como cidadãos sejam assegurados. É preciso romper com o estereótipo de subordinação dos quilombos e quilombolas, reconhecer os seus direitos, dar voz às suas necessidades, lutas e especificidades. Assim, analisar o cenário das comunidades quilombolas no Mato Grosso, requer esmiuçar os avanços, mas não se contentar com eles, pois ainda existem muitas comunidades totalmente esquecidas, descuidadas e principalmente perdendo a sua identidade, a educação, a liberdade e o direito à terra, pela maciça influência política.

4.3 Aspectos históricos e físicos que caracterizam o Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo

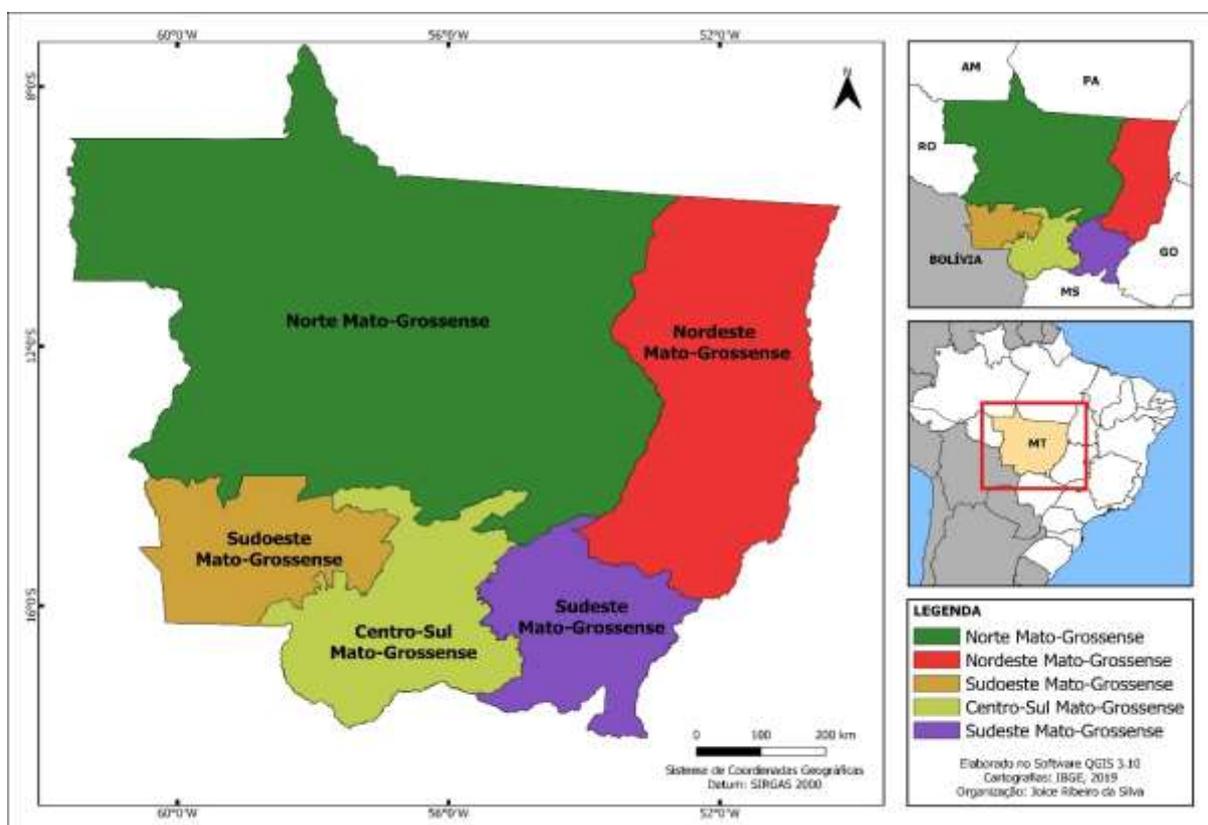
No Estado de Mato Grosso, atualmente existem 78 comunidades quilombolas reconhecidas, como já descrevemos. Destacar o Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo e a sua contribuição Histórica para o reconhecimento dos bebês como sujeitos de direitos e construtores de História viva começa pela luta e resistência em relação ao espaço “Creche Municipal Vovó Teófila”, que, como dissemos, é a única creche quilombola no Estado de Mato Grosso. Os bebês e a creche constroem juntos a sua História. A creche em questão está localizada no Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo, no Município de Poconé Mato Grosso; e se constitui em um exemplo de luta e de resistência dos povos quilombolas que ali vivem.

O município de Poconé (MT) tem 242 anos de emancipação político-administrativo e está localizado a aproximadamente 100 Km de Cuiabá, capital do Mato Grosso, fazendo limites com os municípios de Nossa Senhora do Livramento, Barão de Melgaço, Cáceres e Corumbá

(MS). A história referente à descoberta do município de Poconé tem seu início no ano de 1777, a partir da descoberta de minas de ouro por Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres. A história de seu nome remonta à do Arraial de Beripoconé, primeiro título do local – e de origem indígena, da tribo Bororo. O nome Villa de Poconé foi determinado por meio de Decreto Geral do governo no ano de 1831. Em 1863, Poconé recebeu o estatuto de cidade por meio da Lei Provincial nº 1.

A figura 4 representa o mapa do Estado de Mato Grosso, subdividido pelas suas respectivas regiões. Nele, destacamos a região Centro-Sul, onde está localizada a “Baixada Cuiabana”, tendo como principal atividade econômica a pecuária.

Figura 1: Mapa do Estado de Mato Grosso e sua divisão por regiões.

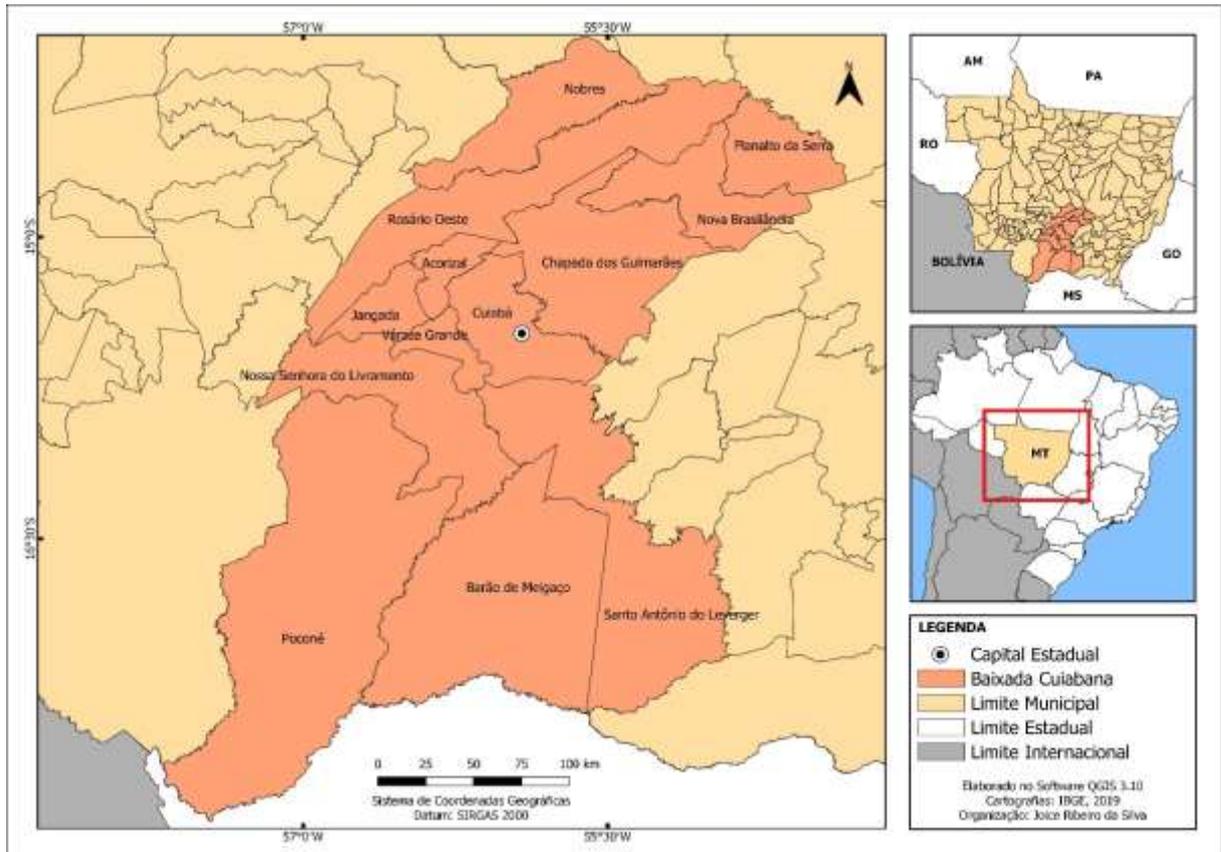


Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Assim, o município de Poconé pertence à região conhecida por “Baixada Cuiabana”, composta pelos seguintes municípios da região Centro-Oeste do estado: Acorizal, Barão de Melgaço, Chapada dos Guimarães, Cuiabá, Jangada, Nobres, Nossa Senhora do Livramento, Nova Brasilândia, Planalto da Serra, Rosário Oeste, Santo Antônio do Leverger, Várzea Grande e Poconé.

A figura 5, representa o mapa desta região. Veja-se:

Figura 2 - Mapa da região da Baixada Cuiabana

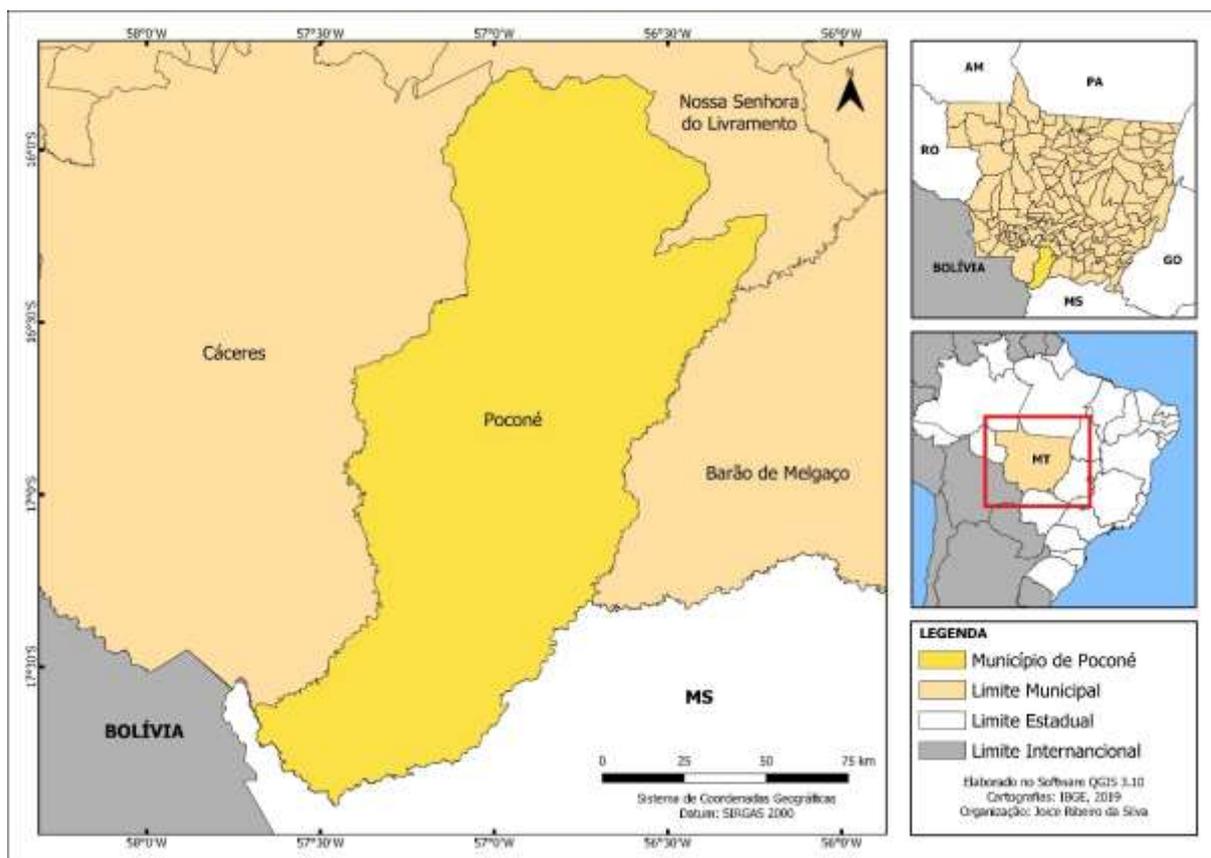


Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

O município de Poconé (MT) é composto por 2 distritos: Cangas e o Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo. Contém 72 comunidades rurais, sendo 28 comunidades quilombolas.

A figura 6 representa o mapa do município de Poconé. Veja-se:

Figura 3 - Mapa do Município de Poconé.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

A ligação entre município de Poconé e o Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo se faz pela MT-451 (Rodovia Aduino Leite). O Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo se constituiu por descendentes de escravos. A região que hoje está localizada o distrito era uma fazenda de “[...] seu Manoel Tobias, um importante fazendeiro da região, proprietário das terras da Comunidade do Chumbo, que, na época, se chamava Fazenda Guanandi [...]”, conforme afirmou Luciano da Silva Pereira, na obra *Trajatória de vida, estratégias de resistência e protagonismo de professoras quilombolas da Comunidade de Chumbo/Poconé/MT* (2017, p. 48). Historicamente, o distrito teve seu início por meio de um acordo entre Seu Metelo, escravo alforriado, e o fazendeiro Manoel Tobias. Assim descreve Pereira (2017, p. 48):

O referido senhor fez um acordo com Seu Metelo para que ele pudesse explorar essas terras e, como forma de pagamento, entregar-lhe-ia uma parte de toda a sua colheita por um determinado tempo, até quando ele reconhecesse que os mantimentos entregues teriam sido o suficiente para pagamento das terras. A partir de então, elas seriam definitivamente de Seu Metelo, o que de fato ocorreu em 1900.

Complementando, Pereira (2017) afirma que Seu Metelo adquiriu 250 hectares nesse primeiro acordo, e ali se organizaram 20 famílias no início do século XX. Esses moradores

foram responsáveis pela organização do Distrito do Chumbo. Como característica dos quilombos, ali tudo vinha da mata, sobreviviam com o que produziam. A comunidade foi aumentando conforme a chegada de novas pessoas e famílias. Seu Metelo não cobrava pelo espaço de terra:

Essa prática do uso comum da terra, iniciada por seu Metelo, permaneceu por um longo período na comunidade. Daqueles que ali chegavam não era cobrado nenhum valor, tendo eles o direito a um pedaço de terra para plantio e criação de pequenos animais. Foi assim que a Comunidade do Chumbo nasceu: como um abrigo para os que necessitavam (PEREIRA, 2017, p. 49).

Contudo, Pereira (2017) afirmou que o Distrito do Chumbo perdeu um pouco de sua característica a partir da chegada de trabalhadores para a usina de álcool e os garimpeiros em busca de ouro nas minas. Com a inserção dessas pessoas, a comunidade perdeu parte de sua característica de partilha coletiva.

Oficialmente, o Distrito do Chumbo foi fundado no dia 23 de agosto de 1895. Hoje sua estrutura é bem diferente da inicial: as casas são de alvenaria, as ruas têm asfalto, igrejas, há posto de saúde, escola de ensino fundamental, creche, minimercado, entre outros estabelecimentos.

5 SEÇÃO: OS BEBÊS NOS CONTEXTOS DE VIDA COLETIVA NO DISTRITO DE NOSSA SENHORA APARECIDA DO CHUMBO – DA COMUNIDADE PARA A CRECHE – DA CRECHE PARA A COMUNIDADE

Esta seção é composta pela sistematização resultante das inserções da pesquisadora no lócus da pesquisa. De forma descritiva e interpretativa, as informações têm como principais fontes o caderno de campo e as entrevistas realizadas no Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo, na Creche Municipal Vovó Teófila. As inserções foram organizadas de maneira gradativa, com períodos de aproximação e distanciamento, estratégia escolhida para que a pesquisadora pudesse organizar as informações coletadas, transcrever entrevistas, realizar a interlocução com os autores escolhidos para fundamentar esta dissertação. Assim, para o melhor aproveitamento das inserções no Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo, seguimos as orientações de Bortoni-Ricardo (2008, p. 57), para quem

Todo trabalho de campo para a coleta de registros que vão se constituir em dados da pesquisa tem de começar com as negociações que permitirão a entrada do pesquisador no campo. Após a preparação inicial, em que o pesquisador já vislumbra com muita clareza o objeto de sua investigação, ele precisará tomar algumas providências práticas para viabilizar seu trabalho. A principal delas é a negociação com as pessoas que lhe darão acesso ao local da pesquisa.

Considerando que no diário de campo estão contidas muitas informações que muitas vezes não são identificadas nas entrevistas, os registros contidos no diário constituíram um capítulo de análise, elaborado com o objetivo de apresentar ao leitor a vida cotidiana dos bebês, da creche e da comunidade, pois se compreende que:

A coleta de dados não deve ser apenas um processo intuitivo, que consistira simplesmente em fazer observações em determinado ambiente e tomar notas. Ela deve ser um processo deliberado, no qual o pesquisador tem de estar consciente das molduras de interpretação, que são culturalmente incorporadas e que ele traz consigo para o local a pesquisa (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58).

Assim, considerando as pesquisas sobre a primeira infância, os documentos legais, os questionamentos sobre os direitos das crianças e o atendimento nas creches, os registros etnográficos contidos no diário de campo foram sistematizados tendo como referência os 12 critérios destacados por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, na obra *Esta creche respeita a criança: critérios para a unidade creche* (2009), para o atendimento aos bebês nas creches.

5.1 Da comunidade para a creche – da creche para a comunidade: a inserção dos bebês quilombolas na Creche Municipal Vovó Teófila

Sendo a creche municipal Vovó Teófila o lócus da pesquisa, apresentamos uma descrição deste espaço. Para melhor organização da apresentação das informações usamos como base os tópicos elencados no formulário do censo escolar: número de funcionários da creche, alimentação, matrículas, acessibilidade, infraestrutura, equipamentos, saneamento básico, computadores e internet. Essa descrição foi necessária para melhor interpretação das informações contidas neste capítulo, mesmo porque:

É direito de todas as crianças residentes nas áreas rurais do país ser consideradas na sua diversidade populacional – filhos/as de agricultores/as familiares, extrativistas, pescadores/as, artesanais, ribeirinhos/as, assentados/as da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, das águas, dentre outros – bem como nas especificidades da educação na faixa etária de 0 a 5 anos e onze meses de idade. (BRASIL, 2014, p. 4)

Para a descrição da infraestrutura da creche, usamos as informações contida no seu Projeto Político Pedagógico (PPP), ainda em construção, conforme disposto no quadro 4:

Quadro 4 - Infraestrutura da Creche Municipal Vovó Teófila

Infraestrutura	Descrição
Área externa	A nossa área externa é ampla contendo algumas árvores como mangueiras e acerola, e com a parceria da Expedição Kalebe foi construído um parque de diversão e este tem contribuído para os momentos de atividades ao ar livre.
Instalações Sanitárias	As instalações sanitárias apresentam muitos problemas.
Cozinha	A cozinha necessita de readequações, pois, ela dá livre acesso às crianças ao ambiente.
Sala de aula	As salas de aula são dimensões e estruturas razoáveis às faixas etárias atendidas e possuem os seguintes materiais em seu interior: quadro de giz colchonete, tapetes, Murais, caixas de recortes, lixeiras, espelho, armário para guardar materiais didáticos, mesas e cadeiras. No entanto a sala onde funciona o Berçário e o Maternal I não são adequadas para o atendimento a essa faixa etária.
Sala do diretor, coordenador e professor	Não temos sala para os professores e coordenador pedagógico estes organizam seus planejamentos em casa ou nos encontros oferecidos pela instituição. O coordenador faz atendimento em uma pequena sala que faz os serviços do administrativo.
Sala de leitura ou biblioteca	Este espaço foi improvisado em uma pequena sala sem acomodações, mas possuem cinco armários com livros dispostos e um acervo pautados em diversidades textuais como: literatura infantil, poemas, crônica, histórias em quadrinhos, livros brinquedos, etc.
Almoxarifado e despensa	No almoxarifado armazenamos o material de consumo, equipamentos mobiliários que não esteja em uso e materiais pedagógicos.

Fonte: PPP da Creche Municipal Vovó Teófila, documento que está em construção, 2020.

Conforme os dados apresentados no quadro 4, a creche apresenta uma estrutura que carece de atenção – sobre esses aspectos discutiremos no decorrer desta subseção. No quadro 5, apresentamos a relação de funcionários da creche, totalizando 20 funcionários.

Quadro 5 - Relação de Funcionários da Creche Municipal Vovó Teófila

Nome	Formação	Função
Rosiane Candida da Silva	Gestão Pública	Diretora
Jusiane Luisa de Lima	Pedagogia/Especialista	Coordenadora Pedagógica
Marineide de Moraes Coletro	Pedagogia	Auxiliar Administrativo
Rosenilda Fátima de Oliveira	Pedagogia/Especialista	Professora
Maria Virginia de Sales	Pedagogia	Professora
Maria Catarina Lemes de Oliveira	Pedagogia/Especialista	Professora
Isabelle Maria de Moraes Almeida	Pedagogia/Especialista	Professora
Agna Fernandes Bacani	Pedagogia/Especialista	Professora
Vanda Rosa de Almeida Arruda	Pedagogia	Professora
Andressa Raiane de Sousa	Ensino Médio	Auxiliar de Turma
Taynã Maria da Silva	Cursando Pedagogia	Estagiária
Taynara Maria da Silva	Cursando Pedagogia	Estagiária
Marcilene Marquete Santos	Cursando Pedagogia	Estagiária
Angelica Luane de Arruda	Cursando Pedagogia	Estagiária
Eleny Rosa da Silva	Pedagogia	Cozinheira
Eliana Silvestre Silva de Arruda	Pedagogia	Cozinheira
Adriana Luisa de Souza	Ensino Médio	Auxiliar de Serviços Gerais
Bonia Ramos Paster	Ensino Médio	Auxiliar de Serviços Gerais
Egnaldo Taniel da Silva	Ensino Médio	Vigilante
Carmina Lusiete de Pinho	Ensino Médio	Vigilante

Fonte: PPP da Creche Municipal Vovó Teófila, documento que está em construção, 2020.

Ao analisar o quadro nº 5, precisamos abrir um parêntese para destacar a formação dos profissionais da Creche Municipal Vovó Teófila, visto que este cenário da educação quilombola representa uma grande evolução em nível de formação profissional. Não é novidade que grande parte das instituições do/no campo não contam com um quadro de professores 100% graduados, diferentemente do quadro ora apresentado – constatação esta que convalida os esforços desses profissionais na busca pela garantia de uma educação de qualidade.

A falta de formação profissional característica das instituições do/no campo – aqui também consideramos as instituições quilombolas – pode ser justificada pela falta de investimento na educação para a diversidade e principalmente a falta de valorização profissional na formação dos educadores que atuam em instituições quilombolas, indígenas, do campo, periféricas. Arroyo (2007, p. 170) apresenta um levantamento demonstrando que “A falta de políticas de formação de educadores e educadoras tem por base a ausência de uma política pública específica de educação ou não reconhecimento do direito à educação básica da infância, adolescência e juventude do campo.”

Esse apontamento nos faz pensar algumas indagações sobre o direito universal de educação de qualidade para todos. Por que não existe política de formação para os educadores das instituições quilombolas, ou que atenda estudantes dessas comunidades remanescentes? O que diferencia o perfil profissional dos docentes da Creche Municipal Vovó Teófila? Essas perguntas fogem do objetivo deste estudo, mas servem para pensar sobre a invisibilidade dessas

instituições e dos profissionais que lá atuam perante as secretarias municipais e estaduais de educação.

Na obra *Educação Infantil como Direito e Alegria em busca de Pedagogias ecológicas, populares e libertárias*, Lea Tiriba (2018, p. 195) apresentou, de maneira entusiasta, a necessidade do olhar sensível para as creches e pré-escolas e para os seus atores – “bebês e crianças” – ao descrever que:

[...] sonhamos com uma escola que seja espaço de acolhida e pertencimento, de liberdade, experimentação e criatividade. As crianças – muitas delas desde os 3 ou 6 meses de idade – permanecem nas IEs por longos períodos de sua vida, justo os primeiros de sua existência. Nesses lugares, convivem com mães e educadoras, pais, famílias, irmãos, vizinhos... Num contexto de tantas interações humanas, tais instituições são lugar da diversidade, de encontro e confronto de infinitas formas de sentir e de viver a vida. É aí que a tristeza e alegria são, todos os dias, experimentadas, vividas, de formas mais leves ou penosas.

No movimento de aproximação com os bebês da creche que pesquisamos, em meio a um misto de sentimentos pela imersão ao pouco conhecido, as primeiras observações aconteceram de forma natural e caminharam no compasso dos bebês, quando foi possível visualizar e sentir a valorização que essa instituição tem por eles. Naquela manhã do dia 15 de julho de 2019, o primeiro registro no diário de campo foi “a palavra da manhã é amorosidade, existe um cuidado dos profissionais para com as crianças e das crianças para com os adultos”.

Figura 4: Vista da entrada da Creche Municipal Vovó Teófila.



Fonte: Acervo da pesquisadora, registro feito em 13/06/2019.

Essa imersão em uma realidade pouco conhecida nos permitiu conhecer um espaço mágico, mesmo diante de suas limitações estruturais. Diante do contexto observado, é possível

reportar à Tiriba (2018, p. 195), quando ressalta que “[...] acreditamos que, na dinâmica cotidiana, as profissionais que delas se ocupam têm a oportunidade de lhes oferecer tempo e ambientes, sensações e interações que contribuam para a constituição de distintos modos de sentir e viver a vida: como potência ou como Impotência!”

A creche que investigamos é um espaço coletivo que acolhe, tanto os bebês/crianças, quanto as famílias/comunidade. É uma localização estratégica, e, ao não visualizar cadeado no portão, observamos que ali todos são bem-vindos. A Instituição está “de portas abertas para a comunidade” – conforme registrado em caderno de campo; episódios de pessoas indo e vindo livremente foram vivenciados em muitos momentos. Um deles foi quando “a presidente da associação de produtores Eleny Rosa da Silva” (Caderno de Campo) chegou para pedir auxílio na confecção de um ofício para arrecadar fundos para a festa de aniversário da comunidade.

A porta da sala da coordenação fica aberta e Eleny Rosa da Silva adentrou, e, de forma natural, começou a participar da nossa conversa. Nesse momento, eu estava sentada com a diretora Rosiane Candida da Silva e a coordenadora Juciane Lima em um diálogo sobre a construção do PPP da creche – sem a necessidade de fazer uma introdução sobre o tema, parecia que ela estava ali desde o início. De forma singular, foi possível reconhecer que a comunidade faz parte da creche, e a creche acolhe a comunidade. “Entre sacos de cimento, arrecadação para o desfile comemorativo, práticas pedagógicas dos professores, Diretrizes e BNCC” (Caderno de Campo), ficamos ali: quatro mulheres distintas, conversando sobre um objetivo comum “os bebês da Creche Municipal Vovó Teófila”. Nesse momento, despertou-me o interesse em observar as relações ali existentes, então me deparei pensando que até aquele momento não tinha ouvido “choro, grito, cenas estressantes” (Caderno de Campo). Desta forma, aquele espaço progressivamente me encantava.

Sintetizando, a busca de uma pedagogia pautada na alegria tem algumas perguntas centrais como norteadoras: que objetivos, que atividades, quais atitudes dos adultos, quais espaços, quais propostas geram mal-estar ou bem-estar? Se já superamos o conceito de criança como aquela que será um dia, e a assumimos como pessoa que já é alguém hoje, qual sentido de não considerarmos o que *agora* é bom para elas e seguirmos nos fixando na promessa de um bem que se daria num futuro palpável? (TIRIBA, 2018, p.197).

O documento elaborado por Campos e Rosemberg elencam, no texto *Esta creche respeita a criança – critérios para a unidade creche* (2009), uma série de direitos que as crianças matriculadas nas creches têm. Direitos estes que, de certa forma, dialogam com as informações coletadas e registradas no nosso Caderno de Campo. O primeiro critério apontado pelas autoras é: “**nossas crianças têm direito à brincadeira**” (grifos nossos).

Ao chegar à creche que investigamos para realizar as observações, uma professora me recepcionou e disse que poderia ficar à vontade. Após guardar minha mochila, comecei a olhar a movimentação dos bebês que ali estavam misturados com as crianças. Essa cena, sem a ocorrência de conflitos, despertou minha curiosidade. Em um olhar mais perito, comecei a observar as interações entre 1 criança e 1 bebê, brincando do que, até aquele momento, eu conhecia como “grande túnel”, e só tinha observado em festas (juninas, julinas e agostinas). No entanto, ali percebi que fazia parte da rotina deles, pois a atividade não foi proposta por nenhum adulto e sim de iniciativa das próprias.

Do outro lado havia uma turminha de crianças maiores, pulando amarelinha. Novamente notei a presença de bebês entre elas. Disputando espaço com a amarelinha, estavam outras crianças correndo, e, novamente, os bebês estavam participando da brincadeira. A creche não dispõe de muito espaço físico, mas, mesmo assim, a acolhida é coletiva e todos socializam sob o olhar atento das professoras, auxiliares/bolsistas. Como observado na fotografia 2, o espaço de recepção e socialização das crianças é a área que também serve como refeitório – espaço pequeno, que não comporta todas as crianças.

Figura 5 - Crianças brincando na área externa na Creche Municipal Vovó Teófila.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, registro feito dia 15/07/2019.

O segundo critério é: “**nossas crianças têm direito à atenção individual**” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, grifos nossos). Como característica da pesquisa participante, em vários momentos, tive a oportunidade de participar das atividades, tanto em sala, quanto fora dela. Em minhas observações participantes, foi possível identificar inúmeros momentos em que as professoras e auxiliares são acionadas para atenderem particularidades dos bebês. Em um

desses momentos, a professora me informou que cada bebê tem o seu horário de sono respeitado: na turma da manhã, por exemplo, uma das bebês sempre dorme próximo das 10:00 horas; então, as atividades são organizadas na primeira parte da manhã, para que ela possa participar. Outro momento muito particular dessa turma é que cada bebê tem um ‘brinquedo’ que o acompanha na hora do sono. A professora fez questão de enfatizar que é importante que o momento de sono seja tranquilo para os eles – fala comprovada em minha observação: na hora do sono, “que não tem hora” (Caderno de Campo), as crianças vão para seus lugares, com os seus brinquedos e dormem naturalmente.

O terceiro critério é: **“nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante”** (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, grifos nossos). Assim, não podemos deixar de mencionar a necessidade estrutural da creche e destacar a necessidade do olhar sensível do poder público para com aquele espaço, banheiro e salas que precisam ser repensadas e reformadas para atender bebês e crianças. Senti falta de uma estrutura básica para atendimento. Então, para as minhas observações, fiz-me uma pergunta: os profissionais que ali estão usam a falta de estrutura como desculpa para não desenvolverem seu trabalho com excelência? Com base nas minhas observações, a resposta foi não.

Em um café com a coordenadora, ela relatou:

Temos um espaço maravilhoso que poderia ser muito utilizado, mas não temos condições financeiras para manutenção e a Secretaria de Educação não nos dá suporte. Tivemos uma redução de quase metade do repasse para a creche, fazemos o possível e o impossível para atender as crianças com o que temos. [...] a comunidade ajuda da maneira que pode, um vem e arruma as pernas das mesas do lanche, temos muita ajuda da comunidade.

Não posso afirmar se todas as instituições do campo passam pelo mesmo problema estrutural, mas a realidade da creche municipal Vovó Teófila requer atenção nesse quesito.

O quarto critério é: **“nossas crianças têm direito ao contato com a natureza”** (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, grifos nossos). Nesse sentido, observei que as crianças têm a liberdade de brincar livremente pelo pátio da creche. A coordenadora relatou que sempre que possível as professoras saem com as crianças para andar pela comunidade, visitar casas, brincar no campo ao lado da creche. As professoras estimulam as crianças a terem vivências com o cotidiano da comunidade. Em uma das observações, pude contemplar a professora Rosenilda Oliveira e os bebês cantando a música “Jacaré do Pantanal” – que eu nunca havia escutado. Ela apresenta uma característica marcante da comunidade, a construção da história coletiva. A música representa o bioma regional que facilmente descreve o local de fala. Ao presenciar esse

momento, foi possível compreender a luta da comunidade em manter viva o registro histórico, contribuindo para a preservação da história da comunidade. Eis os versos:

Eu sou
 Eu sou
 Eu sou o jacaré do pantanal
 Balança o rabo jacaré
 Balança o rabo jacaré
 Balança o rabo jacaré do pantanal.

O quinto critério é: **“as crianças têm direito a higiene e à saúde”** (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, grifos nossos). Para responder a esse critério, citamos um apontamento elencado pelas autoras: **“nossas crianças têm direito a banheiros limpos e em bom funcionamento”**. Com relação à limpeza dos espaços, não temos ressalvas: as profissionais responsáveis pela infraestrutura mantêm o espaço limpo e organizado, com muito zelo, mas não pude deixar de observar a questão estrutural do banheiro das crianças. Considerando os documentos legais sobre a estrutura física das creches, é preciso levantar um alerta para a necessidade de se repensar esse espaço na creche. No documento “Padrões de infraestrutura para o espaço físico destinado à educação infantil”, encontra-se a seguinte parte sobre a estrutura dos banheiros:

Nos banheiros, a autonomia das crianças vai estar relacionada à adaptação dos equipamentos às suas proporções e alcance; reservar especial atenção com a preservação de acidentes, utilizando piso antiderrapante, principalmente próximo às áreas do chuveiro, e cantos arredondados nos equipamentos. (BRASIL, 2006, p. 30)

Considerando os documentos legais, citamos ainda a Meta nº 2, que aborda e orienta sobre os critérios de qualidade, ou seja, padrões mínimos para o funcionamento adequado da infraestrutura das instituições de educação infantil. Além disso, estabelece que a responsabilidade pelas manutenção e qualidade das instituições públicas competem ao município. Trazemos também a Meta nº 10, na qual está definido que é responsabilidade do município criar “[...] um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da educação infantil nos estabelecimentos públicos e privados [...]” (BRASIL, 2001, p. 62-63 apud BRASIL, 2006, p. 38), com o objetivo de garantia da qualidade e manutenções dos parâmetros mínimos exigidos pelas diretrizes estaduais e nacional.

O sexto critério é **“as crianças têm direito a uma alimentação sadia”** (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, grifos nossos). Aqui, abrimos um parêntese para relatar a minha primeira refeição na creche. Perguntaram-me se eu gostava de carne com banana verde, para não parecer desrespeitosa, respondi “claro, sim”, sem nunca ter comido a tal carne com banana verde, prato tipicamente pantaneiro, herança histórica que é passada de geração para geração. E, para minha

surpresa, era de um saber maravilhoso, um tempero e um aroma indescritíveis. As “tias da cozinha” sentem satisfação em servir bem. Confesso que me deu vontade de repetir, mas, visualizei que a comida é feita na medida certa, sendo uma porção para cada. E mesmo elas (cozinheiras) sendo muito atenciosas, não pude repetir, pois fiquei imaginando que eu tiraria a chance de uma criança fazê-lo.

Aqui citamos grifos do diário de campo: “nós fazemos o possível para atender a todos”; “as vezes a comida não é suficiente”; “nós não temos autonomia para comprar os alimentos”; “reorganizamos o horário do lanche para atender aos que vêm de ônibus”. Esses relatos me fizeram marejar os olhos, ao pensar o quão “guerreiras(os)” são todos os que ali estão trabalhando para oportunizar o melhor para bebês e crianças que, às vezes, encontram na creche a principal refeição.

O sétimo critério é: **“nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão”** (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, grifos nossos). Isso é um fato cultural, é identidade, na creche municipal Vovó Teófila. Respira-se um universo mágico, mediado pelos profissionais que ali trabalham e pelos moradores do distrito. As histórias, contos, lendas, músicas, causos, tradição, se fundem com a organização pedagógica apresentada no PPP da creche. Nele está incorporado que os bebês/crianças não são esquecidos, eles constituem a história do distrito, e a creche representa um espaço livre, aberto e pensado para oportunizar o crescimento integral de todos. Ali as crianças são livres.

O oitavo critério é: **“nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos”** (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, grifos nossos). Novamente, nos reportamos ao atendimento básico de infraestrutura para as creches, refletimos sobre os espaços da creche, e não podemos deixar de mencionar o encantamento sobre como os bebês/crianças exploram os espaços em um misto de pertencimento e reconhecimento. O imaginário deles faz com que aqueles espaços insuficientes se transformem em espaços de encantamentos. Como afirmamos, a creche conta com um amplo espaço com caixa de areia, parque e pomar, mas estes são inutilizados por conta da falta de manutenção – ressaltamos novamente a necessidade de atenção municipal para os direitos desses bebês/crianças e profissionais que ali estão. É preciso garantir a qualidade estrutural considerada um direito dos bebês e crianças.

O nono critério é: **“nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade”** (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, grifos nossos). Aqui deixamos um questionamento – que me fiz durante todas as minhas inserções na comunidade –: em que sociedade, os profissionais da educação vão até as casas das famílias para acompanhar como estão os bebês e crianças? As professoras da Creche Municipal Vovó Teófila vão. É um misto de pertencimento com

valorização aos sujeitos que ali estão. A coordenadora chegou a dizer em um dos momentos “eu conheço todas as famílias pelo nome, muitos são parentes”.

Em outro momento, a diretora disse para a coordenadora “temos que ir fazer uma visita na casa de alguém da comunidade, ver o que está acontecendo”. São episódios que não ocorreram pela minha presença. É possível identificar a naturalidade com que elas deram segmento à rotina da creche. Em um dia de percurso pelo trajeto que o ônibus faz, uma das funcionárias da infraestrutura veio apontando a casa de cada um dos bebês ou crianças matriculadas na creche, ao final ela relatou: “eu sei porque quando o ônibus estraga, a gente vem trazer as crianças nas casas”. E assim, na singeleza dos pequenos gestos valiosos, que a vida no Distrito de Nossa Senhora do Chumbo se constitui e ganha significado.

O décimo critério é “**nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos**” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, grifos nossos). Entre os vários momentos divididos dentro da creche, recordo-me de uma conversa na mesa do refeitório com um dos bebês “repentista, rimador e contador de histórias”. Ele me indagou se eu conhecia o “Sabiá” – prontamente eu respondi que sim. E quando ele me perguntou se eu sabia aonde ele morava, logo respondi: na mata. Então, ele me entreolhou com uma feição de que eu não sabia o que estava falando, e logo disse – não, o Sábíá mora aqui, ele corta árvore com a motosserra. Minha cara de surpresa foi imediata. Esse foi apenas um dos momentos entre tantos outros em que os bebês vieram me contar histórias sobre as particularidades da comunidade. Compreendemos, assim, que não somente na creche, mas na comunidade também, os bebês estão presentes e conhecem, reproduzem e ensinam suas experiências de vida. Ali é respeitado o “direito à alegria e à felicidade”.

O décimo primeiro critério é: “**nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche**” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, grifos nossos). Nos períodos de inserção realizados na creche, não pude presenciar a etapa de adaptação das crianças e professoras, mas durante os momentos de conversas com os profissionais da creche, muitos relataram que esses momentos são respeitados e é garantido o tempo de adaptação dos bebês/crianças pequenos. A coordenadora relatou que foram poucos os casos de crianças que apresentaram dificuldades na adaptação. Isso pode ser justificado pela relação muito singular entre a creche e a comunidade. Todos se conhecem, frequentam as casas, estão juntos nas festividades, na igreja, e em todos os momentos em que existe a concentração coletiva.

O décimo segundo critério é: “**as nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa**” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, grifos nossos).

Recordo que a primeira coisa que chamou a atenção no primeiro contato com a creche foi o fato de estarmos na Semana da Consciência Negra. No entanto, a organização do espaço não tinha nenhuma decoração estereotipada. Já, no segundo encontro, ao entrar pelo portão, deparei com um cartaz com a confecção de Abayomis¹³, produção realizada pelas crianças. Na outra parede, um varal com personalidades negras ao longo da história. Ilustramos esse momento nas fotos a seguir:

Figura 6 - Produção realizada pelas crianças da Creche Municipal Vovó Teófila



Fonte: Acervo da pesquisadora, registro realizado em 13/06/2019.

Ao observar as representações nas paredes, indaguei à coordenadora sobre como a cultura está inserida no cotidiano da creche. Ela, em tom de orgulho e satisfação, afirmou: “aqui não existe uma semana comemorativa, nós organizamos as nossas práticas durante todo o ano letivo. Precisamos valorizar a nossa cultura!” Sem que precisasse complementar a pergunta, ela já completou a sua resposta: “inclusive, achamos muito importante a valorização de todas as culturas que temos aqui na creche”. Essa fala reflete o retrato multicultural que é esse espaço, devido ser um local que acolhe pessoas de todos os estados e regiões. Dessa forma, em se tratando de cultura, a creche municipal Vovó Teófila é um espaço multicultural – e o mais importante: respeita toda a diversidade ali encontrada.

Em todos os momentos, fica evidente que a comunidade tem um respeito muito grande para com esse espaço coletivo, e, principalmente, compreendem que os bebês são sujeitos

¹³ As mães africanas rasgavam retalhos de suas saias e a partir deles criavam pequenas bonecas, feitas de tranças ou nós, que serviam como amuleto de proteção, para acalantar seus filhos durante as terríveis viagens a bordo dos tumbeiros. As bonecas, símbolo de resistência, ficaram conhecidas como Abayomi, termo que significa ‘Encontro precioso’, em Iorubá, uma das maiores etnias do continente africano cuja população habita parte da Nigéria, Benin, Togo e Costa do Marfim. As Abayomi não possuem demarcação de olho, nariz nem boca, isso para favorecer o reconhecimento das múltiplas etnias africanas. Fonte: <http://www.afreaka.com.br/notas/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino>. Acesso em 27 jul. 2019.

presentes, e estão inseridos nas movimentações coletivas da comunidade. A creche conta com a participação ativa da comunidade para a sua manutenção e funcionamento, em um movimento unificado de “ninguém solta a mão de ninguém”; juntos na busca constante por uma educação de qualidade, pela garantia dos direitos e efetivação dos mesmos.

É impossível dissociar o sentimento de pertença da identidade da creche – espaço quilombola multicultural, que respeita e aceita todas as representações culturais que ali chegam – com o seguinte embasamento de Nilma Lino Gomes, na obra *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil* (2005, p. 12):

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos, alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana.

É forte o sentimento de pertencimento, bem como a compreensão do que é uma educação quilombola. É visível a valorização da educação do campo quilombola. Em resumo, a creche está para a comunidade quilombola como a comunidade quilombola está para a creche.

5.2 Entrevista: entrelaçamento entre a Creche Municipal Vovó Teófila e a Comunidade Nossa Senhora Aparecida do Chumbo

Nesta subseção, apresentamos um conjunto de informações coletadas durante as inserções ao campo da pesquisadora. Todavia, antes da sistematização do que consideramos conversas-entrevistas, apresentamos aspectos históricos e físicos que caracterizam o Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo. Para tanto, além de pesquisas na web, recorreremos aos estudos de Luciano da Silva Pereira, que resultou na obra *Trajatória de vida, estratégias de resistência e protagonismo de professoras quilombolas da Comunidade de Chumbo/Poconé/MT* (2017).

Para a sistematização das informações coletadas por meio das entrevistas — com os relatos e observações dos envolvidos na pesquisa —, procuramos manter a premissa de que é a luta de resistência e persistência dessas pessoas que constroem diretamente e ativamente a História do Distrito do Chumbo.

5.2.1 Entrelaçamento entre a Creche Municipal Vovó Teófila e a Comunidade Nossa Senhora Aparecida do Chumbo: as narrativas das entrevistas

Após descrever o *lócus* da pesquisa, finalizamos esta seção com a sistematização das narrativas concedidas por meio das entrevistas. Estas foram organizadas pensando em oportunizar ao entrevistado a narrativa de sua história, constituindo o seu lugar de fala. Elas foram realizadas dentro da comunidade. A interação entre pesquisadora e entrevistado resultou nas informações aqui sistematizadas e analisadas. Desse modo, as entrevistas foram iniciadas com as seguintes indagações: **quem são os bebês do Distrito do Chumbo? Onde posso encontrar os bebês do Distrito do Chumbo? Quais as mobilizações existentes na creche para a Construção da História do Distrito do Chumbo? O que é ser quilombola?** A partir desse roteiro preliminar, contatamos as pessoas ligadas diretamente aos bebês quilombolas e realizamos as entrevistas que se caracterizaram como uma troca de saberes entre a pesquisadora e a comunidade.

Assim, para iniciarmos as entrevistas, retomamos o nosso primeiro contato com a creche: os primeiros olhares, sorrisos, curiosidades, entre outras descobertas que foram sendo apresentadas no decorrer das observações. Chegando no distrito, eu não tinha ideia do que iria encontrar, eram muitas suposições, nenhuma constatação; então, essa imersão começou com a indagação: **quem são os bebês do Distrito do Chumbo?**

A resposta não veio no primeiro olhar, mas percebemos que a infância daqueles bebês era singular – que, inclusive, nos reportou à minha infância, reavivando um bom sentimento de nostalgia. É preciso reforçar a constituição de infâncias que ali encontramos, principalmente, pelo fato de a creche ser quilombola, e, no entanto, receber bebês das mais diversas regiões do Brasil. Ramirez (1993) ainda pontua que, com relação às infâncias, existe um pluralismo decorrente das diversas culturas que as crianças estão inseridas, e destaca que essa característica é muito presente “[...] em comunidades tradicionais como os quilombos ou comunidades indígenas no Brasil (RAMIREZ, 1993, p. 35)”.

Ainda sobre esse primeiro olhar, destacamos o pertencimento dos bebês com a creche e da creche para com os bebês. Essa relação acontece em decorrência das mobilizações ali existentes de “lutas, pertencimento, identidades, identificações e resistência”. Neste espaço, os bebês já nascem imersos em uma atmosfera cultural muito forte, e, antes de iniciarem o seu processo de escolarização, já estão inseridos em um contexto de ocupação dos seus lugares de pertencimento dentro da comunidade. Observamos que as interações/socializações ocorriam de

maneira natural — fator que poderá contribuir significativamente para a construção da identidade quilombola desses bebês.

Ao reconhecer que os bebês do Distrito do Chumbo constroem a sua própria história, lançamos a primeiro questionamento: **quem são os bebês do Distrito do Chumbo?** Acerca deste questionamento, julgamos pertinentes destacarmos as seguintes contribuições:

Os bebês que fazem parte do nosso alunado são filhos de moradores que residem na própria comunidade. Suas mães não trabalham, mas fazem questão de matricularem seus filhos na creche desde pequenos para que possam desenvolver suas habilidades cognitivas, sociais, culturais e motoras, com perspectivas de que possam ter uma aprendizagem que as mesmas mães não tiveram (Dandara, coordenadora e mãe – entrevista realizada em 15/07/2019).

Dandara complementou destacando o perfil familiar desses bebês que estão matriculados na creche em estudo:

Joice, respondendo a primeira questão, os bebês são filhos de famílias de classe média baixa que vivem do trabalho em fazendas próximas, e elas vêm no transporte escolar, outras de moradores que são funcionários públicos, outros que sobrevivem apenas com a renda do bolsa família ou algum outro programa social do governo (Dandara, coordenadora e mãe – entrevista realizada em 15/07/2019).

Ao analisar a fala desta entrevistada, é possível constatar que não se encontram resquícios da característica defendida pelo Seu Metelo, ou seja, do início da consolidação do espaço. Mesmo sendo uma comunidade remanescente quilombola, a urbanização também chegou nela, e a agricultura de subsistência quase não existe atualmente. O perfil dos habitantes da comunidade – e neles incluímos os bebês quilombolas filhos destes habitantes – é de funcionários públicos que trabalham nas escolas e posto de saúde, trabalhadores das fazendas e uma parcela de desempregados.

Ao perguntarmos para a Aqualtune sobre quem são os bebês do Distrito do Chumbo, sua resposta não foi muito diferente da concedida por Dandara em relação ao mesmo questionamento, divergindo apenas quando relacionou a presença dos bebês na creche:

Atualmente, nossos bebês são de mães que trabalham em alguns segmentos da rede pública. Temos filho de agentes de saúde, professores da escola e também do CEI. Recebemos algumas crianças que são criadas pelos avós e também de uma mãe que trabalha na lavoura, e não tem com quem deixar a bebê (Aqualtune, diretora e mãe – entrevista realizada em 18/07/2019).

Com a mesma visão relacionada a quem são os bebês da creche, a Luiza complementa a fala citada acima:

Os bebês na maioria são filhos das poucas mães que possuem um trabalho na comunidade, como: os funcionários do Centro Educação Infantil Vovó Teofila, Escola ENSA, posto de saúde, as Gari e alguns bebês que estão nas responsabilidades de

avós. Raramente, temos bebês de mães dona de casa (Luiza, auxiliar administrativo – entrevista realizada dia 18/07/2019).

Uma realidade ainda presente no entendimento, concernente à função pedagógico/social da creche, é a visão assistencialista que se tem diante da educação para os bebês – como podemos identificar na fala de uma das entrevistadas. A LDBN n. 9394-96 (BRASIL, 1996), no artigo 18, entende que a creche é responsabilidade do município e a mesma está incorporada dentro da Educação Infantil. Sendo assim, sua função vai do educar ao cuidar. Sob orientação do artigo citado, compreende-se que a creche não pode ser um local para os bebês ficarem em decorrência do emprego de suas mães. Esse espaço tem que ser reconhecido e constituído como de aprendizagens educativas.

As creches desde que deixaram de ser assistencialista, conforme assegura a atual LDBN (BRASIL, 1996), tem por responsabilidade ofertar/oferecer aprendizagens múltiplas organizadas em situações pedagógicas, que contemple o desenvolvimento integral dos bebês. Nestes termos, conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em seu volume I:

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentem, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social [...]. Nesse processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p. 23).

Tendo como referência esta determinação legal, é importante destacar que na creche pesquisada paira uma atmosfera de acolhimento à comunidade – fator que influencia significativamente nessa concepção assistencialista identificada nas contribuições das entrevistadas. A luta constante dos que ali estão para manter a creche aberta faz com que, em alguns momentos, as determinações legais contidas na atual LDBN (BRASIL, 1996) fiquem em detrimento da atenção às necessidades da comunidade, que, muitas vezes, é de luta por cuidados que lhes permitam se manterem vivos, alimentados e com saúde.

Perante esta constatação, retornamos às unânimes contribuições das entrevistadas, quando foi perguntado “Onde poderíamos encontrar os bebês do Distrito do Chumbo?”. Todas as entrevistadas responderam que os bebês estão em todos os lugares, e “eles podem ser encontrados na comunidade do Chumbo onde residem [...]”. As entrevistadas explicitaram que, na creche, os bebês ocupam todos os espaços. Não existe um local demarcado para eles; interagem com as crianças maiores e com os funcionários em todos os espaços.

A imagem apresentada na figura 7 foi registrada em um momento de confraternização da creche. O que se pode observar é que os adultos que estão ali atuam como mediadores das

interações. Os bebês circulam e participam dos movimentos. Nesse momento específico, não identificamos conflitos entre os bebês e as crianças maiores. As relações/interações aconteciam com muita tranquilidade, e foi possível identificar que as crianças maiores têm cuidado para com os bebês.

Figura 7 - Registro de um momento de interação entre os bebês e as crianças maiores



Fonte: Arquivo da pesquisadora, registro feito dia 15/07/2019.

A corrente para garantir viva a história da comunidade é muito forte, e está presente dentro da creche. As culturas afro-brasileira, quilombola, regional são preservadas e, principalmente, estimuladas. Seu José Atanazio é presença constante na creche, tocando sua viola de cocho, instrumento que dita o ritmo das danças e músicas típicas regionais: siriri, cururu, rasqueado, entre outros ritmos característicos — que têm influências africanas, portuguesas, espanholas, indígenas, quilombolas e chiquitana. Ele também conta histórias e lendas. Assim, por meio dessas práticas dentro e fora da creche, a comunidade e a instituição buscam manter viva a identidade cultural regional, repassando cultura e construindo História.

Na figura 8 apresentada na sequência, há uma pintura na parede de uma das salas da creche que representa as múltiplas culturas que ali estão inseridas, e, junto a estas, a viola de cocho, instrumento musical utilizado nas rodas de siriri e cururu.

Figura 8 - Decoração da sala e viola de cocho.



Fonte: Fonte: Arquivo da pesquisadora, registro feito dia 18/07/2019.

Para falar sobre a inserção dos bebês na creche investigada, é preciso identificar as mobilizações que ela oportuniza enquanto lócus de construção identitária. É um espaço muito rico culturalmente, que centra suas práticas na preservação cultural da comunidade. Então, perguntamos nas entrevistas: **quais as mobilizações da creche para a construção da História do Distrito do Chumbo e do seu povo?** Ao lançar esse questionamento obtivemos os seguintes apontamentos das entrevistadas.

Enquanto instituição escolar, a creche busca mobilizar os pais através de um trabalho pautado no diálogo durante reuniões de pais e palestras de formações, no acolhimento dos mesmos dentro da instituição, bem como no incentivo de fazer a matrícula de seus filhos para frequentarem a creche. Incentivo ao direito a matrícula e permanência dos pequenos na creche; participar das reuniões de pais e mestres; participar dos movimentos que ocorrem na Comunidade; valorizar as produções dos seus filhos para que possam, elas mesmas, construírem seus conhecimentos; participar no Conselho Deliberativo do Centro de Educação Infantil Vovó Teófila. (Dandara, coordenadora e mãe – entrevista realizada em 15/07/2019).

Em relação ao mesmo questionamento, outra entrevistada complementou a resposta de Dandara, ao acrescentar que:

Quanto às mobilizações, o CEI VOVÓ TEÓFILA procura desempenhar um trabalho de identidade o ano todo, buscando valorizar os saberes dessas crianças, pois as recebemos de várias comunidades e fazendas. Trazemos livros literários que têm representatividade com histórias lindas, e assim estimulamos a aceitação e a sua identificação. Realizamos aulas de campo na própria comunidade, como por exemplo: confecção de viola de cocho com tio Juca, plantas medicinais e fazemos lombrigueiro caseiro com criança. Festa de Nossa Senhora levamos as crianças até o Centro Comunitário para fazer os biscoitos tradicionais da festa. Nos intervalos, após as refeições, colocamos músicas de siriri e as crianças dançam juntamente com os professores. Dentro do possível, buscamos integrá-las nas atividades culturais da comunidade. (Aqaltune, diretora e mãe – entrevista realizada em 18/07/2019).

Outra entrevistada pontuou a importância da chegada dos novos concursados para a promoção de uma mudança de postura no interior da creche que potencializou a construção histórica dentro na instituição:

O Centro de Educação Infantil, por muitos anos, ficou sem construir sua história, sem se envolver com o histórico da comunidade. A partir de 2006/2007, se não estiver enganada, que a creche passou da ação social para a educação. Em 2007, com a chegada de novos concursados, as coisas foram evoluindo, mas por questões políticas, um vereador arrumou o nome na creche Vovó Teófila, sem mesmo aprofundar a história dela na comunidade. Até nos dias de hoje buscamos mais informações sobre essa pessoa, mas que infelizmente há poucos relatos, pois o único filho dela vivo tem pouca memória. Estamos sempre envolvidos com a comunidade, com as festas tradicionais. Sempre envolvemos nossos pequenos; desde cedo mostramos a importância e o diferencial de conviver numa educação do campo e quilombola. (Luiza, secretária – entrevista realizada em 18/07/2019).

Reiteramos a importância de registros da história dessa comunidade. Para isso, reportamos ao trecho anterior da entrevistada: “mas por questão política um vereador arrumou o nome da creche Vovó Teófila, sem mesmo aprofundar a história dela na comunidade, até mesmo nos dias de hoje buscamos mais informações sobre essa pessoa”. Durante as conversas com os moradores, eles relataram que a comunidade poderia ter mais recurso, contudo, afirmaram que dependem muito dos poderes público e político, e que existem muitas promessas e pouco retorno. Os recursos, muitas vezes, não chegam, e, quando chegam, não correspondem às promessas feitas.

Durante o período de inserção nesta comunidade, foi visível a resistência desse povo, e, como afirmou a coordenadora Juciane Cristina Lima: “existe uma diferença de tratamento quando você se identifica como negro e quilombola”. Segundo ela, a luta é diária por reconhecimento e respeito, principalmente para desmistificar o estereótipo de inferioridade e subalternidade que a sociedade tem para com as pessoas que residem na comunidade.

Para finalizar, questionamos às entrevistadas: **o que é ser quilombola?** Como respostas, obtivemos as seguintes afirmações.

Para definir ser quilombola: é todo os dias lutar contra a diáspora que incansavelmente o sistema criou para classificar um ser humano por causa da sua cor de pele. E, infelizmente, esse sentimento racista e preconceituoso existe até hoje em nossos dias. Ele é estrutural, e talvez seja uma utopia pensar em sua inexistência, mas espero dias melhores para nós, enquanto povos quilombolas. Não como um privilégio, mas como reparação por todos os males causados aos nossos ancestrais. É por eles e por nós que continuamos a lutar (Dandara, coordenadora e mãe – entrevista realizada em 16/07/2019).

Ser quilombola é algo muito novo para todos os moradores da Comunidade. Divide muitas opiniões, pois temos muitos habitantes de outros estados que vieram trabalhar na usina e aqui construíram suas famílias. Os que são quilombolas estão numa busca pela construção de suas identidades e histórias, almejam dias melhores com

oportunidades de trabalho dentro da própria comunidade. (Aqaltune, diretora e mãe – entrevista realizada em 18/07/2019).

Ser Quilombola na comunidade divide opiniões, pela razão que a maioria dos moradores são de outros Estados... pelo fato de, quando vieram trabalhar na usina, muitos construíram famílias na comunidade e residem aqui até nos dias atuais. Estes sentem a diferença dos moradores nativos do local. O Centro de Educação Infantil transmite para nossas crianças que ser Quilombola e a pessoa se identificar que é, buscar históricos dos seus antepassados. E após esse conhecimento, fica a critério querer ser quilombola, defender seus direitos, com uma educação diferenciada e exigir que se respeite nosso povo e nossas culturas (Luíza, auxiliar administrativo – entrevista realizada em 18/07/2019).

De posse destas contribuições, nos reportamos ao entendimento de Lúcia Gaspar, em seu texto *Quilombola* (2011, p. 28), publicado na Fundação Joaquim Nabuco, ao definir quilombolas como sendo:

[...] grupos sociais cuja identidade étnica – ou seja, ancestralidade comum, formas de organização política e social, elementos linguísticos, religiosos e culturais – os distingue do restante da sociedade. A identidade étnica é um processo de auto identificação que se resume apenas a elementos materiais ou traços biológicos, como a cor da pele, por exemplo. São comunidades que desenvolveram processos de resistência para manter e reproduzir seu modo de vida característico em um determinado lugar.

Ao considerarmos o aspecto identitário citado pelo referido autor, pode-se relacionar a construção da identidade quilombola do Distrito do Chumbo às propriedades elencadas por Ricardo Franklin Ferreira, na obra *Afro-descendentes: Identidade da Construção* (2000, p. 502-503), ao definir que:

Identidade tem relação com **individualidade** – referência em torno da qual o indivíduo se constrói; com **concretude** - não uma abstração ou mera representação do indivíduo, articulando-se com uma vida concreta, vivida por um personagem concreto, alicerce de uma sociedade igualmente concreta e constituída por vidas vividas; com **temporalidade** – transforma-se ao longo do tempo; com **socialidade** – só pode existir em um contexto social; com **historicidade** – vista como configuração localizada historicamente, inserida dentro de um projeto e que permita ao indivíduo alcançar um sentido de autoria na sua forma particular de existir.

Como pudemos compreender, ser quilombola passa pelo reconhecimento da identidade quilombola dos moradores do Distrito da comunidade do Chumbo. De acordo com as contribuições das pessoas que participaram das entrevistas, essa definição está em construção na comunidade, pois existe um pluralismo cultural, que pode ser justificado a partir das características dessa comunidade. Este fator contribui para a resistência da consciência identitária quilombola deste povo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada no Distrito da Comunidade do Chumbo, especificamente, na creche municipal Vovó Teófila. O objetivo foi de compreender o processo de inserção dos bebês quilombolas na creche e na comunidade, considerando os estudos sobre a Educação Infantil e principalmente sobre suas especificidades da cultura e educação quilombolas. No decorrer do texto, foi possível descrever que a creche carece de mais atenção da Secretaria Municipal de Educação de Poconé, bem como do estado de Mato Grosso. Consideramos que isso se deve ao fato de que essa etapa educativa não seja obrigatória nos documentos legais, ou por ter sobre si, ainda, a compreensão de que a creche é um espaço apenas para o cuidado assistencialista. Como destaca Hédio Silva Júnior, na obra *Anotações conceituais e jurídicas sobre educação infantil, diversidade e igualdade racial*, as instituições de Educação Infantil exercem importância educacional e cultural na formação da criança (2011, p. 90):

As instituições de educação infantil devem possuir uma ação intencional e planejada de socialização das crianças de 0 a 5 anos. O fator de as crianças ingressarem cada vez mais cedo e permanecerem por mais tempo nessas instituições aumenta a responsabilidade e o compromisso com o desenvolvimento integral, portanto, com uma visão ampla de educação. Essas instituições contribuem para a construção da identidade das crianças e cumprem papel socializador ao possibilitar o desenvolvimento infantil entre pares e diferentes adultos, ao partilhar cuidados com as famílias, ao ampliar conhecimentos, colocados à disposição das crianças.

Sob esse olhar acerca da importância das instituições de educação infantil para o processo formativo das crianças, essa dissertação versa sobre a singularidade da inserção dos bebês quilombolas dentro da instituição de ensino, pontuando que a creche municipal Vovó Teófila é a única instituição reconhecida por ser quilombola no Mato Grosso. Assim, é preciso garantir para os bebês quilombolas acesso à educação de qualidade, respeitando e considerando suas identidades culturais. É necessário dar protagonismo para esse espaço e seus sujeitos, para que sejam potencializadores e referência para outras comunidades, visto que os bebês são presentes em todos os lugares.

A História da população negra, desde o período escravocrata, apresenta uma série de lacunas que são justificadas pela falta de registros na época. No entanto, entendemos que isso é reflexo da invisibilidade da população negra escrava e sua desumanização perante a sociedade. Ao longo da pesquisa, foi possível constatar que essas lacunas históricas se fragmentam ainda nos tempos atuais, pois existem poucos registros e estudos sobre as comunidades quilombolas. O surgimento de políticas públicas para a população negra brasileira é recente. Se considerarmos as especificidades da população quilombola, os processos de luta e

reconhecimento por terra, identidade, cultura, educação, entre outros, constatamos que este movimento é ainda mais recente.

O processo de reconhecimento da Educação Escolar Quilombola, como modalidade da educação básica, efetivou-se somente no ano de 2010, sendo incorporado no ano de 2012 nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Ainda assim, é imprescindível destacar o que apresentam as Diretrizes Nacionais (BRASIL, 2013), para provocar uma reflexão sobre a educação escolar quilombola e a realidade do chão da escola. Ao longo da pesquisa constatamos que o principal direito da educação é “Educação Básica de qualidade, valorizando e respeitando as diferenças”. Esse direito ainda não foi assegurado pela Secretaria Municipal de Educação de Poconé, como se pode observar em uma das contribuições das entrevistadas:

Estamos sozinhos, com nossos fazeres... não que não estamos fazendo. Nós fazemos de acordo com a nossa vivência, nossa cultura... nossas especificidades que são próprias... se o município quisesse, ele poderia abrir uma fresta para nós. Nós sentimos falta de apoio enquanto órgão responsável por nós, mas seguimos em frente, bandeira na mão, a caminho, mesmo que conquistando a passos lentos... ser quilombola é lutar a passos lentos. (Dandara, coordenadora e mãe – entrevista realizada em 16/07/2019)

Talvez por isso, na creche municipal Vovó Teófila, os profissionais e a comunidade externa travam muitas lutas para que nenhum direito aos bebês e crianças maiores sejam sucumbidos por um sistema classista que não reconhece as especificidades das comunidades quilombolas, em especial no Distrito do Chumbo.

É fundamental destacar uma passagem contida no documento *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola* (BRASIL, 2013, p. 449), que determina deste modo:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, na qual se privilegiam práticas de cuidar e educar, é um direito das crianças dos povos quilombolas e obrigação de oferta pelo poder público para as crianças de 4 e 5 anos. Deve ser garantida e realizada mediante o respeito às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e a vivência sociocultural.

Consideramos, assim, que é importante evidenciar e dar protagonismo aos bebês, na luta para que a creche seja considerada, de fato, como a primeira etapa da educação básica, sendo a oferta de vagas obrigatória, em atenção à demanda. É imprescindível visibilizar esse espaço na tentativa de que outras instituições, dentro de territórios quilombolas, não sejam fechadas por interesses políticos. Portanto, é preciso: dar protagonismo para que a comunidade reconheça que todos são construtores de História, incluindo os bebês, integrando-os em todos os momentos; evidenciar que a resistência implica em desgastes, mas principalmente ela produz história.

Ainda sobre a definição de Educação Infantil disposta nas Diretrizes, apresentamos o fragmento que contempla a primeira infância:

Na Educação Infantil, a frequência das crianças de até 3 anos é uma opção das famílias das comunidades quilombolas que tem como prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos valendo-se de suas referências culturais e de suas necessidades, decidir pela matrícula ou não de suas crianças em creches ou instituições de Educação Infantil, ou programa integrado de atenção à infância ou ainda, em programas de Educação Infantil ofertados pelo poder público ou com entes convidados (BRASIL, 2013, p. 449).

Partindo da constatação de que a creche é o local de referência dentro do espaço amplo investigado, característica ressaltada nas comunidades rurais e quilombolas, tornar essa instituição de educação facultativa representa permanecer com a lacuna histórica acima citada, pois os agentes integrantes deste espaço, construtores de História, podem não chegar a frequentá-lo.

Assim, a pesquisa realizada evidenciou que o movimento de reconhecimento e pertencimento culturais nascido no chão dessa creche é fundamental para romper com estereótipos existentes, e iniciar o processo para a construção de uma História real e viva. Dessa forma, temos como protagonistas todos os sujeitos da comunidade, desde os bebês que ocupam o seu espaço na creche e na comunidade até os anciões que não permitem que a História da Comunidade do Distrito do Chumbo seja recontada de forma fragmentada. Sendo assim eles ocupam os espaços, pertencem, constroem, resistem.

Ao finalizamos esta dissertação, destacamos que, para que ocorra o processo de inserção dos bebês do Distrito do Chumbo no viés educacional, é preciso reafirmar que a creche é resultado das lutas, dos enfrentamentos, dos confrontos. Como assevera Rosemberg (2011), “Noto relutância de se lhes dar visibilidade, de se integrar a creche ao sistema educacional, de tirá-la da informalidade, de se investir em sua universalização (que não significa obrigatoriedade)”.

A creche é um espaço conquistado, ali todos são sujeitos Históricos; todos fazem parte das lutas e todos usufruem das conquistas. Na contracorrente, a comunidade do Chumbo integra os bebês e as crianças pequenas com a mesma importância e relevância em sua História. Assim, a invisibilidade encontrada nos estudos sobre a infância não é registrada na História da Comunidade Nossa Senhora Aparecida do Chumbo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. **As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes**. São Paulo: CEERT, 2011.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

ALBERTI, Verena. **Tradição oral e história oral: proximidades e fronteiras**. História Oral. São Paulo, v. 8, n.1, p. 11-28, jan./jun. 2005.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Os Quilombos e as Novas Etnias Quilombos: identidade étnica e territorialidade**, 2002.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Fraksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, 2007.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.).

BRASIL, **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827 – primeira parte, Rio de Janeiro, Tipografia Nacional, 1878.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Referencial Curricular Para a Educação Infantil. v. 1, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei n.13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>.

BRASIL. **As especificidades da ação pedagógica com bebês**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

_____. (Império.) Lei nº 2040/1871. **Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação anual de escravos.** Disponível em:

<<http://www.historia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/fontes%20historicas/leidoventre.pdf>>.

Acesso em: 22 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996. Disponível

em:<<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2018.

_____. Secretaria de Educação Básica. Resolução nº 1/1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, CNE, SEB, 1999. Disponível

em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 8/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.** Brasília: CNE, CEB.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 jul.

2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 257-265.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CASTILHO, Suely Dulce de. **Educação Escolar Quilombola: avanços e desafios.** Cuiabá – MT. Editora Sustentável, 2018.

_____. **Quilombo Contemporâneo: Educação, Família e Cultura.** Cuiabá: EdUFMT, 2011.

CHALMERS, Alan F. **O que é ciência afinal?** Tradução: Raul Filker. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CORREIA, M. C. A. Observação Participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem**, v. 13, n. 2, 2009. p. 30-36. Disponível em: <<https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-federal-de-santa-catarina/o-cuidado-no-processo-de-viver-humano-i-condicao-clinica-de-saude/resumos/a-observacao-participante-enquanto-tecnica-de-investigacao/5011390/view>>. Acesso em: 15 fev. 2020

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf>>. Acesso em 15 fev. 2020

CORSARO, William; MOLINARI, Luisa. **Understanding**: Understanding children's transition from preschool to elementary school. New York: Teacher College Press, 2005.

DAHLBERG, G., MOSS, P., PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artmed, 1997.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. Formação de professores básicos. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 54, abr./jun. 1992.

Documento das Nações Unidas A/CONF.189/1/Rev.1, de 2 de setembro de 2001. A palavra "compensatória" foi mantida entre colchetes, indicativos da falta de consenso, até a adoção da Agenda pela Conferência, no dia 31 de agosto de 2001.

EVANGELISTA, S. Raízes negras de Mato Grosso benguelas, congos e minas. *In*: SANTOS, Â. M. dos (org.). **Educação com Diálogos com a Diversidade**. Cuiabá: KCM Editora, 2010.

Ferreira, R. F. (2000). **Afro-descendente**: identidade em construção. São Paulo: EDUC

FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação dos negros**: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF; 2002.

FURTADO, M. B.; PEDROZA, R. L. S.; ALVES, C. B. (2014). **Cultura, identidade e subjetividade quilombola**: uma leitura a partir da psicologia cultural. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 106-115.

FREITAS, Décio. **Palmares – A Guerra dos Escravos**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

GASPAR, Lúcia. **Quilombolas**. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: dia mês ano. Ex: 6 ago. 2019

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes nas relações raciais no Brasil:** uma breve discussão. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD). Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns Termos e Conceitos presentes no Debate sobre relações raciais no Brasil:** uma breve discussão. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10639/03. Brasília: Ministério da Educação, 236p, 2005.

HAERTER, L.; NUNES, G. H. L.; CUNHA, D. T. R. Refletindo acerca da contribuição da cultura quilombola aos currículos da educação básica brasileira, através da presença da história da África e Afro-Brasileira. *Identidade!*, v. 18, n. 3, p. 267-278, dez. 2013. Disponível em: < <http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/1175>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A multissérie em pauta:** para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. I Encontro de Profissionais de Classes Multisseriadas das Escolas do Campo da Bahia. Salvador, 2009.

HALBWACHS, M. **A Memória coletiva. Trad. de Laurent Léon Schaffter.** São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 1990. Tradução de: La mémoire collective.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância.** Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, H. **Dicionário Básico de Filosofia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

KOLLING, Edgar Jorge, Nery-FSC; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.) **Por uma Educação Básica do Campo:** memória. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº1.)

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

LÜDKE, Menga; MARLI, E. D. A. André. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNANI, J. G. O velho e bom caderno de campo. **Revista Sexta Feira**, n. 1, p. 8-12, mai. 1997.

MEAD, M. **L'un et l'autre sexe.** France: Denoël, 1966.

MILHOMEM, A. L. B.; GENTIL, H. S.; AYRES, S. R. B. Balanço de Produção Científica: a utilização das TIC como ferramenta de pesquisa acadêmica. **SemiEdu-UFMT**, Cuiabá, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Hucitec, 2007.

MÓNICO, Lisete S.; ALFERES, Valentim R.; CASTRO, Paulo A.; PARREIRA, Pedro M. A. **Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa.** *In:* 6º Congresso Ibero-Americano de investigação Qualitativa (CIAIQ), 2017. **Anais [...].** Coimbra: CIAIQ, v. 3, 2017. p. 724-733. Disponível em:

<<http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan G. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. *In:* MORAES, Roque; LIMA, Valdevez Marina do Rosário (org.). **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos.** 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 11-20.

MOURA, Margarida Maria. **Os deserdados da terra: A lógica costumeira e judicial dos processos de expulsão e invasão da terra camponesa no sertão de Minas Gerais.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas.** São Paulo: Edições Zumbi, 1959

NASCIMENTO, Ana Cristina do. **Da escola no Quilombo à escola do Quilombo: a identidade quilombola na Escola Municipal Etelvina Amália de Siqueira Alves.** Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes (UNITS), Aracaju, 2013. Disponível em: < <https://mestrados.unit.br/wp-content/uploads/sites/2/2015/07/DISSERTA%C3%87%C3%83O-DA-ESCOLA-NO-QUILOMBO-%C3%80-ESCOLA-DO-QUILOMBO.pdf> >. Acesso em: 15 jan. 2020.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica.** Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

PEREIRA, Luciano da Silva. **TRAJETÓRIA DE VIDA, ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA E PROTAGONISMO DE PROFESSORAS QUILOMBOLAS DACOMUNIDADE DE CHUMBO/POCONÉ/MT.** 2017

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica.** 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1989.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 7. ed. São Paulo; Cortez, 2011.

RIZZINI, Irene. **A institucionalização de crianças no Brasil: Percurso histórico e desafios do presente.** Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. *In:* BENTO, M. A. da S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais.** São Paulo: CEERT, 2011. p. 11-46.

_____. Análise das discrepâncias entre as conceituações de educação infantil do INEP e do IBGE: sugestões e subsídios para uma maior e mais eficiente divulgação dos dados. *In:* ARTES, A.; UNBEHAUM, S. **Escritos de Fúlvia Rosemberg.** São Paulo: Cortez, 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e avaliação. Cafajeste. *Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 148, pág. 44-75, abril de 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 mai. 2020.

_____. Esta creche respeita a criança: critérios para a unidade creche. *In*: CAMPOS, Maria Malta. **Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF, 2009.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de; MIRANDA, Mary Diana da Silva. **Trabalho e escolarização: universo das crianças negras em Cuiabá (1871-1890)**. Acesso em: <file:///C:/Users/JOICER~1/AppData/Local/Temp/1966-6990-1-PB.pdf>. 15 de dez. de 2019.

SARMENTO, M. J. **Administração da Infância e da Educação: as lógicas (políticas) de acção na era da justificação múltipla**. Anais do II Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. Braga, Portugal: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2001 (texto digitado).

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do “longo século XX” brasileiro**. *In*: SAVIANI, D. et al. (org.) **O legado educacional do século XX no Brasil**, Campinas: Autores Associados, 2004. p. 11-57

SEVERINO, Antônio J.. **Educação, Trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico**. Acesso em: <https://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9790.pdf>. 20 de jun. de 2019.

SILVA, Flávia Gonçalves da. **Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural**. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 28, p. 169-195, jun. 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000100010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 jan. 2020

SILVA JÚNIOR, H. **Anotações conceituais e jurídicas sobre educação infantil, diversidade e igualdade racial**. *In*: BENTO, M. A. S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades –CEERT, 2012. p. 65-80.

SPRADLEY, J. P. **Participant observation**. New York: Holt, Rinehart & Winston, INC, 1980.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria**. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TRUJILLO Ferrari, Alonso. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

VOLPATO, L. R. R. Quilombos em Mato Grosso: Resistência negra em área de fronteira. *In*: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Liberdade por um fio: Histórias dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

XIMENES-ROCHA, S. H.; COLARES, M.L.I.S. A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 50, p. 90-98, mai. 2013. Disponível em: <
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640296/7855>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

APÊNDICE A - DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR

Eu, Joice Ribeiro da Silva, declaro ser a responsável pela condução do estudo intitulado “O BEBÊ NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM COMUNIDADE QUILOMBOLA EM POCONÉ/MATO GROSSO”, a ser realizado no Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo, em Poconé – Mato Grosso, na grande área do conhecimento das Ciências Humanas (Educação), na linha de Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-graduação em Educação da UNEMAT campus Cáceres, declaro a observar, cumprir e fazer cumprir todos os dispositivos do item XI da Res. 466/2012 ou a Res. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Através da presente declaração, assumo perante o sistema CEP/CONEP o compromisso de assistir integralmente aos sujeitos selecionados para a referida pesquisa, caso venham a sofrer danos decorrentes da investigação proposta por este estudo.

Cáceres - MT, 18 de novembro de 2018.

JOICE RIBEIRO DA SILVA

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Você vai participar, se quiser, de uma pesquisa. Eu quero saber nesta pesquisa tenho por objetivo identificar como se constitui o bebê quilombola dentro da comunidade.

Para fazer isso, eu vou precisar acompanhar e observar você durante os momentos em que estiver na escola, dentro da sala de aula, no refeitório e no pátio da escola nos momentos de brincadeiras, dentro da comunidade, por 6 meses. Irei escrever em um caderno tudo que conseguir registrar.

Para participar da pesquisa, seu papai ou mamãe, alguém da sua família que cuida de você irá assinar este termo de consentimento para autorizar sua participação. Você não vai precisar pagar e nem irá receber nenhum valor em dinheiro.

Se você não entendeu alguma coisa sobre a pesquisa, eu poderei explicar novamente. Caso você decida não participar, seu responsável poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. Sua participação é de sua vontade e se não quiser participar, não vai acontecer nada ruim ou mal algum com você. Não vou mostrar o seu nome em nenhum momento da pesquisa e após ela. Quanto a filmagem a ser produzida, não será mostrada sem você e alguém de sua família querer.

No final da pesquisa poderei mostrar os resultados para você e sua família. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

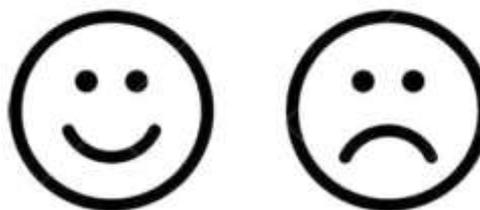
Todavia, este estudo pode apresentar alguns riscos, caso o pesquisador não cumpra com o prometido e divulgue sua identidade e/ou imagens sem que tenha a sua permissão e do seu responsável. Apesar disso, você tem assegurado o direito de indenização no caso de qualquer dano produzido pela pesquisa.

Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067.

Obs: Se concordar em participar da pesquisa pinte a carinha feliz, se não pinte a carinha triste.

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de esclarecer as minhas dúvidas.

Local e data _____, ____ de _____ de 20____ .



Responsável pela Pesquisa

Joice Ribeiro da Silva

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO [Gestores]

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, desta pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final desse documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: O BEBÊ NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA EM POCONÉ/MATO GROSSO

Responsável pela pesquisa: Joice Ribeiro da Silva

Orientadora: Ângela Rita Christofolo de Mello

Endereço: Rua Sepotuba, s/n, Jardim Cavahada, Cáceres/MT

Telefone para contato: (66) 98131-1488

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Para o desenvolvimento do estudo, está previsto uma pesquisa qualitativa, de natureza básica, alicerçada nos pressupostos epistemológicos da abordagem de pesquisa da fenomenologia hermenêutica. Quanto aos objetivos, a pesquisa a ser realizada é descritiva, quanto aos procedimentos é bibliográfica e trata-se de um estudo de caso, tendo no percurso metodológico, o processo de observação, entrevistas e captação de imagem. Para alcançarmos os objetivos propostos delineamos quatro momentos de pesquisa para coleta de dados.

1ª Etapa: Revisão Bibliográfica: Seguindo a descrição de Marconi e Lakatos (2007), uma pesquisa bibliográfica tem por intencionalidade aproximar o pesquisador da teoria já existente sobre o seu tema. Assim, serão realizadas leituras durante todo o processo da pesquisa, para aquisição e compreensão de conceitos relacionados com as infâncias, sociologia da infância e principalmente com a cultura quilombola.

2ª Etapa: Inserções e Observações: Com o intuito de conhecer a realidade da comunidade e com a intenção de identificar onde estão os bebês negros quilombolas

da comunidade, com as observações irei procurar identificar as especificidades do objeto de pesquisa, para que seja possível descrever como se faz a presença deles dentro da comunidade.

3ª Etapa: Análise dos dados: Após o período de observações, será realizada a transcrição e análise dos dados coletados.

ESPECIFICAÇÕES DOS RISCOS

Prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa, formas de indenização, ressarcimento de despesas:

Considerando que os sujeitos da pesquisa serão seres humanos e sendo relevante o fato da pesquisadora não pertencer a comunidade, entendemos que poderá haver constrangimento por parte dos moradores da comunidade, pois mesmo assumindo o papel de pesquisadora, poderá ocorrer alteração na rotina, mudança de comportamentos ou até mesmo frustrar algum membro da comunidade.

Sobre a possibilidade de rejeição dos adultos com a presença da pesquisadora, como medida paliativa realizaremos uma conversa inicial explicando os objetivos da pesquisa, o compromisso ético com todos os envolvidos na pesquisa, será respeitada a liberdade dos indivíduos que ali residem, então procurarei por meio do diálogo, amenizar os possíveis transtornos com minha presença nos espaços.

Com relação aos riscos com os bebês, a pesquisa pode causar estranhamento dos bebês com a minha presença dentro dos espaços, a minha inserção dentro dos espaços pode causar choro dos bebês. Como forma de amenizar os riscos, a aproximação com os bebês ocorrerá sempre com a presença dos professores, técnicos ou familiares. Mesmo ocorrendo o choro ou o estranhamento, procurarei acalmá-los até acalmá-los.

BENEFÍCIOS DECORRENTES DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Descrição: Os resultados da pesquisa servirão de informação a todos interessados pela temática e as instituições de ensino envolvidas diretamente na pesquisa, sendo disponibilizado para cada uma das instituições envolvidas, uma cópia com a versão final desta pesquisa, com a devida apresentação em forma de palestra e/ou seminário para a comunidade. Os resultados da pesquisa serão de caráter público, dessa forma

as famílias dos sujeitos da pesquisa, a instituição envolvida e a comunidade poderão apropriar-se dos resultados da pesquisa. Temos como intencionalidade que este estudo contribua para dar visibilidade a cultura quilombola, dando visibilidade para os bebês negros quilombolas.

PERÍODO DE PARTICIPAÇÃO, TÉRMINO, GARANTIA DE SIGILO, DIREITO DE RETIRAR O CONSENTIMENTO A QUALQUER TEMPO

Esclarecimento: O período de participação dos sujeitos envolvidos será no mês de fevereiro a julho de 2019. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Considerando que há divergências de conceitos e opinião e a possibilidade de causar algum tipo de conflito entre tais conceitos, porque se aborda na pesquisa temas intimamente ligados à ideologia dos sujeitos e comportamentos rotineiros, todo e qualquer sujeito terá o pleno direito de solicitar a retirada de seu nome, sem qualquer prejuízo à continuidade e tratamento usual da pesquisa.

Local e data _____, ____ de _____ de 20____ .

Nome:

Endereço:

CPF:

Assinatura do sujeito ou responsável:

Responsável pela Pesquisa:

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

[Comunidade]

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, desta pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final desse documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: O BEBÊ NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA EM POCONÉ/MATO GROSSO

Responsável pela pesquisa: Joice Ribeiro da Silva

Orientadora: Ângela Rita Christofolo de Mello

Endereço: Rua Sepotuba, s/n, Jardim Cavahada, Cáceres/MT

Telefone para contato: (66) 98131-1488

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Para o desenvolvimento do estudo, está previsto uma pesquisa qualitativa, de natureza básica, alicerçada nos pressupostos epistemológicos da abordagem de pesquisa da fenomenologia hermenêutica. Quanto aos objetivos, a pesquisa a ser realizada é descritiva, quanto aos procedimentos é bibliográfica e trata-se de um estudo de caso, tendo no percurso metodológico, o processo de observação, entrevistas e captação de imagem. Para alcançarmos os objetivos propostos delineamos quatro momentos de pesquisa para coleta de dados.

1ª Etapa: Revisão Bibliográfica: Seguindo a descrição de Marconi e Lakatos (2007), uma pesquisa bibliográfica tem por intencionalidade aproximar o pesquisador da teoria já existente sobre o seu tema. Assim, serão realizadas leituras durante todo o processo da pesquisa, para aquisição e compreensão de conceitos relacionados com as infâncias, sociologia da infância e principalmente com a cultura quilombola.

2ª Etapa: Inserções e Observações: Com o intuito de conhecer a realidade da comunidade e com a intenção de identificar onde estão os bebês negros quilombolas da comunidade, com as observações irei procurar identificar as especificidades do objeto de pesquisa, para que seja possível descrever como se faz a presença deles dentro da comunidade.

3ª Etapa: Análise dos dados: Após o período de observações, será realizada a transcrição e análise dos dados coletados.

ESPECIFICAÇÕES DOS RISCOS

Prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa, formas de indenização, ressarcimento de despesas:

Considerando que os sujeitos da pesquisa serão seres humanos e sendo relevante o fato da pesquisadora não pertencer a comunidade, entendemos que poderá haver constrangimento por parte dos moradores da comunidade, pois mesmo assumindo o papel de pesquisadora, poderá ocorrer alteração na rotina, mudança de comportamentos ou até mesmo frustrar algum membro da comunidade.

Sobre a possibilidade de rejeição dos adultos com a presença da pesquisadora, como medida paliativa realizaremos uma conversa inicial explicando os objetivos da pesquisa, o compromisso ético com todos os envolvidos na pesquisa, será respeitada a liberdade dos indivíduos que ali residem, então procurarei por meio do diálogo, amenizar os possíveis transtornos com minha presença nos espaços.

Com relação aos riscos com os bebês, a pesquisa pode causar estranhamento dos bebês com a minha presença dentro dos espaços, a minha inserção dentro dos espaços pode causar choro dos bebês. Como forma de amenizar os riscos, a aproximação com os bebês ocorrerá sempre com a presença dos professores, técnicos ou familiares. Mesmo ocorrendo o choro ou o estranhamento, procurarei acalmá-los até acalmá-los.

BENEFÍCIOS DECORRENTES DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Descrição: Os resultados da pesquisa servirão de informação a todos interessados pela temática e as instituições de ensino envolvidas diretamente na pesquisa, sendo disponibilizado para cada uma das instituições envolvidas, uma cópia com a versão final desta pesquisa, com a devida apresentação em forma de palestra e/ou seminário para a comunidade. Os resultados da pesquisa serão de caráter público, dessa forma as famílias dos sujeitos da pesquisa, a instituição envolvida e a comunidade poderão apropriar-se dos resultados da pesquisa. Temos como intencionalidade que este estudo contribua para dar visibilidade a cultura quilombola, dando visibilidade para os bebês negros quilombolas.

PERÍODO DE PARTICIPAÇÃO, TÉRMINO, GARANTIA DE SIGILO, DIREITO DE RETIRAR O CONSENTIMENTO A QUALQUER TEMPO

Esclarecimento: O período de participação dos sujeitos envolvidos será no mês de fevereiro a julho de 2019. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Considerando que há divergências de conceitos e opinião e a possibilidade de causar algum tipo de conflito entre tais conceitos, porque se aborda na pesquisa temas intimamente ligados à ideologia dos sujeitos e comportamentos rotineiros, todo e qualquer sujeito terá o pleno direito de solicitar a retirada de seu nome, sem qualquer prejuízo à continuidade e tratamento usual da pesquisa.

Local e data _____, ____ de _____ de 20 ____ .

Nome:

Endereço:

CPF:

Assinatura do sujeito ou responsável:

Responsável pela Pesquisa:

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

[Professores]

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, desta pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final desse documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: O BEBÊ NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA EM POCONÉ/MATO GROSSO

Responsável pela pesquisa: Joice Ribeiro da Silva

Orientadora: Angela Rita Christofolo de Mello

Endereço: Rua Sepotuba, s/n, Jardim Cavahada, Cáceres/MT

Telefone para contato: (66) 98131-1488

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Para o desenvolvimento do estudo, está previsto uma pesquisa qualitativa, de natureza básica, alicerçada nos pressupostos epistemológicos da abordagem de pesquisa da fenomenologia hermenêutica. Quanto aos objetivos, a pesquisa a ser realizada é descritiva, quanto aos procedimentos é bibliográfica e trata-se de um estudo de caso, tendo no percurso metodológico, o processo de observação, entrevistas e captação de imagem. Para alcançarmos os objetivos propostos delineamos quatro momentos de pesquisa para coleta de dados.

1ª Etapa: Revisão Bibliográfica: Seguindo a descrição de Lakatos e Marconi (2003), uma pesquisa bibliográfica tem por intencionalidade aproximar o pesquisador da teoria já existente sobre o seu tema. Assim, serão realizadas leituras durante todo o processo da pesquisa, para aquisição e compreensão de conceitos relacionados com as infâncias, sociologia da infância e principalmente com a cultura quilombola.

2ª Etapa: Inserções e Observações: Com o intuito de conhecer a realidade da comunidade e com a intenção de identificar onde estão os bebês negros quilombolas da comunidade, com as observações irei procurar identificar as especificidades do objeto de pesquisa, para que seja possível descrever como se faz a presença deles dentro da comunidade.

3ª Etapa: Análise dos dados: Após o período de observações, será realizada a transcrição e análise dos dados coletados.

ESPECIFICAÇÕES DOS RISCOS

Prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa, formas de indenização, ressarcimento de despesas:

Considerando que os sujeitos da pesquisa serão seres humanos e sendo relevante o fato da pesquisadora não pertencer a comunidade, entendemos que poderá haver constrangimento por parte dos moradores da comunidade, pois mesmo assumindo o papel de pesquisadora, poderá ocorrer alteração na rotina, mudança de comportamentos ou até mesmo frustrar algum membro da comunidade.

Sobre a possibilidade de rejeição dos adultos com a presença da pesquisadora, como medida paliativa realizaremos uma conversa inicial explicando os objetivos da pesquisa, o compromisso ético com todos os envolvidos na pesquisa, será respeitada a liberdade dos indivíduos que ali residem, então procurarei por meio do diálogo, amenizar os possíveis transtornos com minha presença nos espaços.

Com relação aos riscos com os bebês, a pesquisa pode causar estranhamento dos bebês com a minha presença dentro dos espaços, a minha inserção dentro dos espaços pode causar choro dos bebês. Como forma de amenizar os riscos, a aproximação com os bebês ocorrerá sempre com a presença dos professores, técnicos ou familiares. Mesmo ocorrendo o choro ou o estranhamento, procurarei acalmá-los até acalmá-los.

BENEFÍCIOS DECORRENTES DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Descrição: Os resultados da pesquisa servirão de informação a todos interessados pela temática e as instituições de ensino envolvidas diretamente na pesquisa, sendo disponibilizado para cada uma das instituições envolvidas, uma cópia com a versão

final desta pesquisa, com a devida apresentação em forma de palestra e/ou seminário para a comunidade. Os resultados da pesquisa serão de caráter público, dessa forma as famílias dos sujeitos da pesquisa, a instituição envolvida e a comunidade poderão apropriar-se dos resultados da pesquisa. Temos como intencionalidade que este estudo contribua para dar visibilidade a cultura quilombola, dando visibilidade para os bebês negros quilombolas.

PERÍODO DE PARTICIPAÇÃO, TÉRMINO, GARANTIA DE SIGILO, DIREITO DE RETIRAR O CONSENTIMENTO A QUALQUER TEMPO

Esclarecimento: O período de participação dos sujeitos envolvidos será no mês de fevereiro a julho de 2019. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Considerando que há divergências de conceitos e opinião e a possibilidade de causar algum tipo de conflito entre tais conceitos, porque se aborda na pesquisa temas intimamente ligados à ideologia dos sujeitos e comportamentos rotineiros, todo e qualquer sujeito terá o pleno direito de solicitar a retirada de seu nome, sem qualquer prejuízo à continuidade e tratamento usual da pesquisa.

Local e data _____, ____ de _____ de 20____ .

Nome:

Endereço:

CPF:

Assinatura do sujeito ou responsável:

Responsável pela Pesquisa:

APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

[Pais ou Responsáveis]

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, desta pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final desse documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: O BEBÊ NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA EM POCONÉ/MATO GROSSO

Responsável pela pesquisa: Joice Ribeiro da Silva

Orientadora: Ângela Rita Christofolo de Mello

Endereço: Rua Sepotuba, s/n, Jardim Cavahada, Cáceres/MT

Telefone para contato: (66) 98131-1488

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Para o desenvolvimento do estudo, está previsto uma pesquisa qualitativa, de natureza básica, alicerçada nos pressupostos epistemológicos da abordagem de pesquisa da fenomenologia hermenêutica. Quanto aos objetivos, a pesquisa a ser realizada é descritiva, quanto aos procedimentos é bibliográfica e trata-se de um estudo de caso, tendo no percurso metodológico, o processo de observação, entrevistas e captação de imagem. Para alcançarmos os objetivos propostos delineamos quatro momentos de pesquisa para coleta de dados.

1ª Etapa: Revisão Bibliográfica: Seguindo a descrição de Lakatos e Marconi (2003), uma pesquisa bibliográfica tem por intencionalidade aproximar o pesquisador da teoria já existente sobre o seu tema. Assim, serão realizadas leituras durante todo o processo da pesquisa, para aquisição e compreensão de conceitos relacionados com as infâncias, sociologia da infância e principalmente com a cultura quilombola.

2ª Etapa: Inserções e Observações: Com o intuito de conhecer a realidade da comunidade e com a intenção de identificar onde estão os bebês negros quilombolas da comunidade, com as observações irei procurar identificar as especificidades do objeto de pesquisa, para que seja possível descrever como se faz a presença deles dentro da comunidade.

3ª Etapa: Análise dos dados: Após o período de observações, será realizada a transcrição e análise dos dados coletados.

ESPECIFICAÇÕES DOS RISCOS

Prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa, formas de indenização, ressarcimento de despesas:

Considerando que os sujeitos da pesquisa serão seres humanos e sendo relevante o fato da pesquisadora não pertencer a comunidade, entendemos que poderá haver constrangimento por parte dos moradores da comunidade, pois mesmo assumindo o papel de pesquisadora, poderá ocorrer alteração na rotina, mudança de comportamentos ou até mesmo frustrar algum membro da comunidade.

Sobre a possibilidade de rejeição dos adultos com a presença da pesquisadora, como medida paliativa realizaremos uma conversa inicial explicando os objetivos da pesquisa, o compromisso ético com todos os envolvidos na pesquisa, será respeitada a liberdade dos indivíduos que ali residem, então procurarei por meio do diálogo, amenizar os possíveis transtornos com minha presença nos espaços.

Com relação aos riscos com os bebês, a pesquisa pode causar estranhamento dos bebês com a minha presença dentro dos espaços, a minha inserção dentro dos espaços pode causar choro dos bebês. Como forma de amenizar os riscos, a aproximação com os bebês ocorrerá sempre com a presença dos professores, técnicos ou familiares. Mesmo ocorrendo o choro ou o estranhamento, procurarei acalmá-los até acalmá-los.

BENEFÍCIOS DECORRENTES DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Descrição: Os resultados da pesquisa servirão de informação a todos interessados pela temática e as instituições de ensino envolvidas diretamente na pesquisa, sendo disponibilizado para cada uma das instituições envolvidas, uma cópia com a versão

final desta pesquisa, com a devida apresentação em forma de palestra e/ou seminário para a comunidade. Os resultados da pesquisa serão de caráter público, dessa forma as famílias dos sujeitos da pesquisa, a instituição envolvida e a comunidade poderão apropriar-se dos resultados da pesquisa. Temos como intencionalidade que este estudo contribua para dar visibilidade a cultura quilombola, dando visibilidade para os bebês negros quilombolas.

PERÍODO DE PARTICIPAÇÃO, TÉRMINO, GARANTIA DE SIGILO, DIREITO DE RETIRAR O CONSENTIMENTO A QUALQUER TEMPO

Esclarecimento: O período de participação dos sujeitos envolvidos será no mês de fevereiro a julho de 2019. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Considerando que há divergências de conceitos e opinião e a possibilidade de causar algum tipo de conflito entre tais conceitos, porque se aborda na pesquisa temas intimamente ligados à ideologia dos sujeitos e comportamentos rotineiros, todo e qualquer sujeito terá o pleno direito de solicitar a retirada de seu nome, sem qualquer prejuízo à continuidade e tratamento usual da pesquisa.

Local e data _____, ____ de _____ de 20____ .

Nome:

Endereço:

CPF:

Assinatura do sujeito ou responsável:

Responsável pela Pesquisa:
