UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO — PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

SUSANE MARTINS DA SILVA CASTRO

CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE AS CULTURAS DA INFÂNCIA QUILOMBOLA

Vitória da Conquista — BA
2021

SUSANE MARTINS DA SILVA CASTRO

CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE AS CULTURAS DA INFÂNCIA QUILOMBOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), linha de pesquisa 02 – Currículo, Práticas Educativas e Diferenças da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Dra. Dinalva de Jesus Santana Macêdo

Vitória da Conquista — BA

2021

C35c

Castro, Susane Martins da Silva.

Currículo e práticas pedagógicas da educação infantil: um olhar sobre as culturas da infância quilombola. / Susane Martins da Silva Castro, 2021.

156f.

Orientador (a): Drª. Dinalva de Jesus Santana Macêdo.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2021.

Inclui referência F. 141 – 149.

1. Educação infantil – Práticas pedagógicas 2. Currículo. 3. Educação Étnico- Racial. 4. Culturas da infância quilombola. I. Macêdo, Dinalva de Jesus Santana. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

CDD: 372.2

Catalogação na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890**

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE AS CULTURAS DA INFÂNCIA QUILOMBOLA

Defesa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Data da aprovação: Vitória da Conquista, 24 de maio de 2021, às 9h.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr.ª Dinalva de Jesus Santana Macêdo (UNEB/UESB)
Orientadora

_____

Prof.ª Dr.ª Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus (UFRB)
Membro Externo

_____

Profa. Dr.ª Sônia Maria Alves de Oliveira Reis (UNEB/UESB)
Membro Interno

AGRADECIMENTOS

A palavra que define este momento é gratidão!

Não foi fácil chegar aqui. Foi um tempo de muitas renúncias, muitas inquietações, muitas noites em claro, muitas aprendizagens, (des)aprendizagens... Foram muitas mãos que me ampararam.

De início, agradeço à professora orientadora, Drª. Dinalva Macêdo, que me acolheu, que pacientemente me orientou, tornou os estudos mais produtivos. Com seus conhecimentos e amizade, ajudou-me a construir este trabalho, fruto das muitas tessituras que fizemos juntas. Gratidão, Dinalva, por fazer este caminhar mais leve, reflexivo e humano.

Aos professores do PPGed que não mediram esforços para condução da pesquisa com ética, serenidade e muita responsabilidade.

Gratidão às professoras doutoras Sônia Reis e Rita de Cássia por aceitarem ler o trabalho e contribuir na escrita com suas sábias interlocuções, muito obrigada!

As colegas do grupo Mulheres da linha 2, Currículo, práticas educativas e diferenças. Com cada uma aprendi o quão gostoso é desfrutar de debates, de reflexões e de amizades. Juntas sorrimos, festejamos e aprendemos a percorrer os caminhos da pesquisa. Sou imensamente feliz em ter conhecido, convivido, aprendido com cada uma. Gratidão Alba, Bruna, Elisângela, Isamary, Joilce, Judácia, Luciana, Manu, Marinete, Nádila, Rose e Samara!

Ao Departamento de Ciências Humanas de Tecnologias/CAMPUS XVII, nas muitas pessoas que o representa: direção, coordenação, colegas professores, técnicos, pessoal de apoio. Tenho profunda gratidão em desfrutar do convívio de cada uma dessas pessoas.

Ao Instituto de Educação Eujácio Ribeiro de Carvalho, cada um de vocês tem um lugar especial na minha vida. Gratidão, Sandra, por me permitir participar da escola e por toda amizade nela conquistada. O troféu vai para cada uma das pessoas aí inseridas.

Agradeço imensamente a Marta e Orlando por abrirem as portas da sua casa semanalmente e me receber com tanto carinho e cuidado, gratidão.

A Isaura, pela parceria, companheirismo e amizade. A Glhebia e Margareth pelas trocas, inquietações, amizade e participação neste meu momento.

À Secretaria de Educação nas pessoas de Wilson Nogueira, Cleide Márcia, Aparecida Lelis, Maria Tereza, Rosinha. Às professoras Marineide e Simone, gratidão pelas ricas contribuições e parceria.

Laura Dantas e família, não há palavras para descrever o quão importante foi a sua amizade e parceria, gratidão a todas as colaboradoras que você me ajudou a chegar perto, fazer interlocuções, essa pesquisa tem um pouco de cada uma de vocês.

Gratidão às meninas do Observatório da Infância e Educação Infantil, da Universidade do Estado da Bahia, por me permitirem desfrutar do convívio, das reflexões e pesquisar junto a essa equipe de doutoras e mestras, professoras fantásticas. Os bebês e crianças têm muito a nos revelar, para que isso ocorra, é preciso aguçar a nossa sensibilidade para escutá-las. O mundo pelas lentes da infância se torna mais sorridente, mais feliz. Gratidão pela amizade, parceria e por me instigarem a prosseguir sempre.

Gratidão a minha família: Herbert, Beto, Ana e Ítalo, base de tudo, meu refúgio e abrigo. Não poderia aqui dizer qual vibrou, torceu mais, amo muito cada um. Gratidão por permitirem eu me ausentar tantas vezes, por compreenderem essa minha escolha, pois não foi fácil abrir mão de estar com cada um de vocês. Gratidão pela paciência e amor!

Gratidão pelos meus netos amados, ver a alegria com que me recebem toda vez que chego, os choros e pedidos de “não vai embora vovó” e a certeza de que meus estudos também me ajudam a entender cada gesto, cada sorriso, cada brincadeira... amo infinitamente!

Gratidão a Deus, fonte de luz, alegria e luz no meu caminhar!

Gratidão pela vida, pela família, pelas amigas e amigos, pelas conquistas... por estar aqui hoje.

Gratidão! Gratidão! Gratidão!

RESUMO

Esta pesquisa é resultado de um estudo realizado sobre currículo e práticas pedagógicas da Educação Infantil com um olhar sobre as culturas da infância quilombola, cujo *lócus* situa-se em uma escola pública municipal na comunidade negra rural quilombola de Sambaíba, no município de Riacho de Santana/BA. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que buscou questionar: de que modo o currículo e as práticas pedagógicas da Educação Infantil dialogam com as culturas da infância em um contexto de uma comunidade quilombola? O objetivo pautou-se em analisar o modo como o currículo e as práticas pedagógicas da Educação Infantil dialogam com as culturas da infância em um contexto de uma comunidade quilombola. Já os objetivos específicos formulados foram: conhecer as perspectivas de culturas da infância evidenciadas no contexto escolar, de modo que fosse identificada a percepção das professoras e da coordenadora sobre Educação Infantil e infância; analisar como as práticas pedagógicas, o planejamento de ensino e o Projeto Político-Pedagógico da escola contemplam o repertório cultural das crianças quilombolas; escutar as crianças quilombolas para conhecer seus repertórios culturais; bem como identificar a relação da escola com as comunidades quilombolas local. Para a investigação, utilizamos entrevistas semiestruturadas, conversas interativo-provocativas, diário de campo, além de escutas às crianças, análise do planejamento das professoras, do projeto político da escola que se encontra em fase de escrita, desde o ano de 2019, em função do fechamento da Escola por conta da pandemia COVID-19. Para análise dos dados, utilizamos alguns elementos da técnica de análise de conteúdo na modalidade temática. Os resultados evidenciam que a escola demonstra desejo e preocupação em inserir as crianças em seus planejamentos e práticas pedagógicas como protagonistas, porém não consegue inserir, em seus trabalhos, os repertórios culturais das crianças quilombolas, utilizando-se de linguagens presentes no currículo oficial embranqueado, em que a imaginação, a fantasia, as interações e brincadeiras são pensadas à luz de príncipes e princesas da Disney, em sua maioria. Assim, a escola não atende às especificidades étnica e cultural das crianças e tende a propagar um currículo monocultural e hegemônico, o que dificulta o processo de construção da identidade étnico-racial. A escola encontra dificuldades para o rompimento dessas práticas discriminatórias e excludentes, que silenciam as culturas historicamente marginalizadas do processo educacional. As possíveis causas relacionadas com essas dificuldades são: a falta de material didático-pedagógico e de pesquisa para trabalhar com a diversidade étnica e cultural, além da falta de formação inicial e continuada para trabalhar com a educação das relações étnico-raciais. Diante disso, esta pesquisa aponta para a necessidade de descolonizar os currículos e as práticas pedagógicas da escola, para que os conteúdos escolares possam dialogar com os repertórios culturais e linguagens étnico-raciais das crianças quilombolas. Essa empreitada requer que os quilombolas sejam protagonistas das propostas de educação de suas comunidades, bem como é necessária a formação específica inicial e continuada para professores/as, coordenadores/as e gestores/as das escolas quilombolas.

Palavras-chaves: Culturas da Infância Quilombola; currículo; Educação Étnico-Racial; Educação Infantil; práticas pedagógicas.

.

ABSTRACT

This research is the result of a study carried out on the curriculum and pedagogical practices of Early Childhood Education with a look at the cultures of quilombola childhood, whose *locus* is located in a municipal public school in the rural black quilombola community of Sambaíba, in the municipality of Riacho de Santana/BA. This is a qualitative research that sought to question: how do the curriculum and pedagogical practices in Early Childhood Education dialogue with childhood cultures in the context of a quilombola community? The objective was to analyze how the curriculum and pedagogical practices of Early Childhood Education dialogue with childhood cultures in the context of a quilombola community. The specific objectives formulated were: to know the perspectives of childhood cultures evidenced in the school context, so that the perception of the teachers and the coordinator about Early Childhood Education and childhood could be identified; analyze how pedagogical practices, teaching planning and the School's Political-Pedagogical Project contemplate the cultural repertoire of quilombola children; listening to quilombola children to learn about their cultural repertoires; as well as identifying the school's relationship with the local quilombola communities. For the investigation, we used semi-structured interviews, interactive-provocative conversations, a field diary, in addition to listening to the children, analysis of the teachers' planning, the school's political project, which has been in the writing phase, since 2019, due to the closing of the School due to the COVID-19 pandemic. For data analysis, we used some elements of the content analysis technique in thematic modality. The results show that the school demonstrates the desire and concern to include children in its planning and pedagogical practices as protagonists, but is unable to include, in its work, the cultural repertoires of quilombola children, using languages present in the whitened official curriculum, where imagination, fantasy, interactions and games are thought in the light Disney princes and princesses, in the most. Thus, the school does not meet the ethnic and cultural specificities of children and tends to propagate a monocultural and hegemonic curriculum, which hinders the process of building an ethnic-racial identity. The school finds it difficult to break through these discriminatory and excluding practices, which silence cultures historically marginalized from the educational process. Possible causes related to these difficulties are: the lack of didactic-pedagogical and research material to work with ethnic and cultural diversity, in addition to the lack of initial and continuing training to work with education on ethnic-racial relations. Therefore, this research points to the need to decolonize the school's curriculum and pedagogical practices, so that school contents can dialogue with the cultural repertoires and ethnic-racial languages of quilombola children. This undertaking requires that quilombolas have to be protagonists in the education proposals of their communities, as well as specific initial and continuing training for teachers, coordinators and managers of quilombola schools.

Keywords: Child education; cultures of Quilombola Childhood; curriculum; Ethnic-Racial Education; pedagogical practices.

Sou hoje um caçador de achadouros da infância.

Manoel de Barros, 2003.

LISTA DE SIGLAS

ANC	Assembleia Nacional Constituinte
CAPES	Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CEICMD	Centro de Educação Infantil Casulo Menino Deus
CF/88	Constituição Federal de 1988
CIP	Conversas Interativo-Provocativas
COVID 19	Coronavírus
DCHT	Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias
DCNEEQ	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola
DCNEEQEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
DCNGEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EMMJG	Escola Municipal Manoel José Gomes
FCP	Fundação Cultural Palmares
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros
LOM	Lei Orgânica Municipal
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SIELO	Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações

SME	Secretário Municipal de Educação
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Foto da Escola em seu Pátio Interno 30
Figura 2 — Mapa do Território de Identidade Velho Chico 48
Figura 3 — Mapa do Brasil: Riacho de Santana 52
Figura 4 — Mapa da Bahia: Riacho de Santana 53
Figura 5 — Mapa de Riacho de Santana: comunidades quilombolas 54
Figura 6 — Desenho realizado por criança da Comunidade de Sambaíba 112
Figura 7 — Desenho feito por criança de Rio do Tanque 113
Figura 8 — Desenho feito por crianças gêmeas de Sambaíba de Caetité. 114
Figura 9 — Criança realizando as atividades da Educação Infantil durante a Pandemia 116
Figura 10 — Mostra de atividades disponibilizadas às crianças durante a Pandemia 117
Figura 11 — Desenho feito por uma criança apresentando o personagem que mais gosta ... 118
Figura 12 — Desenho feito por uma criança apresentando a história que mais gosta 118

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Número de Matrículas no CEI da área Urbana e Campesina 55
Gráfico 2 — Matrícula na Educação Infantil na área urbana do município 56
Gráfico 3 — Número de crianças na Educação Infantil na área campesina 56
Gráfico 4 — Centros de Educação Infantil situados na área campesina em suas matrículas ... 57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Comunidades certificadas Quilombolas do Território Velho Chico 49
Quadro 2 — Questões que permaneceram na Constituição da República Federativa do Brasil 70
Quadro 3 — Lista de documentos referência do PPP da Escola 123

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16
1.1 Percurso Formativo e Imbricamento com a temática 21
2 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO 28
2.1 O campo empírico e interlocutores: a escola em sua unidade e os sujeitos 29
2.2 Instrumentos utilizados para coleta de dados 32
2.3 Trabalho de campo: caminhos trilhados 34
2.4 Análise e tratamento dos dados 41
3 OS QUILOMBOS DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE VELHO CHICO DEMARCANDO SUAS TERRITORIALIDADES 44
3.1 Os quilombos em suas origens 44
3.2 O território de Identidade Velho Chico em sua organização e extensão territorial ... 47
3.3 Riacho de Santana em sua diversidade 51
3.3.1 A Comunidade Quilombola de Sambaíba em seu Território de Identidade 58
4 EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULO E CULTURAS DA INFÂNCIA QUILOMBOLA 63
4.1 Da Infância enquanto categoria geracional à constituição histórica do ser criança .. 63
4.2 Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil 68
4.2.1 Historicizando a Educação das Relações Étnico-Racial: leis e normativas da educação 69
4.3 Educação Infantil e as interfaces com as culturas da infância quilombola: um estudo das produções acadêmicas da última década 76
4.4 Educação Escolar Quilombola, Currículo e Práticas Pedagógicas 84
4.5 Educação e Culturas da Infância Quilombola 91
5 CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA ESCOLA SITUADA EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE RIACHO DE SANTANA-BA 96
5.1 A percepção das professoras e da coordenadora sobre infância e Educação Infantil 97
5.2 Os trabalhos desenvolvidos na escola: interfaces com os repertórios culturais das crianças quilombolas 99
5.3 As escutas às crianças: conhecendo seus repertórios culturais 109
5.4 O Projeto Político Pedagógico – PPP e as questões étnico-raciais 120

5.5 A relação escola e comunidade: o olhar das mães e das lideranças quilombolas 126
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 135
APÊNDICES 150

1 INTRODUÇÃO

Existo onde me desconheço aguardando pelo meu passado, ansiando a esperança do futuro.

Mia Couto, 1999.

A certeza da incompletude e a busca por entender melhor quem sou me aproximam da criança que fui, e como diz a epígrafe, ao me desconhecer entrelaço passado, presente e futuro, e busco contemplar a multiplicidade de infâncias presente no contexto da Educação Infantil em seus ricos repertórios culturais advindos de realidades diversas. Reconhece-se, assim, que elas necessitam ser melhor estudadas, isto porque, para compreender a criança em suas infâncias, faz-se necessário localizá-las num tempo espaço, construído a partir da história, da geografia, da língua e da cultura de cada lugar em que essa criança vive, isto significa dizer que nem a criança, nem a infância são categorias universais e únicas. Neste sentido, o currículo e as práticas pedagógicas precisam ser refletidos à luz dos diversos repertórios socioculturais étnicos que permeiam a Educação Infantil.

Vivendo em um país plural como o Brasil, a busca pela universalidade é uma falácia: busca-se um ideal de escola, de criança e de infância, que nega a existência dos diferentes sujeitos construídos historicamente em razão da formação pluriétnica do nosso povo. Somos uma sociedade multicultural constituída de índios, pretos e brancos, e essa diversidade, advinda da própria composição da nossa sociedade, traz como herança um repertório cultural muito rico.

É preciso, pois, vislumbrar um mundo em que as infâncias tenham aromas, sabores, cores e magia, imaginar uma educação de/para/com crianças, que enxergue seus múltiplos contornos oriundos das suas histórias de vida, em que as crianças são consideradas como seres produtores de culturas, uma vez que tem consolidada a sua participação nos diversos contextos sociais e de mundo ao qual protagonizam (CORSARO, 2011).

Desse modo, escutar como as infâncias dialogam com os seus pares exigiu sensibilidade e envolvimento com o outro, para tanto, foi necessário que os ouvidos fossem aguçados para possibilitar a escuta das diferentes vozes advindas dos contextos socioculturais existentes nos diferentes “Brasis”, fruto de um país diverso, em que se reconhece, portanto, a necessidade de compreender as singularidades das infâncias, do ser criança e de ouvir as vozes desses que carregam as marcas históricas contidas na etimologia da palavra “*infância*, advinda do latim *infantia* como incapacidade de falar”, conforme Nunes (2015, p. 1), percebendo-a nos atuais

dias como sujeito geracional de direitos, motivo da opção por pesquisar na Educação Infantil as culturas da infância quilombola.

De acordo Munanga (2009), quilombo é uma palavra que fora adaptada para a língua portuguesa, tendo sido herdada da expressão africana *kilombo* que quer dizer uma organização sociopolítica militar que era presente na área geográfico-cultural Congo-Angola. O mesmo autor afirma que, em seu conteúdo, o *kilombo* afro-banto foi, de certa forma, reconstruído em território brasileiro como uma forma de oposição ao sistema escravista, porém com características específicas que foram se desenvolvendo no contato com outros povos e outras culturas.

É preciso, pois, reconhecer os quilombos em suas origens e oportunizar aos seus descendentes o direito de cultuar os saberes da ancestralidade, identificando as diferenças culturais em seu rico acervo, assim como as influências dessa herança na historiografia brasileira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica preconizam que,

> A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (BRASIL, 2010a, p. 42).

Conforme determinam essas diretrizes, os saberes e fazeres das comunidades quilombolas precisam adentrar os currículos escolares e as práticas pedagógicas, oportunizando às crianças quilombolas que seus repertórios culturais, negados e silenciados ao longo dos séculos, sejam considerados como riqueza sociocultural e pedagógica. De acordo Santomé (2005, p. 169),

> São numerosas as formas através das quais o racismo aflora no sistema educacional, de forma consciente ou oculta... Especialmente através dos silêncios que são produzidos em relação aos direitos e características de comunidades, etnias e povos minoritários e sem poder.

O que temos vivenciado nas escolas é o branqueamento de crianças e adolescentes, independente da sua cor de pele, com a adoção de currículos e práticas pedagógicas eurocêntricas, disseminadas por meio de brinquedos, brincadeiras e/ou linguagens que diferem das usuais das comunidades, inculcando valores que usurpam as culturas ancestrais, substituindo pouco a pouco as tradições culturais em uma fase imprescindível da vida, que é a primeira infância, momento em que as crianças estão formando suas personalidades.

Neste sentido, a Educação Infantil é a etapa em que as crianças estão se descobrindo, recriando histórias, reproduzindo as imagens gravadas nos seus corpos em função das marcas registradas pelas experiências participadas por elas em seus mundos, e que ditam o rito que ecoa na sociedade e anuncia como as infâncias devem ser construídas. “Costuma-se contemplar as pessoas nessa fase de desenvolvimento como: ingênuas, inocentes, e, portanto, sem maiores preocupações, interesses e desejos” (SANTOMÉ, 2005, p. 163).

A negação da infância e o silenciamento cultural começam a ser escritos nesta fase primordial da vida, em que a fantasia, a imaginação, as interações e as brincadeiras necessitam acontecer diariamente. Malaguzzi (2007), poeticamente, diz que a criança tem cem linguagens, porém, que escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo dizendo-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça de escutar e de não falar. Com esse poema o autor intenciona não só alertar sobre o papel da escola e da sociedade na contemporaneidade, mas reivindicar novas formas de pensar os currículos.

> [...] o currículo e as práticas pedagógicas deveriam caminhar em direções que incluem: reconhecer nossas identidades culturais; identificar nossas representações dos ‘outros’; conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural; e compreender a escola como espaço de crítica e produção cultural (CANEN; XAVIER, 2012, p. 309).

Não há como homogeneizar espaços e tempos na Educação Infantil, assim, não há como dissociar as práticas pedagógicas em seus currículos, negando às crianças a importância das suas origens, vivências e repertório cultural advindo das suas ricas trajetórias.

É mister salientar que a escolha por pesquisar *Currículo e práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil com um olhar sobre as culturas da infância quilombola*, deve-se à percepção de que com a garantia dos Direitos das Crianças, na Carta Magna – Constituição Federal de 1988 — e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, tornou-se evidente a existência de comportamentos preconceituosos e de atitudes discriminatórias em relação às crianças matriculadas em creches e pré-escolares. Tal atitude é refletida na desigualdade em relação ao cuidado e à educação destinados às crianças pequenas, sendo essas desigualdades relacionadas, em sua maioria, ao seu pertencimento étnico-racial.

Assim, envolvida com as questões das infâncias desfavorecidas economicamente, compreendendo que nessa fase as experiências de vida e de mundo influenciam diretamente sobre a formação da personalidade, dentre muitas inquietações, surge o problema que instiga esta pesquisa: de que modo o currículo e as práticas pedagógicas da Educação Infantil dialogam com as culturas da infância em um contexto de uma comunidade quilombola? Essa questão desdobrou-se em outras que orientaram os estudos. Que perspectivas de culturas da infância

são evidenciadas no contexto escolar? Qual a percepção das professoras e da coordenadora sobre Educação Infantil, infância e quilombo? Como as práticas pedagógicas, o planejamento de ensino e o Projeto Político-Pedagógico da escola contemplam o repertório cultural das crianças quilombolas? Qual a relação da escola com as comunidades quilombolas locais?

Diante da percepção da problemática envolvendo as culturas da infância das crianças quilombolas no cerne da escola para crianças pequenas, conforme BNCC (2017), este estudo objetivou analisar o modo como o currículo e as práticas pedagógicas da Educação Infantil dialogam com as culturas da infância em um contexto de uma comunidade quilombola. Ficando, então, definidos os objetivos específicos: conhecer as perspectivas de culturas da infância evidenciadas no contexto escolar, identificando a percepção das professoras e coordenadora sobre Educação Infantil e infância; analisar como as práticas pedagógicas, o planejamento de ensino e o Projeto Político-Pedagógico da escola contemplam o repertório cultural das crianças quilombolas; escutar as crianças quilombolas para conhecer seus repertórios culturais; identificar a relação da escola com as comunidades quilombolas local.

Para conceber tais objetivos, foi preciso, pois, reconhecer a Educação Infantil como etapa primordial na vida das crianças. Preconizada como primeira etapa da educação básica, com base na Lei 9.394/96 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a presente etapa está regulamentada no artigo 29 definindo, para tanto, a sua concepção de infância, bem como suas finalidades.

> A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2017, p. 22).

Esse reconhecimento por si só foi insuficiente para garantir às crianças uma Educação Infantil que desse conta das especificidades concernentes aos diversos perfis socioculturais aos quais diariamente adentram as escolas, isto é, distanciando dos seus eixos de interesse as identidades culturais de infâncias advindas de contextos onde pobres, negros, índios, enfim, toda camada populacional que descaracterize o modelo europeu, esteja presente. Historicamente, “as escolas, reproduzem através de seus currículos formais, um modelo de educação que imprime os valores da cultura dominante” (MACÊDO; MESSEDER; QUEIROZ, 2017, p. 285).

Por viver em um país em que as infâncias se apresentam tão desiguais, a Educação Infantil ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica possibilitou a inserção de crianças de todas as classes sociais adentrarem a escola na mesma faixa-etária. Somando-se a

essa conquista a promulgação da Lei nº 10.639/2003, da Lei 11.645/08, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Esses foram os marcos políticos que tornou legalizado, político e pedagogicamente, o reconhecimento e a valorização das influências africanas na formação da sociedade brasileira e do protagonismo da população afro-brasileira na formação social, cultural, política e econômica do país (BRASIL, 2003). Desde então, foram necessárias formas efetivas para o enfrentamento e a eliminação do racismo e da discriminação nos contextos educacional e social.

Nesta direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica – DCNEEQEB representam mais uma conquista deste século, tendo em vista que nela, a Educação Escolar Quilombola é reconhecida como modalidade da educação básica, estabelecendo princípios de atendimento e oferta:

> [...] 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 [...] (BRASIL, 2012, p. 3).

Esse novo documento deixa evidente a garantia de direitos às populações quilombolas a uma educação que reconheça e valorize as tradições e os saberes socioculturais dos povos negros, bem como reconhece os quilombos como raiz cultural a ser valorizada.

Cientes das conquistas imputadas nas leis e da necessidade de adentrar o *lócus* pesquisado para o trabalho de campo, utilizou-se dos seguintes instrumentos: as entrevistas semiestruturadas com as professoras, com a Coordenadora e com a secretaria Municipal de Educação, nas pessoas do Secretário e da Coordenadora Municipal de Educação Infantil; as *conversas interativo-participadas*[1] com a escuta de 3 representantes da comunidade, a saber: a Líder da associação comunitária, a secretária da associação e um senhor da comunidade que exerce o papel de líder, 3 mães de crianças matriculadas na etapa pesquisada. Realizamos também escutas a 4 crianças com idade entre 4 e 5 anos por meio de atividades disponibilizadas

[1] A *conversa interativo-provocativa* é um instrumento de produção de informações criado e utilizado pelo professor Dr. Claudio Pinto Nunes, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e está citado na Dissertação de Mestrado de Jany Rodrigues Prado, intitulada Os sentidos que professores de educação infantil do município de Guanambi atribuem a sua condição de trabalho docente defendida no ano de 2018.

pelo WhatsApp e em visita realizada nas comunidades quilombolas do Rio do Tanque e Sambaíba, totalizando 15 sujeitos. Foi realizada a análise do Projeto Político Pedagógico da Escola; análise do plano de aula desenvolvido pelas professoras e diário de campo.

A interpretação dos dados foi feita qualitativamente por meio da análise do conteúdo na modalidade temática, sem a pretensão de confirmar hipóteses previamente construídas, atentando para os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências de vida (GOMES, 2007).

1.1 Percurso Formativo e Imbricamento com a temática

O entendimento da perspectiva teórica que compreende que as crianças produzem uma cultura de pares na relação umas com as outras e na relação com os adultos, advém da proximidade com as questões referentes à infância, ao ser criança e a Educação Infantil (SARMENTO, 2004). Isso aconteceu quando, nos anos de 1990, adentrei as creches públicas municipais por meio de concurso, sendo então convidada a assumir a coordenação pedagógica. Havia neste período três (3) unidades de ofertas da Educação Infantil, sendo 1 na sede e 2 na área campesina. Nesse espaço comecei a perceber os repertórios das crianças advindas das suas vivências sócio familiares. Muitas vezes, fui surpreendida com as perguntas: “é seu homem tia”, “tia mente”, “sabe por que todo dia eu choro na creche”? O “é seu homem” retrata um dos momentos em que cheguei à creche[2] acompanhada do meu esposo; tia mente foi escutado ao prometer a uma criança de 3 anos de idade, por mais de uma vez, que se ele não chorasse ganharia biscoitos, e não cumprir com o prometido. Isso sempre ocorria logo que a criança chegava à creche e a mãe ia embora, como forma de acalentá-lo; o “sabe por que choro” aconteceu após a criança perceber que era observada ao despedir-se do pai. Essas falas elucidam um pouco das muitas linguagens escutadas e o interesse por compreender o rico repertório cultural das crianças em suas vivências.

O ingresso na Educação Infantil possibilitou ainda participar da criação de 10 Centros de Educação Infantil, sendo que destas, 3 localizavam-se na área urbana, e sete na área campesina. Neste sentido, o município passou a ofertar Educação Infantil em 13 unidades distintas. Dessa vivência, comecei a enxergar as múltiplas realidades que compunham o município, e a diversidade de povos que contribuíram na sua formação identitária. Foi um período de grandes descobertas e conquistas, tendo em vista que, ao adentrar pela primeira vez

[2] Creche era como o Centro de Educação Infantil era denominado nas décadas de 80 e 90.

na unidade de Educação Infantil na sede do município, e posteriormente em outros espaços de oferta, ou mesmo em outros que foram criados *a posteriori*, ouvi muitas vezes censura de que aquele lugar não me pertencia. O fato de ser mulher branca, fazendo parte de um contexto sociocultural economicamente favorecido, atraia olhares desconfiados. Neste espaço de muitas lutas em prol de melhorias de condições, quer seja de infraestrutura, de aquisição de materiais didáticos que possibilitassem a adoção de práticas pedagógicas que contribuíssem para o trabalho concernente à idade e necessidade das crianças, bem como melhorias de salários, havia ainda a percepção de que as crianças eram homogeneizadas, ou seja, não importa em qual contexto estavam o trabalho pedagógico era pensado sobre um mesmo olhar: as crianças brancas. A afirmativa vem no sentido de perceber que o repertório cultural reproduzido nas histórias, nas músicas ou mesmo nas atividades xerocopiadas, era permeado pelos príncipes e pelas princesas da Disney. Estive à frente do trabalho durante 9 anos, a contar de 1996 a 2005.

Ciente da carência de conhecimentos que possibilitassem inferir sobre a realidade vigente, no ano de 1998 cursando o curso de pedagogia, conheci autores que (re)significaram o meu olhar. Dessa trajetória na educação das crianças pequenas e na formação de professores, surgiu o interesse de pesquisar "O perfil profissiográfico do Professor da Educação Infantil", cujo interesse pautou-se em compreender se a formação dos professores que atuavam nesta etapa era fator determinante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Essa pesquisa foi realizada no âmbito do curso de pós-graduação em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio, no qual constatou-se que, muito embora houvesse no universo pesquisado um número significativo de professores graduados (em torno de 70%), a mudança no contexto da etapa fazia-se tímida.

O trabalho na Coordenação Pedagógica da Rede Municipal, na pasta da Educação Infantil, possibilitou participar ativamente do fluxo de mudanças que impulsionou a etapa em decorrência da importância dada às crianças, nos textos do Artigo 208 da Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, donde surgiu um novo olhar acerca do real significado do ser criança e a busca por agregar conhecimentos sobre esta fase imprescindível da vida, bem como refletir sobre os diferentes espaços de oferta da Educação Infantil no município, tendo em vista existirem Creches[3] na cidade e no campo.

Em meio à percepção de que apesar do que preconizava a LDB nº 9.394/96 acerca da especificidade da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, o município de

[3] Nos anos 90 as escolas de Educação Infantil recebiam a denominação de Creches.

Riacho de Santana – BA, até o final do ano de 2005, mantinha a etapa afastada, administrativa e pedagogicamente, dos demais níveis de ensino que constituem a Educação Básica, posto que, fazia parte da Secretaria Municipal de Assistência Social. Este órgão assumiu publicamente o compromisso com a população carente, quanto aos aspectos sociais da comunidade, o que conferia à Educação Infantil, um enfoque no "cuidar", o que demarcou a necessidade de promover ações que modificassem esse cenário. Nessa perspectiva, um Programa de Formação Continuada passou a ser a alternativa encontrada para promoção de estudos e debates, visto que, em meio à abordagem sobre o desenvolvimento infantil, ficava cada vez mais latente a realidade em torno das reais condições sobre as quais a infância situava-se, reforçando a importância de compreender os contextos sociais e as relações grupais constituídas nas comunidades, possibilitando à criança atingir o seu potencial pleno, consciente de que é por meio das suas interações sociais, com realidades diversificadas que a criança desenvolve o aprendizado de valores que contribuem para a sua formação integral. Nesse período, adentrei a segunda pós-graduação. Agora na Docência do Ensino Superior, o que possibilitou ocupar outros espaços na docência.

Nos anos de 2005 a 2007, atuei como professora em sala de aula da Educação Infantil em uma Creche Pública do município localizada em um dos bairros periféricos mais vulneráveis, onde a pobreza, a desnutrição e a violência pessoal e social se faziam visíveis, quer seja nos pequenos corpos mutilados pelas condições de vida, quer seja nas vozes que traziam em si as marcas da desestruturação estampadas. Nesse espaço de vidas em construção, desenvolvi um trabalho com crianças com faixa-etária entre quatro e cinco anos de idade. Foram dois anos de muito aprendizado, dificuldades e, principalmente, de descoberta de um mundo para mim, até então, pouco conhecido, mas que me fez ter a certeza de que neste espaço havia muito a ser compreendido. O meu interesse em pesquisar a infância surgiu dessa experiência que me fez rever valores, conceitos e compreender os contornos assumidos na sociedade, em virtude das condições socioculturais e econômicas dos sujeitos que dela fazem parte.

No ano de 2006, concorri a uma seleção de professoras para atuar no ensino superior na Faculdade de Ciências e Tecnologias situada na cidade de Santa Maria da Vitória - BA (FACITE) . Passei a atuar, então, na Educação Infantil e na Educação Superior paralelamente em cidades que estavam a aproximadamente 150 (cento e cinquenta) quilômetros de distância. Apesar da estrada e das dificuldades, com o ingresso nessa nova etapa pude ampliar meu campo de visão, pois, enquanto em uma etapa atuava como professora de crianças pequenas, na Educação Superior atuava como professora nas disciplinas que dialogavam com a infância: fui

professora do componente Infância e Educação Infantil, Processos de Alfabetização, Pesquisa e Estágio em Educação Infantil, dentre outras. Nesse exercício fui articulando teoria e prática, aprendendo a olhar a infância em suas especificidades, isto é, a criança como sujeito de direitos e a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Ainda em 2007, participei da Seleção de Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) oferecida pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus* XII, no Departamento de Educação na cidade de Guanambi-BA. Com a aprovação, em 2008, pedi afastamento da Creche do Município de Riacho de Santana - BA, passando a atuar na Educação Superior privada no município de Santa Maria da Vitória - BA e na rede pública na cidade de Guanambi - BA. Em ambas dei continuidade aos estudos sobre infância, crianças e Educação Infantil, tendo em vista que a minha área de atuação se centravam em componentes ligados às áreas citadas. Importante se faz elucidar que muito embora estando afastada da sala de aula que agregava crianças pequenas, nunca mais fui capaz de esquecer as experiências vividas em uma etapa que, a meu ver, é de fundamental importância para o desenvolvimento integral da criança, que precisa ser compreendida como sujeito biopsicossocial. Entre muitas idas e vindas fui agregando conhecimentos que me inquietavam ao tempo em que me encorajaram a continuar, mesmo que atuando em outras esferas, a pesquisar no âmbito da Educação Infantil.

No ano de 2010, fui convidada pela Secretaria Municipal do meu município a construir a Proposta de Organização de um Fórum Municipal de Educação Infantil. Foi um tempo de novos estudos, pesquisas e construção de conhecimentos acerca das peculiaridades existentes em um município que nessa época já tinha um total de 18 unidades de Educação Infantil: quatro dessas localizadas na área urbana do município, sendo uma no centro da cidade e três em bairros periféricos com realidades distintas e diversas. Além de 14 unidades distribuídas na área campesina, em comunidades que agregavam realidades adversas: crianças quilombolas, crianças residentes em fazendas, filhas de trabalhadores braçais que vendiam a força dos seus trabalhos, bem como crianças beneficiárias do Programa Bolsa Família. Percebia-se a multiplicidade de infâncias com suas histórias e cores. Nesse sentido, reunimos na sede do município e, posteriormente, na área campesina para compreendermos como poderíamos realizar um Fórum Municipal que tratasse das diferenças na diversidade. Construímos nossa Carta de Princípios, elegemos os eixos a serem discutidos e levantamos propostas. De posse dos documentos que respaldavam a política pública pensada para o município, no ano de 2011 realizamos o 1º Fórum Municipal de Educação Infantil com a temática Educação Infantil: identidade em construção. Foi com muito orgulho que vi consolidar o desafio a mim confiado

e que junto a toda equipe de professores que atuavam na etapa pudemos levantar proposições que foram transformadas em compromissos tanto da Gestão Pública Municipal, como da Equipe que atuava na etapa da Educação Infantil no município. Foi uma experiência rica que sonhamos tornar-se Política Pública Municipal. Assumimos o compromisso de realizar um Fórum a cada três anos. Assim, no ano de 2014 realizamos o 2º Fórum Municipal de Educação Infantil com o tema Educação Infantil em Riacho de Santana: conquistas e impasses. Mais uma vez reunimos a comunidade para pensar, planejar e assumir o compromisso com as infâncias. Os frutos colhidos foram publicados no artigo intitulado Educação Infantil em Riacho de Santana: conquistas e impasses[4], no qual encontram-se registrados os compromissos políticos assumidos entre gestor e profissionais da educação do município. Tivemos o cuidado de documentar todas as ações desenvolvidas. As conquistas advindas dos dois Fóruns no município continuam a fomentar as discussões e dar suporte para as práticas realizadas ano a ano nos Centros de Educação Infantil existentes.

No ano de 2012, passei a ser Professora Substituta na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, DCHT, *Campus* XVII, na cidade de Bom Jesus da Lapa – BA. Devido a minha trajetória na etapa da Educação Infantil, novamente assumi os componentes ligados à Infância. Junto a um grupo de colegas participei da organização de dois Colóquios Regionais de Pedagogias da Infância, sendo que no segundo Colóquio assumi a Coordenação.

Atualmente, sou Professora Substituta na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, atuando no DCHT, *Campus* XVII na cidade de Bom Jesus da Lapa - BA onde coordeno o Projeto LUDOTECA – Espaço de estudos e produção das culturas da infância. Trata-se de um Projeto de Extensão que visa a criar um espaço de formação e mediação pedagógica, constante, junto à comunidade acadêmica e escolar, na perspectiva de fomentar a criação de uma cultura lúdica na formação das crianças e dos professores. O espaço da LUDOTECA se destina ainda à formação pelo brincar das crianças matriculadas em uma instituição de Educação Infantil da cidade de Bom Jesus da Lapa, ele se desenvolve com base na perspectiva teórica a qual compreende que as crianças produzem uma cultura de pares na relação umas com as outras e na relação com os adultos (SARMENTO, 2004). Neste sentido, semanalmente, junto a um grupo de monitores, alunas do curso de pedagogia do *Campus* XVII, desenvolvemos atividades com as crianças matriculadas e com frequência regular em um Centro de Educação Infantil do município de Bom Jesus da Lapa, que atende a 250 crianças com idade entre 3 e 5 anos de

[4] Artigo publicado no I Colóquio Regional de Pedagogia(s) da Infância: múltiplos olhares sobre a infância, educação e cultura. II Seminário Regional do PIBID/Pedagogia. Nos dias 03 a 05 de setembro, UNEB - Campus XVII, Bom Jesus da Lapa, 2014.

idade. Nele, trabalhamos com as escutas e vozes da infância, pesquisando e estudando as culturas da infância ali presentes. Trata-se de uma unidade que tem uma diversidade de infâncias, pois estão matriculadas nesse espaço e frequentam regularmente crianças quilombolas, ribeirinhas, residentes em bairros periféricos e do centro da cidade que se deslocam para estudar neste CEI que tem uma estrutura muito bem organizada. Por intermédio do projeto mantemos diálogo constante com os estudantes do curso de pedagogia do *Campus*, professoras da unidade e com os alunos que dão vozes às diferentes infâncias em seus repertórios culturais advindos dos diversos contextos sociais.

Após o meu ingresso no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação – PPGed (UESB), no ano de 2019, hoje sou membro de dois potentes grupos de pesquisa vinculados ao Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire – NEPE da UNEB, *Campus* XII: Grupo de Estudos das Relações Étnico-Raciais[5] e do Observatório da Infância e Educação Infantil (ObEI), criado em maio de 2020 no contexto da pandemia.

Este texto está organizado em seis seções, iniciando com o texto introdutório em que apresentamos o objeto de estudo destacando o problema, as questões de estudo, o objetivo geral e os objetivos específicos, bem como meu percurso formativo e envolvimento com a temática pesquisada.

A segunda seção apresenta os procedimentos teóricos metodológicos, embasados na pesquisa qualitativa em educação, em que está caracterizada a comunidade da Sambaíba, a escola em que a pesquisa está situada, os sujeitos da escola, bem como as comunidades que ela agrega, a pesquisa de campo propriamente dita e os procedimentos de análise e de tratamento dos dados.

A terceira seção faz uma breve discussão sobre a origem dos quilombos, perpassando pelo Território de Identidade Velho Chico demarcando suas territorialidades, situando neste o município de Riacho de Santana e a comunidade da Sambaíba.

A quarta seção apresenta o aporte teórico que fundamenta a pesquisa realizada na etapa da Educação Infantil com foco nas culturas da infância quilombola, bem como o estado da arte, no qual buscamos conhecer as pesquisas desenvolvidas nos principais bancos de dados, dando destaque ao banco do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Eletrônica Científica Online (SCIELO) e do PPGED.

---

[5] Coordenado pela Professora Orientadora Dinalva Macêdo que vem desenvolvendo estudos e pesquisas especialmente nos espaços dos quilombos da região, com rico acervo publicado na área.

A quinta seção aborda as tessituras entre a teoria e o campo empírico de forma a alcançar o objetivo da pesquisa com vistas a analisar o modo como o currículo e as práticas pedagógicas da Educação Infantil dialogam com as culturas da infância em um contexto de uma comunidade quilombola.

Na sexta seção estão as considerações finais que retomam de maneira sintética os objetivos e o percurso da pesquisa, explicitando por meio dos referenciais teóricos o diálogo com a empiria e uma síntese interpretativa dos resultados alcançados com a pesquisa.

2 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO

Este trabalho situa-se no campo da Educação Infantil com interface na Educação Escolar Quilombola. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujo objetivo pautou-se em analisar o modo como o currículo e as práticas pedagógicas da Educação Infantil dialogam com as culturas da infância em um contexto de uma comunidade quilombola.

Importante se faz elucidar que a pesquisa qualitativa "trabalha com um universo de significados, motivos e aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (MINAYO, 1997, p. 21-22).

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (2010) possibilita o contato direto do pesquisador com a situação em que o fenômeno é pesquisado e possui como princípio metodológico norteador, o ambiente natural e o pesquisador como instrumento fundamental; destaque para a palavra escrita nesta abordagem, tanto para a obtenção de dados como para a disseminação dos resultados; interesse maior pelo processo do que pelos resultados busca, como preocupação essencial do investigador, o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida.

Reconhecendo a natureza do ambiente natural, fez-se importante que o pesquisador frequentasse os locais de estudo, pois compreende que os fenômenos, bem como os comportamentos dos informantes são influenciados pelos contextos que os produzem, característica que se faz presente neste estudo, na medida em que o pesquisador se envolveu diretamente com a produção de informações nos locais em que o fenômeno aconteceu.

O contexto de busca situou-se em uma Escola Pública Municipal que está inserida em uma Comunidade Quilombola do município de Riacho de Santana-BA, denominada Sambaíba, cujo cenário encontra-se em um ambiente formal de educação que desenvolve atividades pedagógicas de escolarização, tanto nas práticas de ensino em sala de aula, como reuniões envolvendo a comunidade.

A segunda característica informa que a pesquisa qualitativa é descritiva, vez que "os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens, não em formas de números" (MINAYO, 1997, p. 48). Nesse processo, fez-se imprescindível que o pesquisador buscasse os dados em toda a sua inteireza, respeitando o modo em que eles foram verbalmente transmitidos, para então transcrever. A palavra assume importância vital nesse processo, tanto no momento na coleta, em que o ouvir, fez-se essencial, quanto no momento da análise dos dados.

Outra característica presente relaciona-se ao interesse do pesquisador que é mais centrado no processo do que simplesmente no produto. Assim, o estudo procurou compreender como os significados, as tradições culturais, as concepções de vida e de mundo ganharam corpo e deram sentido ao que foi estudado. Tal característica norteou essa pesquisa ao retomarmos as situações investigadas durante todo desenvolvimento, buscando entender as culturas da infância presentes na organização do currículo da Educação Infantil na comunidade quilombola.

Mais uma característica foi fundamental, pois, envolve o modo indutivo como tende a ocorrer a análise dos dados. Segundo essa característica, os dados coletados e analisados não objetivaram confirmar ou refutar hipóteses construídas *a priori*, mas produzir informações, interpretações, à proporção que os dados são coletados. Isso aconteceu durante todo processo de análise dos dados, pois foi preciso um afunilamento das informações coletadas pelas vivências *in lócus*, que de acordo André (2004, p. 41), "[...] se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária".

A quinta e última característica afirma que o significado dado pelas pessoas ao fenômeno assume importância fundamental na abordagem qualitativa. O pesquisador, assim, necessitou apreender o modo que as pessoas atribuíram sentidos e significados às suas vidas percebendo, para tanto, o repertório cultural presente nas culturas da infância quilombola no contexto em que a pesquisa aconteceu.

2.1 O campo empírico e interlocutores: a escola em sua unidade e os sujeitos

O *lócus* investigativo situa-se Escola Municipal Manoel José Gomes, no Município de Riacho de Santana-BA, localizada na comunidade quilombola de Sambaíba, com mais de 100 (cem) anos de aquilombamento[6], formada inicialmente por índios e negros. Por ser uma região de muitas serras e de difícil acesso, nesta, surgiram três quilombos na área territorial de Riacho de Santana-BA e outros na divisa do município com Caetité e Macaúbas.

Trata-se de uma comunidade que teve seu título de certificação como quilombola fornecido pela Fundação Cultural Palmares (FCP) em 30 de setembro do ano de 2005, portaria da FCP nº 01420.001848/2005-91, e que aguarda, desde então, o reconhecimento do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Neste sentido, os critérios de inclusão da

[6] De acordo Batista (2019), aquilombamento é um termo popular utilizado entre grupos negros, engajados na ideia de resistência da cultura negra brasileira.

referida instituição tomaram por base tratar da única escola do município que tem todas as crianças matriculadas oriundas de quilombos.

Nesta comunidade, situa-se a escola *lócus* que atende alunos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental oriundos de três comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares, denominadas: Rio do Tanque, Sambaíba e Sambaíba de Caetité.

Figura 1 — Foto da Escola em seu Pátio Interno

Fonte: Acervo pessoal da Pesquisadora (2021).

A figura ilustra a entrada da escola, que é uma instituição pública situada em área quilombola localizada no espaço campesino, mantida pela Prefeitura Municipal, sendo orientada e acompanhada pela Secretaria Municipal de Educação. A sua estrutura física é formada de três salas de aula, diretoria, sanitário masculino e feminino, almoxarifado, sala de recursos multifuncional, cozinha, dispensa, pátio coberto e pátio com área de sol.

O número de alunos matriculados na referida unidade é de 67 estudantes, distribuídos nos dois turnos, sendo 31 crianças frequentando a etapa da Educação Infantil em tempo parcial (4h diárias); 36 alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino com organização em classes multisseriadas com dois ciclos distintos: no primeiro ciclo situam-se às crianças do primeiro, segundo e terceiro ano, no turno matutino, e no segundo ciclo, que funciona no turno oposto, estão às crianças do quarto e quinto ano.

Para desenvolvimento dos trabalhos na Unidade, existe nesta uma (1) coordenadora que exerce dupla função: coordenadora pedagógica[7] e diretora, quatro (4) professoras, dessas, duas

[7] Muito embora a pessoa que assume a coordenação também atue na direção da Escola Municipal Manoel José Gomes, no decorrer do texto utilizaremos apenas a palavra coordenadora para denomina-la.

(2) professoras atuam na sala de aula da Educação Infantil, e dois (2) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo um do sexo masculino. Quanto à formação, toda equipe possui licenciatura em pedagogia, está há mais de cinco (5) anos atuando nesta unidade e possui entre trinta (30) e cinquenta (50) anos de idade. Trabalham ainda nesta escola duas (2) merendeiras que cuidam da limpeza e da merenda.

No que se refere à sala de aula da Educação Infantil, as duas professoras além da graduação, uma tem especialização em Psicopedagogia, com ênfase na Educação Inclusiva, e a outra em Supervisão Escolar, Alfabetização e Letramento. O turno de atividades das crianças matriculadas na etapa da Educação Infantil é o vespertino.

Faz-se importante ressaltar que por ter em sua matrícula crianças da comunidade *lócus* e de duas outras comunidades que estão nas proximidades, às crianças são transportadas diariamente em um ônibus locado para esta finalidade que passa pelas residências por volta de meio dia e meia (12h30min) para levar as crianças até a escola e retorna por volta das 17h com as crianças para entregar às famílias, o que tornou possível às crianças serem matriculadas e comparecerem à escola.

Assim, são sujeitos da pesquisa a coordenadora da escola, as duas professoras da Educação Infantil que estão denominadas como Docente 1 e Docente 2, o Secretário Municipal de Educação, a Coordenadora Municipal da Educação Infantil da rede pública municipal, bem como uma mãe residente na comunidade de Sambaíba, uma mãe residente na comunidade de Rio do Tanque e uma mãe moradora na comunidade de Sambaíba de Caetité. As três representantes citadas são mulheres com idade entre vinte (20) e quarenta e cinco (45) anos, mães das crianças matriculadas na etapa e estão identificadas no texto como MÃE 1, MÃE 2 e MÃE 3. Temos ainda entre os colaboradores uma líder comunitária que exerce o cargo de Presidente da Associação Comunitária Quilombola, a secretária da Associação e um líder comunitário, reconhecido na comunidade por possuir um notório saber, identificadas como LIDERANÇA 1, LIDERANÇA 2 e LIDERANÇA 3. Faz-se importante salientar que após a banca de qualificação foram incluídas na pesquisa quatro (4) crianças, somando quinze (15) colaboradoras, em sua maioria pessoas do sexo feminino. Quanto à faixa etária das colaboradoras situa-se entre vinte (20) e cinquenta e cinco (55) anos, enquanto que os dois colaboradores homens têm idade de quarenta e (45) e setenta e sete (77) anos. No que concerne à idade das crianças inseridas como participantes da pesquisa, a faixa de idade situa-se entre quatro (4) e cinco (5) anos, sendo três dessas do sexo feminino e uma do sexo masculino. As

crianças receberam a identificação de CRIANÇA 1, CRIANÇA 2, CRIANÇA 3 e CRIANÇA 4.

Os critérios de inclusão da unidade escolar estão baseados em ser a única escola do município em que todas as crianças matriculadas são moradoras e filhas de quilombos reconhecidos pela Fundação Cultural Palmares, ficando, portanto, excluídos da pesquisa interlocutores, bem como comunidades escolares que não tenham raízes culturais quilombolas.

2.2 Instrumentos utilizados para coleta de dados

Tendo em vista a pandemia provocada pela COVID 19, bem como os reflexos sentidos em função da exigência do isolamento social, bem como o fechamento das escolas, os instrumentos de coleta de dados possíveis de serem utilizados foram: entrevistas semiestruturadas, realizadas por meio de entrevista e do uso de ferramentas tecnológicas, a saber: celulares, grupos de WhatsApp, Google Meet.

De acordo Gil (1996), a entrevista semiestruturada é um instrumento que permite certa liberdade de expressão, pois se apoia em uma relativa flexibilidade que permite, segundo Laville e Dionne (1999), um contato maior entre o entrevistado e o entrevistador, que colhe informações com o intuito de obter, além da compreensão de sua realidade social, o conhecimento de suas motivações pessoais, bem como a exploração dos conhecimentos pessoais dos entrevistados, o que justifica a manutenção desse instrumento mesmo com o advento da pandemia.

O uso deste instrumento possibilitou rico momento de compreensão da pesquisa, tendo em vista que as entrevistas recebidas forneceram dados que permitiram uma análise mais aprofundada, bem como um registro dos dados transmitidos pelo entrevistado. As questões utilizadas na referida entrevista encontra-se no Anexo 3 da presente dissertação.

Outro instrumento utilizado foram as “conversas interativo-provocativas” que de acordo Prado (2018, p. 31), definem-se como “um instrumento de produção de informação criado e utilizado pelo professor Dr. Cláudio Pinto Nunes da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)”.

Para Nunes (2011 *apud* PRADO 2018, p. 31, grifos do autor),

> Denominamos esse instrumento de produção e coleta de informações de *conversas interativo-provocativas* por entender a necessidade de evidenciar a natureza interativa dessas conversas, do mesmo modo e com a naturalidade semelhante àquela que ocorre em qualquer conversa que as pessoas

> estabelecem no seu cotidiano, independente de estarem ou não participando de uma pesquisa.

Nesse sentido, é importante salientar que orientado por um roteiro semiestruturado, (Anexo 4), realizamos as provocações que auxiliaram na obtenção de maior detalhamento das informações, dando vazão às conversas, auxiliando assim a responder as questões da pesquisa, sem influenciar sobre o que foi dito. para tanto, a escrita do texto em que as mães, lideranças e crianças são colaboradoras, foi realizada conforme a linguagem própria dos seus contextos, sem nenhuma correção, respeitando os modos, vocabulários e formas de expressão.

A escuta às crianças aconteceu por meio do contato por WhatsApp em que, ao explicar as mães o que gostaríamos de saber, elas permitiram que dialogássemos com as crianças. A coordenadora da escola foi a mediadora dos contatos. Também realizamos escutas durante as visitas às comunidades. De acordo Fochi (2019, p. 31),

> Escutar é, na realidade, uma arte para entender a cultura infantil: suas formas de pensar, fazer, perguntar, teorizar. Escutar significa estar atento, com todos os sentidos, para reconhecer todas as linguagens da infância e sua relação com o mundo. A escuta possibilita o assombro, a maravilha do inesperado e do imprevisto.

Essas escutas nos possibilitaram aproximar das crianças e conhecer seus repertórios culturais.

Prosseguindo a coleta de dados, foi realizada a análise de documentos disponibilizados pela gestão da escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP) que se encontra em fase de reestruturação e o plano de aula. De acordo André (2004), o contato com esses instrumentos possibilita fazer a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) do grupo social.

É importante destacar que para o registro dos dados coletados, utilizou-se também o diário de campo, em que estão documentados todos os achados obtidos por meio de informações formais e informais junto à comunidade, à escola, às crianças, bem como à Secretaria Municipal de Educação. Neste sentido, o diário de campo é um instrumento potente, tendo em vista o seu poder de transformar uma ação, um acontecimento, em relato escrito, possibilitando o que está contido, servir para consulta a qualquer tempo (GEERTZ, 1989).

Para evitar possíveis transtornos e ou riscos mínimos aos sujeitos da pesquisa, como desconfortos decorrentes de timidez em participar das entrevistas e das conversas interativo-provocativas, constrangimentos em responder questões, bem como acanhamento por conta de não ter ciência de assuntos de conhecimento social amplo, a visita à comunidade, à escola, para as conversas interativo-provocativas (CIP) foram agendadas previamente, observando a

aceitabilidade das colaboradoras e colaboradores em participar da pesquisa, o tempo disponível, a condição, e locais adequados, favoráveis para a coleta dos dados. Os protocolos de segurança indicados pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e pela vigilância epidemiológica também foram seguidos com rigor.

Assim, em um movimento dialético, as entrevistas semiestruturadas, as conversas interativo-provocativas (CIP), as escutas as crianças, bem como a análise documental e o uso do diário de campo nos possibilitaram coletar dados que permitiram analisar o modo como o currículo e as práticas pedagógicas da Educação Infantil dialogam com as culturas da infância quilombola.

Apresentaremos, a seguir, os caminhos trilhados na pesquisa de campo.

2.3 Trabalho de campo: caminhos trilhados

Eu penso por mim mesmo que as crianças
Precisam de mais atenção...
Que os jovens precisam de mais compreensão...
Que os adultos precisam de olhos para ver
e enxergar mais longe...

Adriana Freidman, 2020.

Atenção, compreensão, escutas, lentes que nos permitiram de fato enxergar com mais clareza foram movimentos basilares, e, foi com esse estado de espírito que iniciamos os primeiros passos da pesquisa de campo que teve início no mês de julho do ano de 2019, com visita à Secretaria Municipal de Educação do município de Riacho de Santana para dialogar com o Secretário Municipal de Educação e com a Coordenadora Municipal da Educação Infantil, cujo intento pautou-se em apresentar a pesquisa a ser realizada na etapa da Educação Infantil na Escola Pública Municipal Manoel José Gomes, localizada na comunidade quilombola de Sambaíba, tendo em vista saber que ela agregava crianças com o perfil sociocultural pretendido.

Nesse encontro foi apresentado o objeto de estudo, de modo que foi recebido o apoio da Secretaria Municipal de Educação. Neste mesmo mês, durante um programa de formação de professores que acontecia na sede do município, surgiu a oportunidade de dialogar com a coordenadora que assumia interinamente a função de Diretora/Coordenadora, com as

professoras que atuavam na comunidade, bem como com outras professoras de outras comunidades. Na oportunidade, foi apresentada a intenção de pesquisar na Escola, justificando que a escolha se dava em função de ela agregar um Centro de Educação Infantil cem por cento de crianças quilombolas. Neste contato, a equipe externou a satisfação em saber que a realidade daquela região seria objeto de estudos científicos. Os contatos supracitados foram registrados no diário de campo e após este encontro, as ligações via telefone celular e por WhatsApp passaram a acontecer de forma frequente, visando a aproximar do *lócus* e das pessoas que seriam as colaboradoras da pesquisa desenhada.

No ano de 2020, mais precisamente no dia 04 de fevereiro, deslocamo-nos da sede do município rumo à comunidade quilombola, para encontrar a coordenadora da Escola Municipal Manoel José Gomes, *lócus* em que o Centro de Educação Infantil Casulo Menino Deus, Extensão Sambaíba, localiza-se. Por meio de contato previamente agendado com a colaboradora pudemos reunir um grupo de nove (9) pessoas, a saber: a coordenadora, duas (2) docentes, três (3) mães de quatro crianças matriculadas na Educação Infantil, e três (3) lideranças comunitárias, estando neste grupo um homem. O objetivo da reunião pautou-se em apresentar o Projeto de Pesquisa para a comunidade, bem como convidar as pessoas acima citadas para atuarem na condição de colaboradoras. Durante a apresentação da pesquisadora e das intenções da pesquisa pudemos dialogar com o grupo presente, conhecer um pouco das suas labutas diária, saber da história de luta que elas enfrentam se desdobrando entre cuidar da casa, dos filhos, da lavoura e das tantas outras ocupações que têm para auxiliar no sustento das famílias. Foi uma reunião de diálogos bastante potentes que nos possibilitaram conhecer um pouco mais as histórias dos quilombos daquela região, em que cada uma das pessoas participantes relatou um pouco do que outrora ouvira contar sobre como nasceu a comunidade. No capítulo três traremos um recorte do que nos foi relatado.

Após a reunião, acompanhada da coordenadora e de um senhor muito respeitado na comunidade, visitamos algumas casas de farinha, assim pudemos perceber as diferentes funções que as mulheres daquele lugar desenvolvem na convivência familiar e comunitária. Durante a visita, conhecemos também uma casa de moagem de cana, que segundo pudemos compreender durante as conversas interativas com moradoras e moradores da comunidade, ainda hoje produzem rapadura e o famoso mel de cana, feitos de forma artesanal. Durante toda visita realizada fomos acompanhadas bem de perto por crianças que atentamente buscavam entender o que conversávamos, e entre brincadeiras e risadas não perdiam de vista a movimentação. Podíamos ver os olhinhos curiosos e tímidos nos acompanhando por onde andamos. Era um

grupo formado de 10 (dez) crianças com idade que variavam entre dois (2) e dez (10) anos de idade sendo que destes 6 eram meninas com idade entre 10 e 2 anos, e os meninos, num total de 4, tinham entre 8 e 2 anos de idade. Perguntamos seus nomes, as respostas de como se chamavam vieram muito rápido. Ao perguntarmos a idade percebemos que muitas olhavam para as mães em busca e apoio nas respostas. Apenas as crianças maiores, duas meninas que tinham 10 (dez) e 8 (oito) anos sabiam que idade tinham, as demais crianças ouviam a mãe dizer que estavam dentro dos 7 (sete), dentro dos 5 (cinco) anos. Sempre tivemos muita curiosidade em saber o significado de "estar dentro de uma idade". Então, as mães explicaram que a criança havia completado ano no mês de janeiro, então ela estava dentro da outra idade. Continuamos a conversar com as crianças, queríamos escutar suas vozes, conhecer um pouco das suas linguagens, os repertórios que elas usavam durante as interações e brincadeiras: que músicas gostavam de cantar, que histórias conheciam, que brinquedos e brincadeiras tinham e/ou gostavam de brincar.

Nesse momento ouvimos das crianças ali rodeadas que gostavam muito de cantar as músicas que as tias da escola ensinaram, pedimos então que cantassem e ouvimos ressoar a melodia da conhecida ciranda cirandinha, a música da borboletinha. Cantamos juntas, pedimos então que cantassem a ciranda de roda que as mulheres da comunidade cultuam como tradição.

Despedimos combinando com a coordenadora que no mês de março retornaríamos à comunidade para então dialogar com os demais moradores, de modo que apresentaríamos a pesquisa pretendida a toda comunidade para que se tornasse conhecido por todos, tendo em vista que os contextos de investigação dos fenômenos investigados apesar de situar-se na Escola Pública Municipal Manoel José Gomes, dialoga com a identidade de pertença daquela comunidade Quilombola do município de Riacho de Santana-BA, cujo cenário encontra-se em um ambiente formal de educação que desenvolve atividades pedagógicas de escolarização, nas práticas de ensino em sala de aula, bem como na comunidade nas reuniões e festas tradicionais.

No mês de março a Pandemia que atingiu o mundo, a conhecida COVID-19, espalhou-se em nosso país o que fez com que as autoridades estaduais e municipais decretassem o fechamento das escolas. No município de Riacho de Santana, o prefeito municipal, em uma ação conjunta entre as Secretaria de Saúde e Vigilância Epistemológica montou barreira sanitária, recomendou o isolamento da área urbana, bem como das comunidades rurais e orientou que a entrada e saída em todo município fosse acompanhada por uma equipe responsável pela COVID-19 no município.

Vivemos de março a junho em situação de isolamento social, tendo em vista que a barreira nas extremidades da cidade, que permitem a entrada e saída de pessoas e veículos, passou a ser controlada por equipes da vigilância epidemiológica e da Polícia Militar, mantendo aberto apenas os serviços essenciais: supermercados, hospitais, clínicas e farmácias. Os restaurantes, lanchonetes e outras redes que serviam alimentos passaram a trabalhar com serviços de entrega domiciliar, a feira livre passou a funcionar em sistema de rodízio, havendo controle de entrada e saída de moradores e visitantes, resguardando assim a população dos riscos que a pandemia oferecia à população. Até esta data nenhum caso havia sido registrado no município.

Nesse período, ainda no mês de maio retomamos nossos contatos com a coordenadora pelo WhatsApp, dialogamos sobre a comunidade, como as crianças estavam sendo assistidas, mesmo com o fechamento das escolas. Por meio desses contatos fomos criando redes de conversas com as docentes que atuam na Educação Infantil na comunidade; tivemos a oportunidade de dialogar com mães de crianças que relataram suas dificuldades; conseguimos conversar com um morador reconhecido na comunidade como pessoa com grande conhecimento da história daquele lugar que traz relatos acerca de casamento entre índio e negras. Nesses contatos estabelecidos, reapresentamos de forma sucinta a pesquisa pretendida, encaminhamos o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE, que as colaboradoras leram e assinaram, concordando em participar. Os dados da pesquisa aqui retratados encontram-se registrados no capítulo seis, em diálogos com o nosso campo empírico.

Neste mesmo mês de maio, criamos o Observatório da Infância e Educação Infantil – ObEI[8], que nasceu do anseio de pesquisadoras da área de Infância dos Campus da UNEB de Guanambi, Caetité, Brumado e Bom Jesus da Lapa de acompanhar as políticas de atendimento educacional aos bebês e crianças nos territórios de abrangência desses Departamentos da UNEB – Território do Sertão Produtivo e Território Velho Chico. Vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Educacionais Paulo Freire (NEPE) do Campus de Guanambi, o Observatório tem como objetivo principal a criação de um grupo de pesquisadoras e profissionais com interesses nas crianças e suas infâncias. Por meio do Observatório fomos estabelecendo novas conversas com as mães e as crianças. No capítulo 6 relatamos experiências feitas junto às crianças inspiradas nas atividades disponibilizadas pelo observatório, bem como a participação de uma das mães moradoras na comunidade da Sambaíba, ocorrida por meio de uma conversa por

[8] O observatório integra um grupo de sete colegas, todas Professoras da Universidade do Estados da Bahia- UNEB, distribuídas em quatro *campus* localizados nos Territórios de Identidade Sertão Produtivo e Velho Chico.

WhatsApp em que escutamos o que mudou na comunidade com a pandemia e o fechamento das escolas.

No mês de junho, compareci à Secretaria Municipal de Educação para entregar a cópia do Projeto de Pesquisa que estava sendo realizada, bem como o TCLE para que o Secretário e a Coordenadora Municipal de Educação Infantil pudessem assinar, concordando que a pesquisa acontecesse na Escola Pública do Município, bem como em participar como colaborador e colaboradora dos estudos sobre "O currículo e as Práticas Pedagógicas da Educação Infantil: um olhar sobre as culturas da infância quilombola". Importante se faz salientar que este não foi nosso único contato, conforme relatado acima, no ano de 2019, eu já havia estado nesta secretaria, apresentado meu trabalho e entregado um documento solicitando autorização para realizar a pesquisa na escola pública municipal, no mês de fevereiro eu já havia estado novamente para dizer da visita que eu faria à escola, estando todas as visitas, formais e informais, presenciais ou via celular registradas no meu diário de campo que mantenho para documentar os passos e ações realizadas.

No mês de julho do ano de 2020, por meio do Grupo de Estudos das Relações Étnico-Raciais também fizemos escutas à comunidade por meio de um formulário do Google Forms encaminhado por WhatsApp para que as moradoras e moradores — colaboradoras /colaboradores da pesquisa — relatassem como a comunidade estava cuidado da sua população, tendo em vista orientar às famílias sobre os cuidados que o vírus requeria. Com base nesses dados, realizamos mesa de discussão, *webnário*, minicursos, oficinas temáticas com abordagem na educação das relações étnico-raciais.

De julho a novembro, os contatos estabelecidos com as pessoas colaboradoras da pesquisa aconteceram por meio de contatos realizados por WhatsApp, em que semanalmente conversávamos para saber como as pessoas da comunidade estavam se cuidando, para conhecer um pouco mais das labutas diárias e dos reflexos da pandemia sobre a população moradora do lugar. As conversas nos auxiliaram a manter a pesquisa ativa e na coleta de dados que foram alimentando nosso caminhar.

Após a qualificação, por solicitação da banca inserimos as crianças como colaboradoras da pesquisa e as escutas delas aconteceram no mês de outubro e novembro por meio de contatos ocorridos por aparatos tecnológicos, sendo mais frequente o uso do WhatsApp, as quais foram inspiradas nas atividades disponibilizadas semanalmente pelo ObEI nas páginas do Instagram e do Facebook com endereço eletrônico: @observatorio.infancia. Assim, fomos estabelecendo diálogos com a coordenadora, docentes e mães e passamos a realizar interações provocativas

com as crianças, por meio o uso da estratégia da Documentação Pedagógica, buscando conhecer as culturas da infância quilombola (FOCHI, 2019). Nessas escutas a parceria com a coordenadora foi fundamental tendo em vista que por meio dela pudemos encaminhar algumas atividades denominadas Experiências em casa[9], que foram realizadas por algumas crianças das três comunidades que compõem a Escola Municipal, sendo apresentadas neste trabalho apenas as realizadas pelas quatro crianças que se encontram inseridas na pesquisa em foco.

Após nove meses mantendo contato apenas pelos celulares e WhatsApp, no mês de dezembro, recebemos permissão da escola, nas pessoas da coordenadora e das docentes, das mães que também aceitaram que as crianças fossem escutadas e das lideranças da comunidade nas pessoas do Sr. Júlio Lopes, pessoa de grande representatividade na comunidade sendo reconhecido como liderança que agrega conhecimentos acerca dos acontecimentos que contribuíram para que a comunidade se formasse, bem como no processo de reconhecimento dela como Comunidade Quilombola reconhecida pela Fundação Cultural Palmares, da Líder da Associação Comunitária e da Secretária da Associação, ambas têm crianças matriculadas e que frequentam a Educação Infantil, para ir até a comunidade.

Cercada de todos os cuidados que a pandemia requer, obedecendo todos os protocolos de segurança que a Organização Mundial de Saúde (OMS) recomenda, bem como dos protocolos estabelecidos pela Secretaria Municipal de Saúde de Riacho de Santana-BA, no dia 22 de dezembro do ano de 2020, após várias tentativas frustradas, pudemos novamente adentrar a comunidade. Nossa vista iniciou bem cedo, tínhamos um logo trajeto a percorrer, seria a oportunidade de dialogar presencialmente com as pessoas da comunidade, olhar nos seus olhos, ouvir as suas diferentes e potentes vozes a nos relatar as histórias e as tradições que cercam a vida nos quilombos.

Foi uma viagem carregada de ansiedade, expectativas e desejos. Devido ao período chuvoso a região estava ainda mais bonita, o verde das árvores em seus longos corredores, o perfume que delas exalava tornava a viagem ainda mais encantadora. Entre poças d'água e curvas acentuadas chegamos à casa da coordenadora que nos recebeu com um belo café da manhã feito num fogão a lenha, onde a comida já se encontrava em andamento. Paus de lenha com pouco fogo aqueciam as panelas. Combinamos os trajetos a serem trilhados e partimos para a nossa primeira visita. Tratava-se de uma família de mãe bem jovem, cerca de 20 anos de idade, com duas crianças, uma de quatro e uma de cinco anos moradora na comunidade de Rio

[9] Título dado às atividades realizadas pelas crianças em casa, com a parceria da coordenadora pedagógica da escola, cujo intento pautou-se em conhecer os repertórios culturas das infâncias quilombolas.

do Tanque. Paramos o carro, antes de cumprimentarmos a mãe e as crianças, fizemos a higienização com álcool gel e adentramos então à casa. Moradia simples, de chão batido, uma residência com obras ainda inacabadas. Primeiro dialogamos com a mãe, escutamos ela nos dizer o quanto as crianças sentem falta da escola, das brincadeiras que ocupavam o tempo e do trabalho que ela, mãe, tinha em mantê-los estudando, pois tinha medo que esquecessem as letras e números que haviam aprendido na escola. Com sua permissão, sentamos com as crianças num lugar vazio no chão da sala, que apesar da falta de piso era extremamente limpo, e distribuímos papel Chamex coloridos e lápis de cor. Solicitamos que as crianças desenhassem suas brincadeiras preferidas. No capítulo 6 da presente dissertação encontram-se os desenhos realizados pelas crianças, sendo que apenas o desenho do menino de cinco anos será objeto de discussão na seção. Após mais de uma hora na companhia das crianças nos despedimos, havia um grupo de mães e crianças que a coordenadora havia agendado aguardando nossa chegada, na Escola Municipal Manoel José Gomes, na comunidade quilombola de Sambaíba.

Por volta das 9h da manhã deste mesmo dia chegamos à escola. Três mães e três crianças nos aguardavam, novamente higienizamos nossos corpos com álcool 70% aerossol e adentramos ao recinto. Ambiente limpo, álcool gel à disposição, cadeiras em distanciamento de mais de dois metros separavam as pessoas ali presentes. Após cumprimentar todas as pessoas nos dirigimos até a sala dos professores que havia sido preparada para os diálogos individuais. Para melhor organização escutamos primeiro as crianças. Queríamos escutar os repertórios culturais contidos em suas brincadeiras, nas músicas e nas histórias que elas gostavam de ouvir. Mas uma vez, distribuímos papel Chamex coloridos e lápis de cor para que as crianças desenhassem suas preferências. Uma a uma as crianças foram escutadas. Em seguida, ouvimos também as mães em seus relatos sobre o quanto a pandemia havia deixado aquela região isolada do resto do município e que o auxílio emergencial recebido estava ajudando muito, pois, por ser uma comunidade muito pobre, praticamente toda população é beneficiária do Programa Bolsa Família. Abordaram sobre a falta da escola, o quanto as crianças sentem falta das professoras e reclamam que dia poderão novamente voltarem a frequentar à escola. Nesses diálogos as horas voam e mais de meio dia ainda nos encontrávamos na escola.

Encerrado este momento, o Sr. Júlio Lopes, colaborador da pesquisa, ainda nos aguardava em sua residência. Mesmo com o adiantado da hora preferimos realizar no horário das 13h, ainda sem almoçar, as conversas interativo-provocativas com esse senhor muito sábio residente na comunidade que nos relatou as ricas tradições herdadas dos antepassados e da luta pelo seu reconhecimento e das outras duas comunidades que compõem a região pelo

reconhecimento da terra. Por mais de duas horas, ouvimos, provocamos, gravamos as conversas e registramos no diário de campo. Foram ricos relatos da vida na comunidade. Poderíamos escutá-lo por horas, sua esposa também participou das nossas conversas e o lembrava detalhes dos fatos acontecidos. Estavam casados há mais de 50 anos. Uma vida inteira de companheirismo e respeito. Saímos da sua residência por volta das 15:30h.

A coordenadora da escola pacientemente nos aguardava para um delicioso almoço em sua residência. Enquanto saboreávamos uma bela refeição fomos dialogando sobre a visita realizada, o quão maravilhados estávamos pela oportunidade de desfrutar um dia inteiro das sábias histórias que marcam a ancestralidade presente. Após esse delicioso momento, dialogamos com duas lideranças da comunidade que também colaboram da pesquisa. Muito embora já tivéssemos contatos por WhatsApp durante todos os meses da pesquisa, não poderíamos nos furtar do convívio próximo. Seria uma desfeita e elas não dialogar pessoalmente.

Fazia parte da nossa agenda de visitas ainda neste dia conhecer a família que reside na comunidade de Sambaíba de Caetité. Devido ao tempo chuvoso, às estradas perigosas e ao adiantado da hora, não pudemos desfrutar de mais essa convivência com uma pessoa que é colaboradora da pesquisa, mas sobretudo mãe de crianças gêmeas com atividades realizadas durante as experiências em casa e que se encontram registradas no capítulo seis, no qual dialogamos com a empiria.

A análise e tratamento dos dados estarão apresentadas a seguir.

2.4 Análise e tratamento dos dados

A análise e interpretação dos dados coletados foi realizada por meio da técnica da análise de conteúdo na modalidade temática, que segundo Bardin (2010 *apud* Macedo, 2017, p. 46), é uma técnica que não se limita ao próprio conteúdo da comunicação, embora parta deste, pois "[...] visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares".

A análise de conteúdo contribuiu para compreensão dos achados, tendo em vista possibilitar a observação dos conteúdos implícitos nos manifestos, enxergando para além das aparências, do que estava posto na comunicação, e na modalidade temática, cujo conceito central é o tema, e a unidade de registro pode ser uma palavra, uma frase, ou um resumo.

Ademais, além das unidades de registros, é importante também as análises de contexto em que situa as mensagens a serem analisadas (GOMES, 2007).

Assim sendo, os caminhos metodológicos para organização desta escrita foram realizados por meio da releitura e seleção do material coletado possibilitando identificar as informações relevantes ajustando-os aos objetivos da pesquisa, contribuindo na construção das categorias, tendo em vista apreender conceitualmente a realidade investigada, bem como realizar um trabalho fidedigno ao que foi vivenciado por meio da pesquisa.

De acordo Bardin (2010), existem três fases importantes no tratamento dos dados levantados. A primeira é a pré-análise que é quando o investigador seleciona e organiza os dados. A segunda fase é a exploração desse material já organizado anteriormente. A terceira é o trato com esses dados, ou seja, a análise propriamente dita, em que o pesquisador descreve e reflete sobre os dados levantados. Gomes (2007, p. 74) afirma que "através da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação". Essa técnica nos possibilita refletir sobre os dados de maneira específica. Cada categoria de análise nos permite uma maior aproximação com as realidades dos sujeitos pesquisados, quando consideramos os sentidos e significados atribuídos por eles ao objeto de estudo investigado.

Acerca desta técnica de análise de conteúdo na modalidade temática, Franco (2018) aponta que é um desafio e exige esforço por parte do pesquisador para a criação dessas categorias. Para tanto, de acordo a autora, o investigador toma como base seus conhecimentos e estudos realizados acerca da temática escolhida. Neste caminho, durante a realização da pesquisa buscamos analisar como o currículo e as práticas pedagógicas da Educação Infantil dialogam com as culturas da infância quilombola.

Tendo em vista cumprir com as duas etapas orientadas pela análise do conteúdo: a pré-análise e a exploração do material, antes de definir o *lócus* foi imprescindível mapear o município para analisar os contextos diversos que a Educação Infantil agrega, tendo em vista deliberar qual dos Centros de Educação Infantil municipal pesquisar, em função da existência de 22 espaços distintos, localizados na área urbana e campesina. Essa tomada de consciência permitiu cumprir o que determina a primeira etapa, a qual compreendia a subdivisão em três partes: 1. A leitura flutuante; 2. a constituição do *corpus*; 3. a formulação e reformulação dos problemas de pesquisa. A leitura flutuante nos permitiu debruçar sobre os dados coletados, isto é uma espécie de apanhado geral sobre o que se levantou. Na esfera da constituição do *corpus*, o investigador estuda de maneira mais delimitada buscando responder às questões de estudo. A

terceira parte oportunizou a reformulação do problema de pesquisa, tendo em vista os dados que foram levantados. A segunda etapa de exploração do material nos proporcionou elencar as categorias de estudo (MINAYO, 2010). Nesta vertente, a pesquisa seguiu a movimentação indicada pela análise do conteúdo na modalidade temática.

Para tanto, a organização do processo da pesquisa, a discussão, a análise e a interpretação dos dados, aconteceu por meio dos seguintes procedimentos:

1. Leitura prévia de todo material coletado, visando a compreender o todo para organizar as partes;
2. Seleção dos achados em categorias, organizando-as por discussão temática;
3. Fazer da ação-reflexão-ação procedimento constante, tendo em vista articular os dados coletados à teoria, auxiliando na construção de uma escrita meticulosa, que ajudou a triangular os objetivos da pesquisa aos dados empíricos, fundamentados por teorias que serviram de aporte para validar cientificamente os estudos realizados.

3 OS QUILOMBOS DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE VELHO CHICO DEMARCANDO SUAS TERRITORIALIDADES

A pesquisa em uma comunidade quilombola demanda conhecimento de como ela surgiu, como está organizada e os mecanismos de resistência que marcam as lutas e as conquistas do seu espaço territorial. Assim sendo, iniciaremos nosso diálogo com uma breve passagem sobre a história dos Quilombos no Brasil, perpassando pelo território de Identidade Velho Chico, situando o município de Riacho de Santana, dando ênfase à comunidade de Sambaíba, *lócus* desta pesquisa, onde está localizada a Escola que atende as crianças e os adolescentes nas etapas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

3.1 Os quilombos em suas origens

Vivemos em um dos países do mundo com maior histórico de escravidão. Nossas origens iniciam com a junção do índio — primeiros habitantes dessas terras, negros — arrancados da África por meio do tráfico de escravos e os brancos europeus que vieram para o Brasil em busca da exploração, do trabalho e da riqueza. Nesse contexto, o escravismo no Brasil aconteceu de forma bastante intensa, entre o século XVI e XIX, instituindo como modelo político e econômico o chamado escravismo colonial.

Na historiografia brasileira há registros de que esse contexto foi marcado por lutas e resistências por parte de índios, inicialmente, no intuito de proteger suas terras, o que contribuiu para muitas mortes e escravismo dos que permaneciam, havendo uma diminuição da mão de obra para cultivo das terras e execução dos trabalhos braçais em que entrou em cena o tráfico negreiro para dar continuidade ao processo escravocrata.

A primeira referência que se tem sobre quilombos no Brasil é a do rei de Portugal em resposta à consulta do Conselho Ultramarino, datada de 2 de dezembro de 1740. A carta definia quilombo como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (MOURA, 1986, p. 11).

De acordo Munanga (2009), Quilombo é uma adaptação feita na língua portuguesa da palavra africana *Kilombo*, originária de uma organização sociopolítica militar, presente na área geográfico-cultural de Congo – Angola. O referido autor afirma ainda que em seu conteúdo, o *Kilombo* Afro-Banto foi, de certa forma, reconstruído no território brasileiro em contraste ao sistema escravista, muito embora, com características próprias a outros povos e culturas.

A palavra quilombo está associada ao caráter político de resistência, mas também a uma concepção de etnia. A princípio, tratava-se de esconderijo de escravos fugidos, com o tempo foram se transformando em comunidade alternativa, onde a solidariedade, a vivência democrática, a liberdade de negros, brancos, índios, mulheres, homens, crianças e idosos foi sendo agregada, pois, na história brasileira a exclusão também se dá em função da pobreza. De acordo Nascimento (1980, p. 263),

> Quilombo não significa escravo fugido. Quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial. Repetimos que a sociedade quilombola representa uma etapa no progresso humano e sócio-político em termos igualitarismo econômico.

Os quilombos surgiram como forma de luta e resistência para a formação de uma nova sociedade, na qual, de fato, a prática da justiça e o direito à participação fossem concedidos para os negros, índios e brancos marginalizados do sistema colonial. O quilombo dos Palmares perdurou por quase quatro séculos e serviu de inspiração para formação de outros quilombos, tendo como grande líder Zumbi dos Palmares, símbolo de lutas e resistência para a população afro-brasileira.

Assim, dentre as características fundamentais dos quilombos está a formação de aldeias, onde a prática de liberdade era um imperativo para a sua manutenção e sobrevivência. A organização nos quilombos tinha a finalidade de mostrar o protesto negro contra o sistema escravista imposto sobre a raça negra. Assim, o quilombo é um espaço multifacetado, de alteridade, aberto, local de vivenciar a liberdade, lugar de conscientização da luta de sobrevivência e resistência escravista, de sonho, de realização e de solidariedade plural. Nesse sentido, podemos definir quilombo como lugar em que índios, africanos trazidos de diversas regiões da África, brancos empobrecidos puderam desenvolver uma organização econômica baseada na família extensa de herança, sobretudo africana. Para Alves *et al*. (2019, p. 28).

> As comunidades negras que se autodenominam “comunidades quilombolas” são expressões da diversidade da experiência negra brasileira, e também da incansável luta por respeito, dignidade e valorização da identidade negra quilombola, na qual se inscreve a educação escolar quilombola, uma forma emancipatória e libertadora de educação formal, de realização dos ideais de vida e cidadania para pessoas negras brasileiras.

Isso por que, a trajetória do afrodescendente foi permeada de maus-tratos, serviços braçais desumanos e condições subumanas de vida e trabalho, o que fez com que muitos destes se rebelassem, resistissem e buscassem refúgios que os livrassem da condição em que eram mantidos. Nesse prisma, o processo histórico de formação da resistência negra escravista no período colonial brasileiro extrapola os limites da contemporaneidade, e necessita considerar a

importância de sua origem para diferenciar a concepção dos quilombos na contemporaneidade. De acordo Munanga (2005, p.18),

> Se nossa sociedade é plural, étnica e culturalmente, desde os primórdios de sua invenção pela força colonial, só podemos construí-la democraticamente respeitando a diversidade do nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual sua feição multicor composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços.

As marcas desse histórico de formação perduram até os dias atuais. A condição de subalternização em virtude do acentuado racismo, preconceito e discriminação necessita ser rompida em nossa sociedade, composta por uma população em sua maioria negra, mas sobre a égide de uma elite branca que dita a política econômica, administrativa e sociocultural em nosso país. Segundo Mota e Macêdo (2020, p. 101),

> A partir de meados do século XX, o ser quilombola ganha centralidade nas discussões bem como sua importância para a sociedade brasileira. Em um período de redemocratização do país, o Movimento Negro passa a exigir direitos específicos para as comunidades negras rurais. Foi um processo de intensa pressão popular que trouxe conquistas significativas para os quilombos.

Nesse processo de lutas e conquistas, a Constituição Federal (1988) representa um marco histórico na redefinição de direitos de cidadania, e entre outros direitos políticos e sociais, reconheceu o direito quilombola ao território, mas essa vitória foi insuficiente para apagar as feridas que o escravismo selou, e que ainda persistem, apesar dos tempos parecerem ser outros. Corroborando Macêdo (2008, p. 40-41)

> Falar de quilombo e quilombolas no cenário atual significa falar de uma luta política. [...] como uma forma de organização, de luta, um direito a ser reconhecido para a população afro-brasileira e não apenas um passado a ser rememorado. Portanto, quilombo é o mote principal para se discutir uma parte da cidadania negada.

Nesse sentido, é preciso reconhecer o aquilombamento como movimento legalizado e conquistado por meio de lutas e resistência de movimentos sociais e negros por identidade sociocultural, tendo em vista que “aquilombar-se, é para os negros um jeito de ser no mundo” (BATISTA, 2019, p. 399).

Corroborando este pensar, Nascimento (1980) apresenta o quilombismo como um conceito emergente do processo histórico cultural da população afro-brasileira e complementa dizendo que “o quilombismo tem se revelado fator capaz de mobilizar disciplinarmente as massas negras por causa do profundo apelo psicossocial cujas raízes estão entranhadas na história, na cultura e na vivência dos afro-brasileiros” (NASCIMENTO, 1980, p. 204).

Nesse processo de luta, muitas comunidades negras conseguiram reconhecer-se como quilombolas. De acordo dados atualizados pela Fundação Cultural Palmares, publicados no Diário Oficial da União em 05/02/2021[10], o Brasil tem 3.467 comunidades quilombolas, estando o estado da Bahia ocupando o segundo lugar em número de comunidades remanescentes de quilombos certificada com o número de 827 comunidades[11], o que é festejado pelos movimentos sociais enquanto conquista. No entanto, importante se faz salientar que para celebrar este direito e obter garantias na área reconhecida faz-se necessária a posse definitiva da terra que é concebida pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

De acordo Almanaque Pedagógico: Experiências de Educação Quilombola no Vale do Iguape (ALVES *et al.*, 2019, p. 30),

> A Fundação Cultural Palmares, órgão emissor das certificações das comunidades quilombolas, as características atuais de um quilombo são flexíveis, permitindo que a própria comunidade se autodeclare como quilombo, e/ou remanescente, independentemente da existência material, concreta que as caracterize como descendentes de africanos escravizados. A única condição é que tenham em suas memórias coletivas, e nas histórias de vida de seus membros e antepassados, os saberes, os saber-fazeres, que são reconhecidos como partes da cultura, e da construção histórica do povo africano e afrodescendente no Brasil.

Nessa perspectiva, a ineficiência do Estado Brasileiro em realizar o processo de delimitação, demarcação e titulação das terras, em função de uma política de desgoverno implantada nos últimos anos no Brasil, tem dificultado aos moradores dessas áreas, condições dignas de moradia, saneamento básico, saúde, educação voltada às relações étnico-raciais, bem como crédito rural para aquecer a economia nestes espaços de luta e resistência que ainda têm como meio de gerar emprego e renda, uma agropecuária de subsistência.

A seguir, apresentamos um breve panorama do Território de Identidade Velho Chico em sua organização e potencialidades.

3.2 O território de Identidade Velho Chico em sua organização e extensão territorial

O Território de Identidade do Velho Chico compreende os municípios de Barra, Bom Jesus da Lapa, Brotas de Macaúbas, Carinhanha, Feira da Mata, Ibotirama, Igaporã, Malhada, Matina, Morpará, Muquém do São Francisco, Oliveira dos Brejinhos, Paratinga, Riacho de

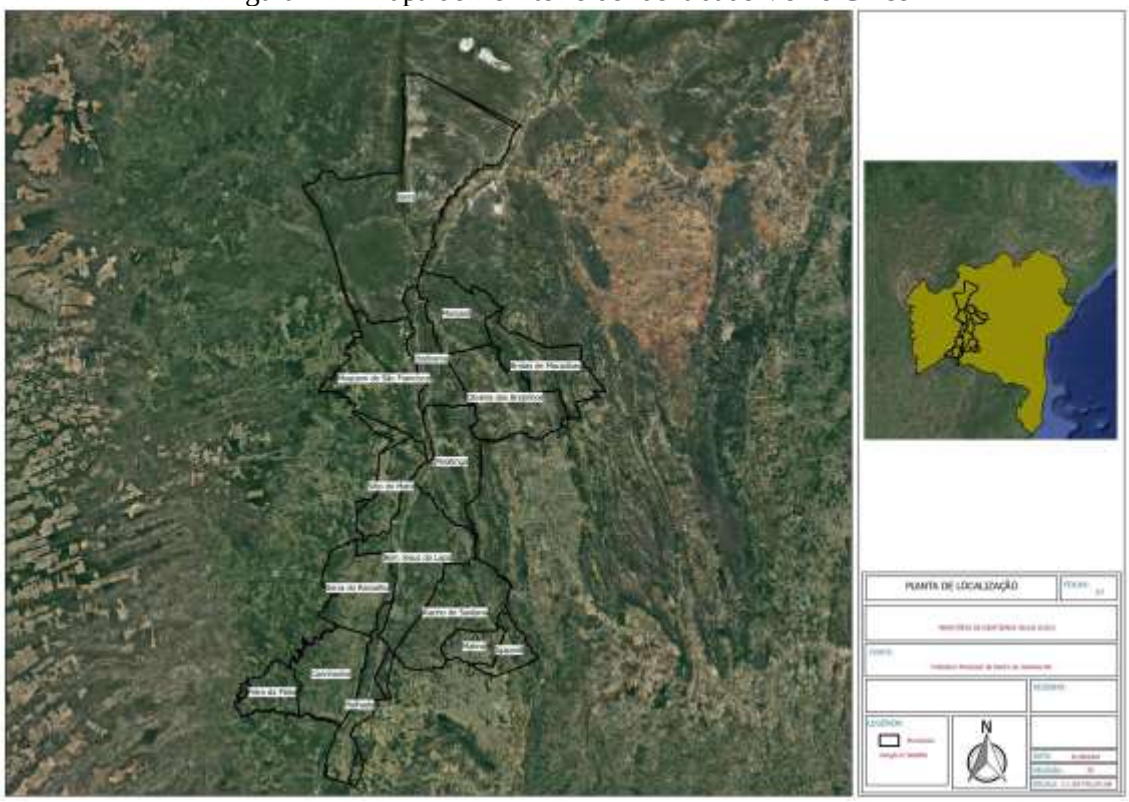
---

[10] http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/tabela-crq-completa-certificadas-05-02-2021.pdf. Acesso em 25/04/2021.

[11] http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/quadro-geral-por-estados-e-regioes-05-02-2021.pdf. Acesso em 25/04/2021.

Santana, Serra do Ramalho e Sítio do Mato, totalizando 16 municípios, representados no mapa a seguir.

Figura 2 — Mapa do Território de Identidade Velho Chico



Fonte: Secretaria Municipal de Infraestrutura (2020).

Trata-se de uma região com características plurais, observando não apenas as características geofísicas, culturais, socioambientais e econômicas, mas na formação pluriétnica dos povos que dão identidade a este.

Situa-se no Estado da Bahia, na região oeste, e está entre os 27 territórios de identidade reconhecidos pelo governo do estado, organizado dessa forma para atender as peculiaridades locais e regionais, mapeados de acordo a região em que o município está situado. De acordo documento em que define a política territorial de estado da Bahia,

> O território é um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial (BAHIA, 2018, p. 3).

Esta compreensão de espaço identitário contribuiu para fomentar o sentimento de pertença e de coletividade, bem como de avanço nas políticas públicas. De acordo explicitado

no documento, “[...] em vez de o Governo planejar **PARA** a sociedade este passa a fazer isto **COM** a sociedade” (BAHIA, 2018, p. 4, grifos do autor).

Faz fronteira com os territórios: Sertão do São Francisco, Irecê, Chapada Diamantina, Bacia do Paramirim, Sertão Produtivo, Bacia do Rio Corrente, Bacia do Rio Grande e com o Estado de Minas Gerais. Possui área de mais de 45,9 mil Km², que corresponde a 8,2% da área do estado (BAHIA, 2017, p. 4).

No Território de Identidade Velho Chico registra-se 54 quilombos reconhecidos pela Fundação Cultural Palmares, conhecidas pelas ricas tradições mantidas, tendo em vista que até a presente data cultuar crenças e costumes advindos das raízes africanas, destacando entre elas a marujada, o samba de roda, as festas do Divino, o culto aos Santos, com presença de Oratório em várias casas.

Tem sua economia baseada na agricultura de subsistência com presença de pequenas lavouras e cultivo de semoventes.

Quadro 1 — Comunidades certificadas Quilombolas do Território Velho Chico

MUNICÍPIO	**COMUNIDADE**	**Nº DE PORTARIA DO D.O.U**
Barra	Torrinha; Pedra Negra da Extrema; Igarité; Juá; Curralinho	43/2009 224/2017 31/2018 311/2018 361/2018
Bom Jesus da Lapa	Araça, Cariacá, Coxo, Retiro, Patos e Pedra; Lagoa do Peixe; Juá; Bandeira; Lagoa das Piranhas; Barrinha; Bebedouro; Fortaleza; Peroba.	19/2004 35/2004 35/2004 35/2004 37/2005 15/2006 60/2008 229/2012 229/2012
Bom Jesus da Lapa/Malhada	Nova Batalhinha	35/2004
Bom Jesus da Lapa/ Malhada/Riacho de Santana	Rio das Rãs	35/2004
Carinhanha	Barra da Parateca; Estreito	02/2006 60/2008
Ibotirama	Saco Grande de Tixinha	90/2008
Igaporã	Gurunga; Lapinha; Passagem da Pedra	82/2010 82/2010 120/2019
Malhada	Parateca; Pau D’Arco; Tomé Nunes	35/2004 35/2004 35/2004

MUNICÍPIO	COMUNIDADE	Nº DE PORTARIA DO D.O.U
Muquém de São Francisco	Fazenda Grande; Boa Vista do Pixaim; Pedrinhas; Cipó I Brejo Seco	13/2008 60/2008 103/2016 103/2016 219/2017
Muquém de S. Franscisco/ Sítio do Mato	Jatobá	35/2004
Paratinga	Barro; Lagoa do Jacaré; Tomba	61/2014 61/2014 61/2014
Riacho de Santana	Agreste; Duas Lagoas; Rio do Tanque; Sambaíba; Largo da Vitória; Paus Preto; Agrestinho; Gatos de Vesperina.	7/2005 28/2005 39/2005 43/2005 43/2005 43/2005 43/2005 43/2005
Riacho de Santana /Macaúbas	Mata do Sapé	43/2005
Serra do Ramalho	Barreiro Grande; Água Fria; Pambú e Araçá	229/2012 229/2012 271/2018
[12]Sítio do Mato	Barro Vermelho; Mangal	35/2004 35/2004

Fonte: Elaborado com base na Tabela de CRQ -2020[13]

Trata-se de um território com aquilombamento bastante significativo, dada a quantidade de comunidades remanescentes certificadas, o que tem influenciado nas tradições e nos costumes que constituem a identidade da região.

Nos aspectos econômicos, vê-se uma região abastecida pelo comércio e serviços com destaque na agropecuária onde o cultivo de milho, feijão, mandioca, cana de açúcar e frutas como banana, manga, goiaba, uva, mamão e coco da Bahia, além de algodão herbáceo que, apesar de não apresentar grande área plantada, tem se desenvolvido na região. Neste, existem comunidades indígenas em três municípios do Velho Chico: em Barra vivem os Atikum, Kiriri, em Ibotirama os Tuxás e em Serra do Ramalho os Pankararus (BAHIA, 2017, p. 4).

Na pecuária o rebanho em maior número é o bovino, percebe-se, no entanto, que se encontra em expansão a caprinocultura, a apicultura e a piscicultura que tem servido para aquecer a economia em alguns municípios que compõe este território, totalmente situado no

[13]Dados do diário de campo das Comunidades Quilombolas do Território de Identidade Velho Chico reconhecidas e Certificadas em 2020 na Fundação Cultural Palmares, endereço eletrônico: http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/TABELA-DE-CRQ-COMPLETA-CERTIFICADAS-20-07-2020.pdf

polígono da seca que sofre ano a ano os efeitos da longa estiagem que afeta a agropecuária em toda região.

A seguir, situaremos o município de Riacho de Santana pertencente a este território de identidade.

3.3 Riacho de Santana em sua diversidade

Riacho de Santana é um município que tem uma população de 35.421 habitantes conforme estimativa do IBGE (2019), e área territorial de 3.183,911 km² estando localizado na região sudoeste da Bahia, na sub-região do Sertão Nordestino, entre a Serra Geral e o Baixo São Francisco e tem impregnado na sua história os resquícios da colonização do século XVIII.

De acordo pesquisa realizada por Fagundes, Reis e Mendes Junior (2003 p. 12-13, grifos do autor),

> [...] foi palco de inúmeras transformações sócio-políticas, que vão desde a sua criação, em 13 de agosto de 1878, através da lei provincial de 1826, quando o arraial foi elevado à categoria Vila e criado o município. [...] desde 1878 até 1945, passou por um processo político-administrativo centrado no sistema de intendências. A Constituição Federal de 1946, no entanto, confere aos municípios plenos poderes de autonomia político-administrativa, sendo realizada no mesmo ano, a primeira eleição direta para prefeitos municipais. A partir de então, elaborada a Constituição Federal de 1946, o município vai conseguindo com o Estado e União, melhores condições e vai se 'evoluindo'.

Nesse resgate histórico, os pesquisadores registram que 1946 a 1988 o município foi administrado por um mesmo grupo político com vestígios de um sistema coronelístico que reprimia a população, com censuras e perseguições a qualquer tipo de manifestação popular. Somente no ano de 1975, "com a chegada do Padre Aldo Lucchetta, italiano de Codogné – Itália, [...] deu-se o processo de transformação" (FAGUNDES; REIS; MENDES JUNIOR, 2003, p. 14).

Amado pelos menos favorecido, e odiado pelas elites dominantes da época, o Padre Aldo como era conhecido em toda região, no estado e até mesmo na federação devido à luta travada contra o poder público em prol de condições dignas de vida e trabalho contribuiu para o desenvolvimento sociocultural local e deixou marcas que perduram ainda hoje, a exemplo da Escola Família Agrícola com os ideais da Pedagogia da Alternância defendida pelo Mestre Paulo Freire; a rádio Nossa Senhora de Guadalupe que fez ecoar a voz dos oprimidos em todo município, a pastoral do negro e do índio que teve forte influência na certificação das comunidades quilombolas existentes no município, dentre tantas outras conquistas que foram

fundamentais não só para emancipação política, mas para o auto reconhecimento da força dos movimentos sociais em prol de objetivos comuns.

O município levou muito tempo para ser de fato emancipado, tem registros de um passado economicamente rico, porém com uma marcante desigualdade social, típica do período colonial. De acordo registrado no texto da Lei Orgânica Municipal (LOM), a presença de índios e negros contribuiu muito para que o município pudesse ter sua independência, tendo em vista, antes deste processo, ter pertencido a Paratinga e a Palmas de Monte alto. Assim, de acordo escrito na LOM (2010, p. 4),

> Índios em franco processo de dizimação e escravidão de negros, os quais foram fundamentais para o desenvolvimento das principais atividades econômicas, como o árduo trabalho nas minas de salitre exploradas em nosso município. Além disso, os brancos de origem europeia, também contribuíram para a formação da nossa população atual, sendo estes, os grandes proprietários de terras destinadas à criação extensiva do gado.

Nesse cenário, tal qual a sociedade brasileira foi formada, três principais grupos étnicos compõem o município *lócus*.

> Os primeiros grupos de escravos vieram com os sertanistas no final do século XIX, no alvo da demanda mineralógica e no início das demarcações das grandes fazendas, as quais foram sendo ocupadas por centenas de negros que foram desenvolvendo a agricultura, a pecuária e por décadas viveram no regime de servir recebendo em troca chicotadas, humilhações morais, psicológicas e outros atos de desrespeito (LOM, 2010, p. 4).

Riacho de Santana está inserido na área crítica do Polígono das Secas, no estado da Bahia, conforme as figuras, a seguir, ilustram.

Figura 3 — Mapa do Brasil: Riacho de Santana

onte: Wikiwand (2021).

Figura 4 — Mapa da Bahia: Riacho de Santana

Fonte: Wikiwand (2021).

Deste histórico de diferenças e diversidades, e em virtude da presença de índios e negros escravizados, que resistiram e lutaram conta o racismo, preconceito e semelhante ao que aconteceu em todo país, esta população buscou refúgio em locais distantes da sede do município, ou mesmo despovoados e foram se aquilombando, nascendo daí, dez quilombos hoje reconhecidos pela Fundação Cultural Palmares, sendo um desses localizado no centro da cidade em um local denominado Largo da Vitória, (Quilombo Urbano) e nove na área campesina, sendo ainda que dois desses estão na divisa com outros municípios. Faz-se importante destacar que eles se distanciam da cidade em aproximadamente 50 km os que ficam mais próximos, conforme apresentados no mapa adiante.

Figura 5 — Mapa de Riacho de Santana: comunidades quilombolas

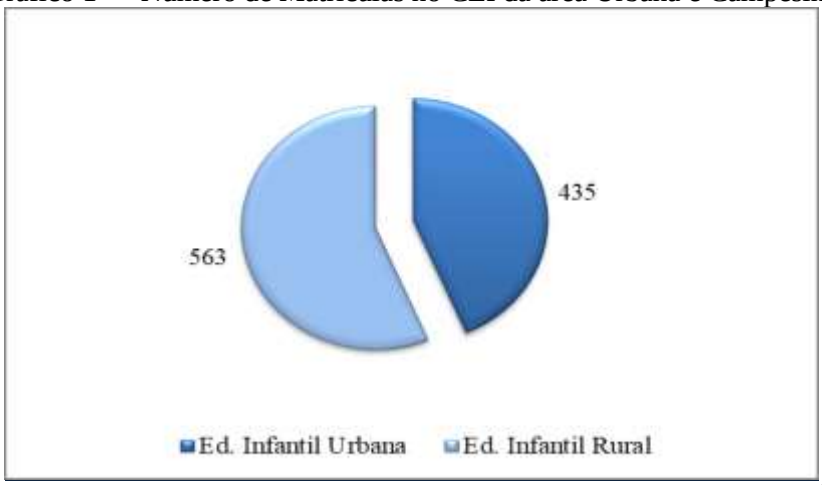
Fonte: Secretaria Municipal de Infraestrutura (2020).

Riacho de Santana é um município pobre que tem como fonte de geração de emprego e renda os poucos empregos públicos vinculados à Prefeitura Municipal, ainda, pouquíssimos empregos nos comércios, tendo em vista que na maioria desses, os trabalhadores são membros da própria família. Assim, os programas sociais, com destaque para o Programa Bolsa Família, representam as principais fontes que têm de fato auxiliado na manutenção das famílias.

No campo educacional, conforme dados da Secretaria Municipal de Educação[14], a Rede Pública Municipal de Ensino é composta de 4.839 estudantes matriculados nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e EJA, distribuídos nas Escolas. No entanto, neste trabalho tabularemos apenas os dados de matrícula na Educação Infantil, etapa em que a pesquisa está situada. Dessa forma, são 998 crianças matriculadas em 22 espaços de Educação Infantil, distribuídos na área urbana e campesina do município, muito embora o Ministério da Educação reconheça a existência de apenas dois, tendo em vista que apenas esses têm código fornecido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os demais são considerados extensão.

[14] Dados retirados dos arquivos da Secretaria Municipal de Educação do Município de Riacho de Santana-BA, em 17 de agosto de 2020.

Gráfico 1 — Número de Matrículas no CEI da área Urbana e Campesina



Fonte: Censo Escolar/INEP/Secretaria Municipal de Educação (2020).[15]

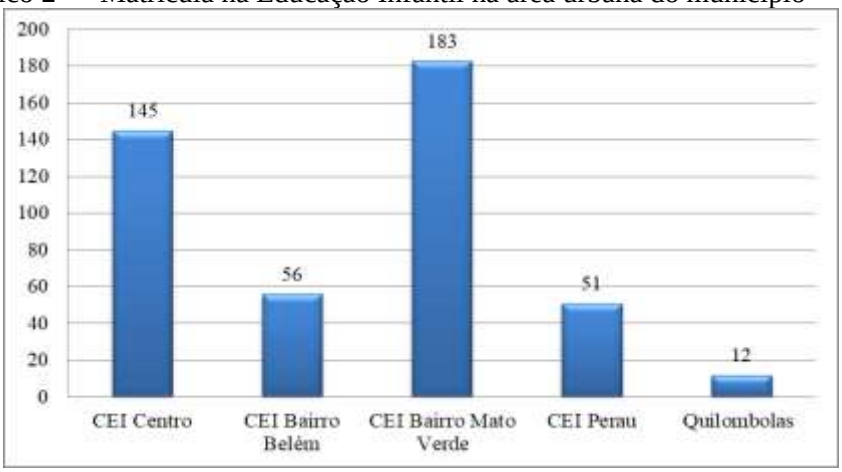
Do total de 998 crianças matriculadas, os Centros de Educação Infantil (CEI) localizados na área campesina do município agregam 563 crianças, matriculadas em 18 espaços, distribuídos em toda extensão territorial. Na área urbana são 435 matrículas, que estão situadas em 4 centros de Educação Infantil distribuídos em quatro pontos estratégicos da cidade, a saber: centro da cidade, Bairro Belém, Bairro Mato Verde e Bairro Perau. Os dados comprovam que a população campesina é maior que a urbana em Riacho de Santana.

É importante ressaltar que Riacho de Santana é um dos municípios pioneiros, pelo menos no Estado da Bahia, em atendimento na área campesina, o que tem possibilitado cumprir com a meta 1 do Plano Municipal de Educação (PNE), no que diz respeito a universalizar a Educação Infantil na pré-escola para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade (RIACHO SANTANA, 1998, p. 96).

Por ser um município que tem em sua matrícula crianças de 3 (três) a 5 (cinco) anos de idade, atende de forma bastante responsável a pré-escola, no entanto, tem negligenciado no atendimento às crianças em creches, em que o número é inferior aos 40% estabelecidos no próprio Plano Municipal de Educação.

[15] Gráfico elaborado pela pesquisadora de dados coletados e registrados no diário de campo em setembro de 2020.

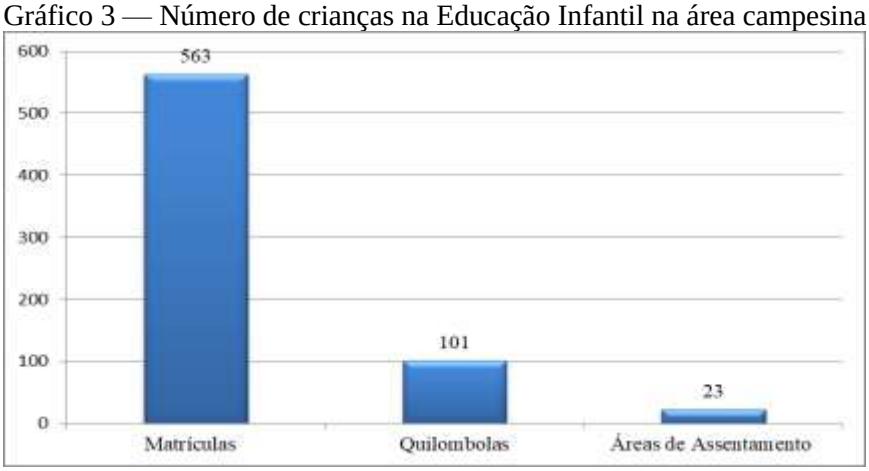
Gráfico 2 — Matrícula na Educação Infantil na área urbana do município



Fonte: Censo Escolar/INEP/Secretaria Municipal de Educação (2020).

Nos gráficos estão apresentados os quatro (4) CEI que estão localizados na área urbana do município em suas matrículas. Nele, pode-se observar que a unidade que agrega o maior número de matrículas é o CEI Olga Gomes Rocha, com 183 crianças. Tal CEI está localizado no bairro Mato Verde, sendo o maior bairro da cidade. Em seguida, aparece o CEI Casulo Menino Deus Centro, com 145 crianças. As outras duas unidades denominadas CEI Casulo Menino Deus — extensão Belém e CEI Casulo Menino Deus — Extensão Perau agregam 56 (cinquenta e seis) e 51 (cinquenta e uma) crianças. Quanto ao atendimento às crianças quilombolas, percebe-se nos CEI relatados, 12 crianças quilombolas.[16]

Gráfico 3 — Número de crianças na Educação Infantil na área campesina



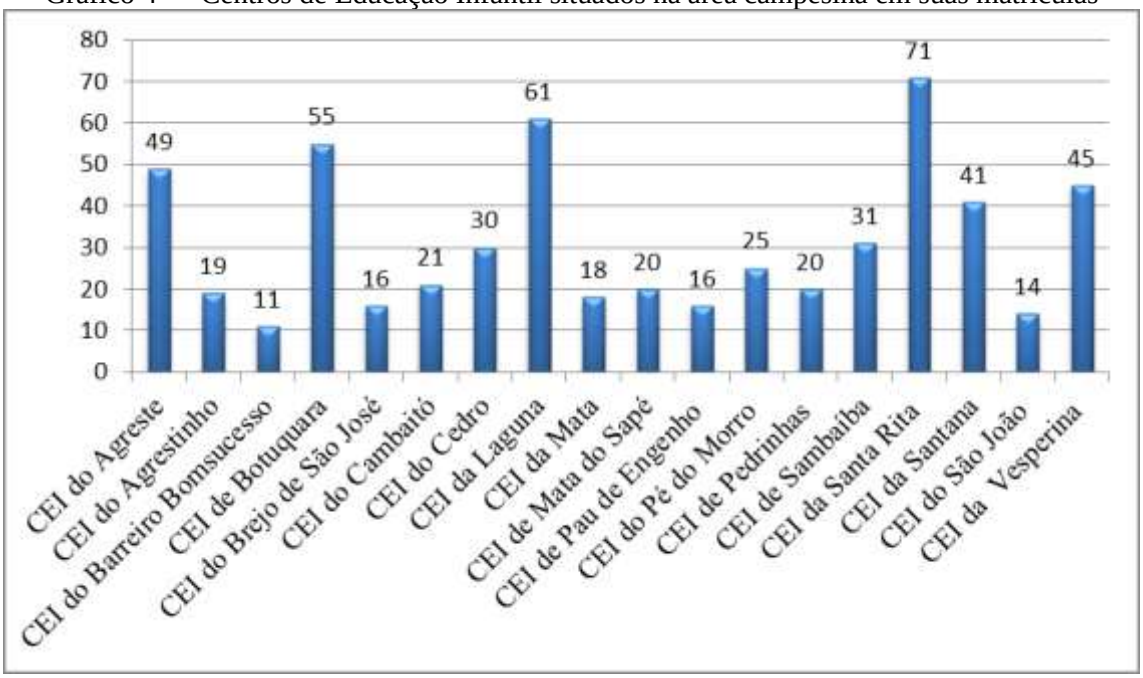
Fonte: Censo Escolar/INEP/Secretaria Municipal de Educação (2020).

Na área campesina existem 563 crianças com faixa-etária entre 3 e 5 anos de idade matriculadas em 18 unidades de Educação Infantil que funcionam em prédios escolares, junto

[16] O número de crianças campesinas que se deslocam das suas casas para frequentarem os Centros de Educação Infantil na área urbana não foi registrado, muito embora seja importante salientar a existência desse público na sede.

às escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, prédios construídos para etapa supracitada e casas cedidas e/ou alugadas para alocar crianças em idade de pré-escola. Deste total de crianças matriculadas, 101 são quilombolas e 23 são crianças moradoras em assentamentos.

Gráfico 4 — Centros de Educação Infantil situados na área campesina em suas matrículas



Fonte: Censo Escolar/INEP/Secretaria Municipal de Educação (2020).

O Gráfico 4 traz o demonstrativo das 18 unidades de Educação Infantil em suas matrículas. As duas maiores unidades em número de crianças é o CEI Casulo Menino Deus – Extensão Santa Rita, com 71 crianças matriculadas; seguido do CEI Casulo Menino Deus – Extensão Laguna, com 61 crianças. Importante se faz ressaltar que o CEI da comunidade de Laguna foi o primeiro a ser criado na área campesina de Riacho de Santana. Daremos destaque nesta leitura ao CEI Casulo Menino Deus – Extensão Sambaíba, por ser o *lócus* em que a pesquisa apresentada está situado. Neste, a matrícula é de 31 crianças quilombolas, que são oriundas da própria comunidade e de mais duas comunidades localizadas no mesmo perímetro campesino.

A leitura do gráfico possibilita também compreender como está organizada a oferta de Educação Infantil no município, tendo em vista o número de crianças inseridas em cada localidade da área campesina em que a população está concentrada, dando destaque ao cumprimento da Legislação por parte da Gestão Pública Municipal, no que diz respeito às crianças moradoras em áreas mais isoladas, ou mesmo em fazendas da região. Para inserir essa população composta por crianças de 3 (três) e 5 (cinco) anos de idade, é disponibilizado o

transporte escolar[17] com acompanhamento de professoras, para que as crianças possam se locomover de suas casas para a comunidade em que o CEI está situado, garantindo que as crianças do município possam estar matriculadas e frequentando essa etapa fundamental da educação[18].

Outro aspecto perceptível no município é que a população campesina é maior que a da cidade, muito embora por conta do longo período de estiagem, muitas famílias venham migrando para a área urbana ano a ano. Com base nessa característica, já foi um município com forte perfil agropecuário, outrora tenha sido um município com base forte na agropecuária com o cultivo de feijão, milho, arroz, cana de açúcar, mandioca, fumo e frutas diversas, também havia a plantação do algodão herbáceo que hoje já não se cultiva mais. Na pecuária, os semoventes impulsionam o comércio local, destacando-se dentre eles o rebanho bovino, caprino e a criação de carneiros.

Por ser um município em que a maioria da população reside na área rural, apesar da forte migração decorrente das fortes secas e busca por condições dignas de vida e trabalho, a agricultura familiar serve para gerir o fomento em muitas famílias.

Em seguida, contextualizamos a comunidade quilombola de Sambaíba, onde está localizada a Escola Municipal Manoel José Gomes.

3.3.1 A Comunidade Quilombola de Sambaíba em seu Território de Identidade

Sambaíba é uma das comunidades campesina de Riacho de Santana formada por remanescentes de quilombos, com 87 famílias, sendo em sua maioria de baixa renda, com alto índice de analfabetismo, que teve sua renda melhorada a partir do cadastro da bolsa-família. Seu nome é derivado de uma árvore chamada Imbaíba, que se encontra em grande quantidade na localidade. Segundo informações obtidas junto à Liderança 1[19], não é possível afirmar quando a comunidade teve início, constituiu-se com a presença de índios e escravos que fugiram de uma casa de escravos localizada no município de Igaporã refugiando nas proximidades. Trata-se de uma comunidade que foi fundada pelas matriarcas Iaiá Teodora e Francisca do

[17] Art. 4º Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo (BRASIL, 2008 p. 2.).

[18] Informações obtidas em conversas com o Secretário Municipal de Educação de Riacho de Santana-BA, com registro no diário de campo.

[19] As informações sobre a comunidade foram oferecidas pelo Sr. José Silva, de 77 anos, morador da comunidade.

Nascimento, mais conhecida como Iaiá Chiquinha. Durante as nossas conversas interativas este senhor, muito respeitado na comunidade, relatou que:

> Oia menina, Iaiá Teodora chegou na região por volta da metade do século XIX, residindo próximo ao Rio das Porteiras, na localidade de Barra do Rio do Ouro. Iaiá Chiquinha era casada com o Senhor Marcolino Ferreira e chegou ao local, tempos depois que Iaiá Teodora. Aqui nos não possui documentos escritos sobre a primeira fundadora e também não existe clareza sobre a história da chegada de Iaiá Teodora no local, se já era casada com o Sr. José Ferreira, vindo a formar a comunidade. [...] a comunidade aqui surgiu assim, aqui era quase sertão. A estrada boiadeira que era a serra geral com a mudança dos governantes foi criando novas estradas. As casas eram de enchimento e os primeiros moradores só tinha dois, que vieram porque a estrada foi desviada. (DIÁRIO DE CAMPO, junho de 2020)[20].

Por falta de registros escritos, a forma como os moradores relatam como a comunidade foi criada variam. Cada pessoa escutada traz a sua história em linguagem folclórica, o que contribuiu para o aumento da vontade de conhecer mais e melhor as histórias deste povo tão simples e humilde, mas que tem uma alegria contagiante para, das suas tradições, poder contar.

Nesse sentido, novos contatos com as pessoas que aceitaram participar da pesquisa foram sendo tecidos, e muitas versões escutadas.

> Surgiu com a caça [sic] de Iaiá Teodora que foi trazida por um cachorro. Ela era índia e se casou com um negro (MÃE 1).
> Iaiá Teodora tem sangue de índia. A Iaiá foi pega por cachorro, a cama era uma forquilha e só tinha um índio e pegou ela e amarrou. Ela era brava e tinha o cabelo todo trançado. Ela casou com um negro. Sangue de índio e de negro (MÃE 2).

As narrativas contam de Sambaíba, comunidade quilombola localizada a aproximadamente a 55 km da sede do município, limitando-se geograficamente com os municípios de Caetité, Tanque Novo e Macaúbas. Nas tessituras com as pessoas da comunidade as histórias de lutas e conquistas vão ganhando novos contornos, assemelhando-se ao que ocorreu em todo município que foi construído com a presença de povos de etnias diversas. Nesta comunidade também há presença marcante do Reverendíssimo Padre Aldo Luchetta (*in memoriam)*. De acordo a Liderança 1,

> Nos anos de 1980 o Padre Aldo criou uma associação aqui na comunidade, antes dele nos chamava aqui de irmandade "Irmandade Nossa Senhora do Rosário", o nome comunidade data da presença dele aqui, o estatuto não era quilombola. Padre Aldo mostrou os benefícios de ser reconhecido como remanescente de quilombo (DIÁRIO DE CAMPO, 2020),

[20] A *conversa interativa-provocativa* aconteceu por contato estabelecido no mês de julho do ano de 2020, e encontra-se transcrita no diário de campo.

O título de reconhecimento da comunidade pela Fundação Cultural Palmares (FCP) é fruto das lutas travadas a partir deste período, no entanto, a conquista dele ocorreu em 30 de setembro do ano de 2005, mudando muito a realidade vivida. De acordo o relato da Liderança 1, "Padre Aldo ajudou muito os moradores da comunidade terem orgulho de ser quilombola. Mais nois [sic] ainda aguarda a titulação do INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária" (DIÁRIO DE CAMPO, setembro de 2020).

São muitas as conversas interativas realizadas com pessoas da comunidade, no entanto, aqui estão registradas apenas as narrativas das colaboradoras que assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), seguindo o rigor que a pesquisa científica exige.

As casas de farinha fazem a alegria da comunidade, pois é em meio à colheita e à produção da farinha de mandioca que as mulheres moradoras, tecem parte do sustento das famílias e se encarregam de cultivar as tradições advindas dos seus ancestrais. Além de retirar seus alimentos, produzem a farinha para comercializar, aumentando as parcas rendas das famílias. A presença de crianças na labuta, ou mesmo por ali brincando enquanto suas famílias trabalham é marcante. De acordo uma das mães, em um dos contatos realizados por WhatsApp, "as crianças participam ativamente dos rituais da comunidade" e relata com tristeza que muito do que era produzido na comunidade hoje não existe mais "nem o moinho tem mais. O café era pelado no pilão com rapadura" (MÃE 1).[21]

Tendo em vista a necessidade de conhecer melhor a comunidade, buscamos dialogar com outras mães moradoras, participantes da pesquisa, e em um dos contatos estabelecidos com a presidente da associação escutamos da existência de um ritual de agradecimento, um louvor cantado em um hino que foi criado pelas moradoras que narra às histórias contidas na comunidade.

> Quilombola eh, quilombola ah/Quilombola é de geração em geração/ Quilombola veste roupa de algodão tecida no fiar/ Vai prá roça trabalhar/ Cria galinha, põe água no coxo pra toda criação alimentar/As mulheres desenvolvem esse ritual/ Enquanto os homens vão prá roça trabalhar/As mulheres pisa no pilão, vai prá fonte lavar roupa (DIÁRIO DE CAMPO, novembro de 2020)[22].

O canto retrata a labuta diária no quilombo e registra a riqueza contida nas entrelinhas, possibilitando conhecer os modos de viver de um povo que tem um histórico de luta e silenciamento. Corroborando Macedo (2007, p. 29), "a relação cultura e educação nos diz como

---

[21] Relato de uma das mães participante da pesquisa, moradora da Comunidade de Sambaíba, em uma das *CIP*, pelo WhatsApp em novembro de 2020 e registrada no diário de campo.

[22] Música cantada pela Presidente da Associação Quilombola em contato feito por WhatsApp e registrada no diário da pesquisadora no dia 12 de novembro de 2020.

do lugar se edificam o próprio lugar do aprender, e as ritualidades dos encontros, das alteridades configuradas em jogos de interação e intercâmbio".

Dentre as tradições da Sambaíba, está o cuidado com a vegetação e com a criação de animais. Na comunidade cultiva-se a mandioca que abastece as casas de farinha, há também o plantio do feijão catador e do milho, que são cultivados em menor escala, devido às condições climáticas e ao fato de o município de Riacho de Santana estar localizado no polígono das secas. Assim, Sambaíba sobrevive da agricultura de subsistência e da criação de animais. A flora medicinal é usada na cura de doenças.

Importante destacar ainda a presença de casas de engenho que contribuem na fabricação de rapadura, batido e mel de cana, mas que devido à baixa plantação da cana de açúcar vem sendo produzido cada vez em menor escala.

Outra atividade que outrora já contribuiu muito com a geração de renda na comunidade foi a confecção de esteiras, vassouras, balaio de cipó, chapéu de palha, bem como roupas, cobertores e mantas de algodão, pois o tear de fiar na roça era tecido com muita beleza na região. Em conversa com a coordenadora da escola foi evidenciado que essas atividades foram aos poucos sendo extintas por falta de investimentos ou mesmo de procura pelo mercado consumidor, atraídos pelos produtos industrializados.

Nos aspectos socioculturais, trata-se de uma região em que seus habitantes mais antigos têm buscado se manterem firmes às tradições, assim o reisado, o samba de roda, os festejos de diversos Santos, as novenas com leilões, à via sacra e as festas de casamento com ritual semelhante aos dos antepassados ainda resistem, muito embora durante as conversas interativa-provocativas a Liderança 1, conforme Diário de Campo de dezembro de 2020, tenha contado de forma bastante saudosa, que "hoje os mais novos não cultivam mais as cantigas de roda, os reisados, a marcha às infâncias que era do tempo que nois [sic] era criança aqui na comunidade. Os jovens hoje só quer outro tipo de música" e prossegue relatando "não vê eu, toco gaita, toco samba, dos filhos que tenho só um toca viola."

As palavras da liderança foram pronunciadas como um lamento de tristeza por ver o quanto as tradições vindas dos antepassados, hoje, já não atraem mais os jovens, o que tem contribuído para que muitas dessas já nem façam mais parte do repertório cultural de jovens e crianças. Dentre o ritual centenário da comunidade, um dos que ainda se mantem vivo é a da passagem dos irmãos dos quilombos para outra dimensão da vida. Este é o momento em que toda comunidade se reúne para prestar suas últimas homenagens fazendo parte do ritual servir comida para todos os presentes e só então proceder com o enterro.

Nesse aspecto, a coordenadora registra, em uma das conversas, que um dos exemplos mais bonitos aprendido nesta comunidade é o prazer que eles sentem em contribuir com o coletivo. Se um tem um bem, este é desfrutado por todos. Não existem bens individuais, a terra é coletiva, muito embora cada um tenha seu pedaço demarcado para sustento da sua família e passa de pai para filho, não sendo permitida a venda da propriedade. Na fala da colaboradora fica claro que o senso de comunidade é muito forte entre os quilombolas.

> Os quilombolas constroem suas casas muito próximas, eles gostam de compartilhar... a terra foi adquirida por meio de compra e é coletiva, cada família tem sua área demarcada e os descendentes dão continuidade aos trabalhos e tradições herdados dos seus antepassados (COORDENADORA DA ESCOLA DA SAMBAÍBA, 2020).

Conforme pode ser constatado nas narrativas das moradoras e do morador que participaram das interlocuções, as comunidades quilombolas têm um histórico de ricas tradições da ancestralidade, que foram herdadas dos irmãos quilombolas que ali se aquilombaram, no entanto têm consciência que essas correm o risco de serem extintas se a escola e as famílias não se comprometerem em retomar algumas dessas culturas.

Dando prosseguimento com as discussões adentraremos a Educação Infantil, com foco no currículo e nas práticas pedagógicas, com um olhar sobre as culturas da infância quilombola.

4 EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULO E CULTURAS DA INFÂNCIA QUILOMBOLA

Olhar a criança em suas origens, compreendendo-a em sua diversidade demanda o reconhecimento de que são sujeitos plurais, e como tais, foram se constituindo à luz das mudanças que foram se processando no mundo: de adulto em miniatura a sujeito de direitos. Tendo em vista analisar o modo como o currículo e as práticas da Educação Infantil dialogam com as culturas da infância em um contexto de uma comunidade quilombola, nossas tessituras iniciam apresentado a compreensão de infância ao longo dos séculos, perpassando pela constituição histórica do ser criança, adentrando a etapa da Educação Infantil, currículo, práticas pedagógicas e educação étnico-racial, buscando articular com as culturas da infância quilombola.

4.1 Da Infância enquanto categoria geracional à constituição histórica do ser criança

As concepções de infância ao longo dos séculos passaram por diversas representações simbólicas até a sua construção social. Na contemporaneidade, entendemos a infância pelo estágio inicial do desenvolvimento do ser humano, sendo uma fase significativa e cultivada por ser uma das melhores etapas da vida. As brincadeiras, a diversão e a inocência são umas das características desse período. É a fase de descobertas, momento em que a criança internaliza os símbolos que constrói, estabelecendo relações com o mundo, mesmo que suas percepções ainda girem em torno de si próprias.

Mas será que sempre foi assim? As crianças sempre tiveram o direito à vida? A viver seu estágio inicial de desenvolvimento com o devido valor? Nos dias atuais, todas as crianças têm direito a uma educação que as possibilite se tornarem produtoras de culturas? Essas são algumas indagações que nos permitiram viajar no tempo e refletir de que forma surgiu a ideia de infância e sua relevância para a sociedade.

Os estudos de Ariés (1981), muito embora identificado por alguns autores que discutem infância como não presentes na historiografia brasileira, sinalizam que na antiguidade as crianças tinham pouca visibilidade, tendo em vista que, consideradas como adulto em miniatura, eram hostilizadas e reservadas aos maus-tratos e abandono, tanto pela sociedade arcaica, quanto pela própria família. O índice de mortalidade infantil era um dos agravantes na Idade Média, a criança não recebia a atenção necessária de higiene, saúde e educação. Além

disso, não tinha nem mesmo, o direito à vida. Era tratada como uma pessoa reduzida, sendo diferenciada apenas pela estatura (ARIÉS, 1981). Do mesmo modo, a arte medieval desconhecia o sentimento de infância, simbolicamente representava as crianças como pequenos adultos. Esse estereótipo refletia-se por meio das iconografias da época, como apresenta o historiador Ariés (1981).

No século XV surgiam dois novos tipos de representação da infância: o retrato e o putto[23], como afirma Ariés (1981). No tocante à infância, não poderia ser importante e fixada na memória, já que era uma fase que refletia a luta pela sobrevivência.

> O gosto novo pelo retrato indicava que as crianças começavam a sair do anonimato em que sua pouca possibilidade de sobreviver as mantinha. É notável, de fato, que nessa época de desperdício demográfico se tenha sentido o desejo de fixar os traços de uma criança que continuaria a viver ou de uma criança morta, a fim de conservar sua lembrança. O retrato da criança morta, particularmente, prova que essa criança não era mais tão geralmente considerada como uma perda inevitável (ARIÉS, 1981, p. 23).

Apesar de as crianças saírem do anonimato, suas representações ainda demonstravam que eram seres frágeis e ameaçados, suas chances de sobrevivência eram reduzidas à sua própria insignificância social. Registros indicam que no século XVII, a repercussão do retrato se expandiu, causando, na sociedade, o hábito de conservar as lembranças da fugaz infância por meio da arte. O índice de mortalidade, nesse período, ainda persistia, todavia, a empatia dirigia às crianças, uma particularidade nunca percebida. Por outro lado, a representação do *putto* caracterizava-se pela nudez decorativa.

Segundo o historiador francês Ariés (1981), a descoberta da infância estreou o seu enredo no século XIII, e sua evolução permeou os séculos seguintes. A história da arte e a iconografia foram primordiais para expressar a visão que a sociedade caracterizava a criança.

Com o avanço da ciência, as mudanças econômicas e sociais, o cuidado com o corpo e higiene torna-se pressupostos básicos, na dimensão em que o conhecimento evoluía por meio de estudos na área da saúde, culminava-se nas mudanças dos costumes sociais. Com isso, o índice de mortalidade infantil se reduz.

> [...] a ideia de infância surge no contexto histórico e social da modernidade, com a redução dos índices de mortalidade infantil graças ao avanço da ciência e a mudanças econômicas e sociais. Sabemos que a ideia de infância, da maneira como hoje a conhecemos, nasceu no interior das classes médias que se formavam no interior da burguesia (KRAMER, 2003, p. 87).

---

[23] Representação de criança da Idade Média é o *putto*, a criancinha nua.

Os avanços científicos tomaram novas proporções, entretanto, somente as classes abastadas foram privilegiadas, ou seja, as mudanças sociais no campo da infância se deram apenas nas classes médias, consideradas historicamente por dominar a economia sociopolítica da época. O Renascimento marca um período de transição dos valores e das tradições medievais para um novo tempo, em que a construção histórica da infância emergia. De acordo com Oliveira (2002), no século XV e XVI foram criados novos modelos educacionais, devido ao desenvolvimento da sociedade europeia. Assim, novos desafios foram surgindo. Dentre eles, podemos citar: o desenvolvimento científico; a expansão comercial e, as atividades artísticas. Nesse mesmo período surgiam novas visões educativas. Autores como Erasmo de Roterdã (1465-1530) e Montaigne (1483-1553) sustentavam que a educação deveria respeitar a natureza infantil e o estímulo mediante atividades lúdicas, tais como: o jogo e a brincadeira. Contudo, as condições sociais, principalmente da classe menos favorecida, intitulada pobre sofria demasiadamente pelo abandono e maus-tratos. Enquanto para as classes abastardas o sentimento de infância atingia novos contornos, nas classes pobres elas continuavam no obscurantismo dadas as carências sentidas.

A constituição de organizações sociais para crianças foi um dos resultados complexos nesse processo. Vários fatores culminaram para a institucionalização da infância.

> O primeiro e decisivo, foi à criação de instâncias públicas de socialização, especialmente através da institucionalização da escola pública e da sua expansão como escolas de massas. Com efeito, a escola está associada à construção social da infância, dado que, a sua constituição pelo Estado de meados do século XVIII institui, pela primeira vez (SARMENTO, 2004, p. 3).

A partir de então, mediante a criação dessas instâncias públicas, denominada escola, o Estado institui a supressão das atividades do trabalho produtivo reservado apenas a classe média urbana, estendendo a toda geração o direito obrigatório de escolaridade e aos deveres de aprendizagem (SARMENTO, 2004). Contudo, o atendimento às crianças de classe baixa, resguardava-se somente ao assistencialismo. Para reforçar as discussões em torno da construção social da infância, na década de 1930, é formulada a expressão “sociologia da infância”. Conquanto, apenas na década de 1990, o estatuto de objeto sociológico e a consideração da infância como categoria social teve um significado relevante para desenvolver-se. (Qvortrup, 1995 *apud* SARMENTO, 2004, p. 2). A perspectiva sociológica compreende a criança, como um ser social “absoluto”, capaz de construir sua cultura por meio da interação com a cultura dos adultos e o meio em que estão inseridas.

> [...] as crianças como atores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída. A infância

> é relativamente independente dos sujeitos empíricos que a integram, dado que ocupa uma posição estrutural. Essa posição é condicionada, antes de mais, pela relação com as outras categorias geracionais (SARMENTO, 2008, p. 7).

A integração da criança, embora esteja relacionada empiricamente com os adultos, não se restringe às suas condições, pois sua categoria geracional lhe imputa uma posição estrutural. Em contrapartida, Sarmento (2004) afirma que "a infância depende da categoria geracional constituída pelos adultos para a provisão de bens indispensáveis à sobrevivência". Assim sendo, o contexto social em que cada grupo geracional estiver inserido implicará na subordinação face à geração adulta.

A construção histórica da infância foi fundamental para emancipação social da criança. Com os avanços discursivos sobre a problemática que envolvia o ser infantil, as mudanças políticas e econômicas subsidiaram na descoberta dessa etapa, como um período composto por uma estrutura geracional diferenciada que necessitava de uma atenção maior. É sabido, no entanto, que muitas crianças ainda continuam invisíveis aos olhos da sociedade, devido às suas condições socioculturais e às desigualdades sociais.

Na análise realizada por Abramowicz (2018, p. 30),

> Diferentes autores que procuraram historicizar a criança e a infância destacam que um dos motivos que fazem com que a criança passe a ocupar lugar de destaque nas agendas governamentais e a ter relevância social é de cunho sanitarista, higieniza e de controle das crianças e de sua família pobre e negra.

Reconhecidamente, esta é uma verdade que sabemos existir e silenciamos, permitindo que a classe política brasileira utilize desta condição para construir seus discursos e práticas, elaborando na maioria das vezes políticas compensatórias tão necessárias aos que sobrevivem das injustiças e que ao aclamarem as classes desfavorecidas em seus discursos o fazem de forma planejada e intencional. Não é de interesse das elites brancas brasileiras que o negro, o índio, os pobres mudem seu *status*, isto seria ameaça ao poder que eles exercem.

A contemporaneidade ainda carrega as marcas da exclusão de crianças, invisibilizadas por meio de um currículo que silencia vozes negando a essas o direito a desfrutarem de suas infâncias. Nesse sentido, urge pensar as crianças enquanto atores sociais, sujeitos de direitos, escutar suas vozes, para entender como se dá sua participação no mundo e o quão carregado de sentidos são seus modos de brincar, a linguagem utilizada para representar seus conflitos e formas próprias de aprender.

A constituição histórica do ser criança nos convoca a buscar compreender o espaço-tempo das crianças em suas infâncias, com vistas a contribuir no seu desenvolvimento integral, observando-se para tanto os desafios postos para a etapa da Educação Infantil na

contemporaneidade, o que demanda situarmos de onde estamos falando, de quem estamos falando e como percebemos os diversos contextos de mundo e de vida em que a criança está inserida. Nesse sentido, a perspectiva teórica que compreende que as crianças produzem uma cultura de pares na relação umas com as outras e na relação com os adultos, foi denominada nos estudos da Sociologia da Infância, como culturas da infância (SARMENTO, 2004). Por esse conceito, entende-se "a capacidade das crianças em construírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação" (SARMENTO, 2004, p. 03). Pode-se dizer que essas culturas são subdivididas em: formas culturais produzidas pelos adultos para as crianças; e as formas culturais produzidas pelas crianças, em um processo reprodutivo e interpretativo da cultura de um modo geral (CORSARO, 1997).

Produzir é tornar o abstrato em concreto, é constituir ideias, representá-las, dando sentido a alguma coisa, seja pelas crenças ou valores; pelas regras ou comportamentos transmitidos de geração a geração, constituindo o que chamamos de culturas. E o que dizer das crianças? Como elas produzem suas culturas? De que forma elas conseguem exprimir sua alteridade geracional? A sociologia da infância compreende as crianças como atores sociais, seres competentes que criam, interpretam e transmitem suas percepções, que atuam ativamente na sua rotina de vida, seja no contexto familiar, educacional ou social, a criança exprime sua leitura e compreensão analítica dos fatos, das pessoas e de tudo aquilo que lhe cerca, dando um novo significado diante das suas interpretações intelectuais. Mesmo que a criança consiga produzir sua própria cultura, é por meio das suas interações com as culturas de pares e o contato com os adultos que ela se consolida. Isso não quer dizer que as culturas da infância reproduzem as culturas adultas,

> [...] tão pouco são culturas adultas diminuídas, imperfeitas ou miniaturizadas. A diferença das culturas da infância decorre do modo específico como as crianças, como seres biopsicossociais com características próprias, simbolizam o mundo, nomeadamente pela conjugação que fazem de processos e dimensões como o jogo, a fantasia, a referência, face aos outros e a circularidade temporal (SARMENTO, 2008, p. 22).

A interface entre uma cultura e outra tem o efeito de estruturar de forma sistematizada a cultura da infância e não a alterar por meio da aculturação. Para que isso ocorra sem a negação da infância, devem-se promover mediante interações sociais, atividades que despertem a fantasia e a imaginação, ao mesmo tempo em que a criança se apropria da linguagem literária, ela desenvolve a compreensão da escrita. O papel da cultura de pares é potencializar as competências das crianças, aspirando seu desenvolvimento, enquanto sujeito social e de direito,

sem perder a sua alteridade geracional, dando espaço para compreensão dos sentidos e significados atribuídos à infância em contextos de educação escolar quilombola.

Prosseguiremos com as tessituras adentrando a Educação das Relações Étnico- Raciais na etapa da Educação Infantil.

4.2 Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil

A diversidade brasileira tem como marca histórica a forma como se deu a formação étnica dos nossos antepassados. Somos fruto de uma nação que cresceu com as marcas da miscigenação: índios, negros africanos e brancos europeus, constituem nossas origens. Em nosso solo perpetuam-se as lutas por conquistas identitárias de um povo sofrido que carrega em suas entranhas o preconceito, o racismo e a discriminação tendo em vista sua etnia. É preciso, pois colocar as crianças negras, quilombolas e pobres do centro do debate resguardando a elas o direito a uma educação que leve e conte suas histórias, seus costumes, suas culturas. “A grande dificuldade aqui é aceitar outros mundos socioculturais com valores distintos e comportamentos próprios àqueles valores” (SANTOS; LUZ, 2007 *apud* MACÊDO, 2015, p. 86).

Nesse sentido, o que se percebe é que ainda hoje, em pleno século XXI, a dificuldade em aceitar as diferenças persiste. O estigma da cor da pele tem corroborado o apontamento da grande dificuldade que é conviver na diversidade, quer seja no plano político, econômico, administrativo, quer seja nos contextos socioculturais. O preconceito latente ou mascarado tem acompanhado as classes menos favorecidas economicamente vinculando pobreza e negritude.

É imperioso reconhecer que, apesar das muitas lutas existentes desde o Brasil Império, quando índios perderam o direito as suas terras e negros foram trazidos contra a sua vontade, existe uma infinidade de documentos, fruto de estudos que marcam a presença de elementos culturais africanos recriados em nosso contexto histórico, social e cultural. É latente como movimentos que ultrapassaram os limites intercontinental, intercultural e interétnico deixando suas marcas na vida, nos modos de ser, nos conhecimentos, nas tecnologias, nos costumes, na musicalidade e na corporeidade dos outros grupos étnico-raciais que foram agregando a nossa população.

Durante o nosso período de escolarização aprendemos sobre uma África desprovida de bens materiais e imateriais, estudamos uma história de “era uma vez” que nos acompanhou por muitos anos, e o que é pior, que produziu e reproduziu estereótipos. Estudamos em livros cujas imagens estavam carregadas de conceitos preconcebidos. Durante séculos, o racismo, o

preconceito e a discriminação racial aconteceram e continuam acontecendo. Nesse processo formativo, as escolas e as universidades na maioria das vezes acabam naturalizando tudo isso, silenciando e ou subalternizando as histórias e culturas dos negros, indígenas e quilombolas etc. (MACÊDO, 2015).

Tendo em vista a necessidade de ressignificar os contextos de lutas de movimentos de classes empreendidos em prol do reconhecimento da diversidade e o direito a uma educação antirracista, muitas leis, resoluções normativas e diretrizes foram construídas, a começar pela CF/88, documento que assegura o direito à educação; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), 1990, estabeleceu a E. I. como dever do Estado; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN 9.394/96) a qual determinou que a etapa se efetivasse mediante a garantia do atendimento gratuito em creches e pré-escolas, assegurando que ela passasse a compor o sistema escolar brasileiro.

As conquistas não pararam, pois a Lei 10.639/03 tornou obrigatório o ensino de história e cultura nas escolas particulares e públicas do país. A referida lei alterada pela Lei 11.645/08, que ratifica as suas determinações e inclui a obrigatoriedade da história e cultura indígena no currículo escolar; a Lei 12.796, de 4 de abril de 2013 que tornou obrigatória a oferta desse ensino pelo Estado brasileiro para crianças de 4 e 5 anos. Nesse cabedal de leis e normativas, apresentamos a seguir o percurso de lutas e conquistas dos movimentos sociais, com destaque ao movimento negro para inclusão das crianças Quilombolas no contexto da Educação Infantil.

4.2.1 Historicizando a Educação das Relações Étnico-Racial: leis e normativas da educação

Conforme já afirmado anteriormente, vivemos em um dos países do mundo com maior número de etnias em sua vasta extensão territorial, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra a Domicílios (Pnad), dos 209,2 milhões de habitantes do país, 19,2 milhões se assumem como pretos, enquanto 89,7 milhões se declaram pardos. Os negros — que o IBGE conceitua como a soma de pretos e pardos — são, portanto, a maioria da população. A superioridade nos números, no entanto, ainda não se reflete na sociedade brasileira, segundo o IBGE (2010). No entanto, apesar do número expressivo dessa população no território brasileiro, ela viveu a maior parte do tempo segregada, em virtude de sua etnia. As décadas de setenta e oitenta foram marcadas por lutas e organização dos movimentos sociais, dando destaque ao movimento negro que teve participação ativa durante a Assembleia Nacional Constituinte (ANC), e destas resultaram o reconhecimento da população negra como sujeitos de direitos, consolidada no Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, ficando assim determinado: “Aos remanescentes

das comunidades quilombolas que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos específicos" (BRASIL, 1988, *on-line*).

Esse artigo da Constituição Federal demarca um novo momento político no cenário brasileiro, não pela professada garantia de igualdade de direitos em seu sentido abstrato, mas de um direito que reconhece a diferença como marca sociocultural no Brasil. Importante se faz reconhecer que em um país pluricultural como o nosso não há como igualar povos com formação identitária tão diversa. Neste sentido, a Carta Magna acende a luta dos movimentos sociais. Nos dizeres de Gomes (2018, p. 942), esta "atua como um educador que educa o Estado, a sociedade, a educação e reeduca a si mesmo no trato da questão Racial".

O movimento que antecedeu a aprovação deste documento, marco de uma nova organização política delineada pelos ideais democráticos foi permeado de lutas e resistências durante a ANC, emanados em poder assegurar aos negros, às mulheres, aos quilombolas, aos indígenas, às pessoas do campo, às pessoas com deficiência, à população LGBT condições dignas de vida, de educação e de trabalho. Assim, vivendo na clandestinidade no contexto das ditaduras impostas ao Brasil, os ativistas e as ativistas de diversas organizações foram protagonistas na luta contra o racismo, e conseguiram assegurar algumas conquistas, muito caras ao movimento negro.

O Quadro 2, a seguir, ilustra os artigos, incisos e parágrafos presentes na CF/88 que foram primordiais às conquistas que sucederam a este momento histórico.

Quadro 2 — Questões que permaneceram na Constituição da República Federativa do Brasil

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
Título I – Dos Princípios Fundamentais Art. 3º – Constituem objetivos fundamentais da República Federativa [...] IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais Capítulo I – Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos XLII – A prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei; Seção II – Da Cultura Art. 215 – O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. § 2 º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais. Art. 216 – Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: § 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos. Título IX – Das Disposições Constitucionais Gerais Art. 242 – [...] § 1º O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. Disposições Transitórias Art. 68 – Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

Fonte: Rodrigues (2005) *apud* Gomes (2018).

Nesse contexto, a aprovação deste documento dá abertura para validar as lutas empreendidas pelas classes consideradas subalternizadas por suas características físicas e o caráter sociocultural, dando destaque ao importante papel dos movimentos sociais, em particular do movimento negro que, dá abolição da escravatura até esse momento, tiveram suas origens, ora negadas, ora negligenciadas e/ou silenciadas.

De acordo Mota e Macêdo (2020, p. 103),

> Ser quilombola não é fácil, uma vez que está arraigada no imaginário social brasileiro, a ideologia disseminada pelo branco europeu, que tudo que vem da África e dos seus descendentes é ruim. Essa perspectiva eurocêntrica de ser humano e de sociedade continua propagando o racismo, o preconceito e a discriminação racial país a fora.

Assim, os frutos das lutas das consideradas minorias em direitos foram intensificadas a partir da CF/88, e um novo documento serviu de aporte para demarcar território à população negra, dando destaque a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de nº 9.394 aprovada no ano de 1996.

Nesta o Art. 26 postula:

> Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, *on-line*).

E para reafirmar a existência do pluralismo reforça, no artigo 4º que o "ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia" (BRASIL, 1996, *on-line*).

Apesar de demarcar a existência das diferenças e diversidades em todo país, não são todos os sujeitos da educação que são enxergados no texto inicial escrito pelo Prof. Darcy Ribeiro, conforme pode ser observado no artigo e parágrafo escrito acima. A Educação Infantil não é vislumbrada.

Importante elucidar que paralelo às conquistas no campo da educação, demarcadas pela CF/88, Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e LDBEN 9.394/96, não há registro de movimentação entre os movimentos sociais, dando destaque ao movimento negro, na etapa da Educação Infantil. Com isso, pode-se perceber que no âmbito da educação, as crianças não eram vistas como sujeitos, a elas bastavam o cuidado, higiene, alimentação e as ações assistencialistas eram válidas neste aspecto, muito embora, a LDBEN a tenha reconhecido a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, e servir para registro de conquista histórica, a falta de investimentos para essa etapa fez com que ela transitasse entre a Assistência Social e a Educação por um bom tempo de anos ainda.

Em 2003 apresenta-se mais um momento de conquistas da população negra, os artigos da Lei 9394/96 que rege a Educação brasileira vieram a ganhar não apenas nova redação, mas um novo ordenamento, provocados pelas alterações nos Artigos 26ª, 79A e 79B, conforme preconiza a Lei 10.639/03 em seu enunciado, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura africana e afro-brasileira no Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas públicas e particulares do país, como também foi recomendada a inserção no calendário das escolas, o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra.

Nessa direção, Jesus (2007, p. 169) alerta:

> Apesar dos avanços na legislação de paulatina introdução da temática das relações étnico-raciais e da educação antirracista nos currículos, ainda são recorrentes nas escolas e nos projetos pedagógicos tratamentos que silenciam as diferenças, as hierarquizam e as naturalizam.

E prossegue afirmando que,

> Estamos vivendo um tempo social em que o acesso à cultura – enquanto acervo (cultura clássica, escolar...) forma de organização (cultura da escola,

> da sociedade...) apelo à diversidade (multiculturalismo, interculturalismo...), título que identifica os grupos (cultura juvenil, cultura indígena, cultura negra...) está presente em todos os discursos especialmente no campo educacional, entretanto, seu alcance tem estado circunscrito aos estudos nos campos do currículo e da cultura escolar (JESUS, 2007, p. 169).

É importante ressaltar que a aprovação dessa lei não ocorreu de forma pacífica, tendo sofrido dois vetos: o primeiro se referia à porcentagem estabelecida nas disciplinas História do Brasil e Educação Artística no Ensino Fundamental e Médio, com carga horária mínima de 10% (dez por cento) de seu conteúdo anual ou semestral aos temas africanos e afro-brasileiros; o segundo dizia respeito a cursos de capacitação dos professores com participação de entidades, do movimento afro-brasileiro, universidades e outras entidades de pesquisa, vinculados às temáticas étnico-raciais e afrodescendentes, "ambos considerados inconstitucionais por contrariar as normas de interesse público da Lei Complementar nº 95 de 26 de fevereiro de 1988" (BRASIL, 2003, p. 08).

Outra conquista advinda dessa aprovação foi à criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da igualdade Racial (SEPPIR), cuja finalidade pautou-se em corrigir os efeitos da escravidão, discriminação, preconceito e racismo no Brasil, elementos essenciais à democracia.

A obtenção de Direitos prossegue nos anos seguintes. Em 2004 são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

> O Governo Federal, por meio da SEPPIR, assume o compromisso histórico de romper com os entraves que impedem o desenvolvimento pleno da população negra brasileira. O principal instrumento, para isso, é o encaminhamento de diretrizes que nortearão a implementação de ações afirmativas no âmbito da administração pública federal. Além disso, busca a articulação necessária entre os estados, os municípios, as ONG's e a iniciativa privada para efetivar os pressupostos constitucionais e os tratados internacionais assinados pelo estado brasileiro (BRASIL, 2004, p. 08).

De posse deste documento, a própria SEPPIR se encarregou de publicizar, tendo em vista o intuito de estabelecer parâmetros para as instituições educacionais, professores e agentes que tivessem envolvimento com as questões educacionais.

Outra conquista de grande importância para as políticas educacionais brasileiras voltadas para a diversidade, no governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva foi a criação em 2004 da Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Sua principal função era articular junto à Secretaria de Educação Básica (SEB), Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC) e a Secretaria do Ensino Superior (SESU**)** políticas públicas,

com vistas à ampliação ao acesso de todos os cidadãos à educação, considerando as especificidades de gênero, idade, raça e etnia etc. Em 2011, com o governo da presidenta Dilma Rousseff, a SECAD passou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) que objetivava assegurar o direito à educação de qualidade e equidade com políticas públicas educacionais para a inclusão social.

É importante registrar, que em janeiro de 2019 a SECADI foi extinta pelo então governo do presidente da República Jair Bolsonaro, que vem desmontando o Estado brasileiro, acabando com as políticas de inclusão (como a extinção do conselho dos direitos da Pessoa com deficiência), e políticas afirmativas, voltadas para as populações negras, indígenas quilombolas etc.

Nesse ínterim, de incursão histórica das políticas educacionais, é importante assinalar que a Lei 11.645/08 altera a LDBEN e a Lei 10.639/03, com vistas a ampliar a valorização da diversidade nas políticas curriculares brasileiras, ratifica a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e inclui também a obrigatoriedade no currículo escolar da história e cultura indígena.

> Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena' (BRASIL, 2008, p. 1).

Sendo necessário assim, a reescrita do artigo 26.

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
> § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008, p. 1).

Conforme se pode perceber, as lutas empreendidas em prol dos ideais democráticos, postulados na CF/88 necessitaram e ainda precisam ser modificados, até que de fato, possamos ver contemplados todos os sujeitos que habitam esta nação tão rica, mais com uma distribuição de emprego e renda tão desumanos e desiguais.

No âmbito da Educação Infantil, apesar de percebermos o atendimento em creches e pré-escolas com direito social garantido na CF/88 e o reconhecimento da etapa como dever do Estado com a Educação, a busca por espaço e reconhecimento não aconteceu de forma diferente. Primeiro tivemos a inclusão da Educação Infantil na LDBEN/96, como primeira etapa da Educação Básica, mais como já afirmado em outros momentos do texto, sem fomento, portanto, sem condições de manter economicamente as despesas necessárias a um atendimento digno, ficando esta entre a pasta da Assistência Social e a da Educação, luta que foi intensificada no ano de 2007, quando da aprovação do Fundo Nacional da Educação Básica – FUNDEB. Neste, o atendimento às crianças matriculadas em creche e pré-escola com direito a financiamento tornou-se reconhecido, mais apenas no ano de 2010 o repasse para a etapa aconteceu de forma efetiva.

Conjugada a esta conquista, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) apresenta novas definições, na concepção de criança, no currículo e na proposta pedagógica, em que a diversidade é apresentada como condição para o trabalho coletivo e para organização de materiais, espaços e tempos visando a assegurar "o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e a discriminação" (BRASIL, 2010, p. 21).

Importante se faz destacar que as DCNEI representam de fato documento que deu respaldo a um trabalho em Educação Infantil em que as diferenças e as diversidades brasileiras fossem enxergadas e que serviu de marco orientador do currículo em suas práticas pedagógicas, sendo considerado entre os estudiosos da etapa como marco histórico na política de direitos. Faz-se importante, no entanto, ressaltar que após as DCNEI entrou em discussão no cenário educacional brasileiro a necessidade de aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo que ela foi escrita em três versões, as primeiras, fruto de discussões intensas entre professores universitários e especialistas na área, entretanto, a 3ª (terceira) versão, que foi aprovada em 2017, e que hoje vigora retirou do texto uma das importantes conquistas advindas das Diretrizes.

> O foco do trabalho pedagógico deve incluir o cultivo de uma visão plural de mundo e de um olhar que respeite as diferenças existentes entre as pessoas e entre os contextos e culturas. Conforme já anunciados nas DCNEI, esse trabalho deve se pautar pela constante reflexão e intervenção por parte do/a professor/a, no combate ao preconceito, e às discriminações culturais, de gênero, étnico-raciais, de classe social (BRASIL, 2016, p. 56).

De acordo Mota (2019), essa é uma das discussões que encontrava-se presente na segunda versão, que de forma articulada com as discussões no campo da infância, da Educação Infantil e das proposições contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reafirmavam questões que abordavam aspectos relativos a uma visão plural de mundo, um olhar que respeitasse as diferenças existentes entre as pessoas e os contextos culturais, como por exemplo, os contextos urbanos e rurais ou do campo. Prossegue afirmando que tal direcionamento precisa ser problematizado, tendo em vista que apresenta uma posição pautada na homogeneidade e na prevalência de um único padrão cultural.

Nessa vertente, muito embora existam pontos importantes na BNCC (2017), a exemplo dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiência, não podemos deixar de elucidar que, de acordo Silva (2017, p. 34),

> A BNCC pode ser posicionada na justaposição entre financeirização da vida e a primazia de saberes utilitaristas. Sob essa perspectiva, não é difícil compreender por que seu conceito orientador é a noção de competência. Ao mesmo tempo, em um exercício mais ampliado de pensamento, faz-se possível entender o recente sucesso das pedagogias inovadoras centradas nos interesses dos estudantes, em suas capacidades e nas promessas de autorrealização em um mundo financeirizado.

Nesse processo de padronização e unificação, Mota (2019) prossegue alertando que, elegem-se algumas questões que passam a ser prioritárias e outras ficam de fora. No caso da Educação Infantil, os diferentes contextos, a diferença, as especificidades dos bebês e das crianças bem pequenas, bem como as questões étnico-raciais foram deixadas de lado.

Nas tessituras, a seguir , estarão apresentadas as produções acadêmicas acerca do currículo e práticas pedagógicas na Educação Infantil com um olhar sobre as culturas da infância quilombola, com o objetivo de situar o tema de pesquisa aos demais estudos que veem sendo realizados na área. O mapeamento bibliográfico nos permitiu compreender tratar-se de um tema carente de estudos na área de educação, tornando-se, por isso mesmo, uma pesquisa de cunho inovador e atual.

4.3 Educação Infantil e as interfaces com as culturas da infância quilombola: um estudo das produções acadêmicas da última década

Considerando que o presente estudo foi realizado com base na pesquisa qualitativa, é valioso reconhecer como a temática vem sendo estudada no campo acadêmico. Identificar o modo como foi explorado o comportamento dos atores que tecem a realidade do assunto proposto, torna-se fundamental para se desenvolver novas proposições sobre a temática. Nesse

sentido, realizou-se o levantamento de artigos científicos, teses e dissertações acerca da problemática estabelecida, de modo a evidenciar as implicações do objeto de estudo que trata das culturas da infância quilombola presentes ou não no Currículo e nas práticas pedagógicas da Educação Infantil.

A pesquisa das produções existentes delimitou-se a uma busca com os seguintes descritores: Currículo; práticas pedagógicas na Educação Infantil; comunidade Quilombola; culturas da infância; culturas quilombolas.

Foram consultados *sites* institucionais que disponibilizam banco de produções científicas destacando-se a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações, Scielo; Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, entre os próprios *sites* do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED da Universidade do Estado da Bahia.

Para iniciar a consulta, utilizou-se o conjunto de descritores Currículo; práticas pedagógicas; Educação Infantil; Comunidade Quilombola; culturas da infância; Culturas quilombolas, porém não foram encontradas nenhuma produção na CAPES, SCIELO, IBICT E PPGED com os descritores Currículo and práticas educativas and Educação Infantil**.**

No Scielo, encontrou-se a pesquisa de Fernandes (2018) intitulada Os conceitos de vivência e reelaboração criadora para as crianças de uma comunidade quilombola. A pesquisa foi publicada em 2018, apresenta reflexões sobre a infância na comunidade Vão de Almas, pertencente ao Território Quilombola Kalunga no município de Cavalcante/GO/Brasil, que assume papel relevante pela sua inserção nas atividades cotidianas, ligadas à economia de subsistência.

A autora realizou uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, sob a perspectiva da Teoria Histórico Cultural e estabelece uma aproximação tanto com o conceito de Vivência (Perejivanie) quanto o de Reelaboração Criadora (Tvortcheskaia Pererabotka) na perspectiva da unidade pessoa-meio em Vygotski. A pesquisa foi dividida nas seguintes etapas: levantamento bibliográfico, visitas à comunidade e às escolas, entrevistas abertas com a população local, observações diretas em campo, registro fotográfico e convívio com um casal e seus filhos.

Um fator que merece destaque é que a autora realizou a pesquisa com a criança e não sobre a criança e teve como objetivo identificar os saberes construídos por elas em sua interação com o meio. Apesar de a autora anunciar na introdução que o artigo era composto por Introdução, Tempo e espaço na região Centro-Oeste, Metodologia, Os Conceitos de Vivência,

Reelaboração Criadora e Protagonismo no contexto estudado, Considerações Finais e Referências, esta não apresentou as considerações finais. Assim, no resumo do artigo foi possível constatar que o resultado é parcial e tem forte vinculação entre território e cultura na configuração das identidades dessas.

Ainda com os descritores Currículo and práticas educativas and Educação Infantil, no banco de dados da CAPES, encontrou-se a pesquisa de Silva (2011). Esta retoma a trajetória das concepções sobre a infância nas teorias sociais, por meio de uma abordagem interdisciplinar no sentido de deslocar as fronteiras entre as diversas ciências humanas.

A autora discute a visibilidade da infância quilombola diante do reconhecimento das singularidades indenitárias nas políticas públicas. A análise recai sobre os fatores internos de socialização das crianças e da relação da comunidade com o Estado na definição das políticas.

A pesquisa parte do pressuposto de um modelo de (in) visibilidade da criança quilombola baseado na sociologia das ausências e a infância quilombola; nos direitos humanos e os limites no que concerne à diversidade cultural no mundo; na espacialização de políticas distributivas em vez de sinergias entre redistribuição e reconhecimento; e na homogeneização das comunidades e da criança quilombola. As crianças, também herdeiras de uma essência racial, são a expressão da manutenção e preservação dos territórios culturais dos quilombos.

Adentrando o banco de dissertações e teses do PPGed/UESB, utilizando os descritores, Currículo and Educação Infantil, encontramos a dissertação de Carvalho (2020). Essa reflete sobre a dimensão do cuidar e educar na Educação Infantil, destacando o que revelam as pesquisas e a legislação no período de 2007 a 2018, buscando identificar os acidentes mais frequentes ocorridos, salientando o papel e a ação dos professores e dos gestores diante desses episódios, de modo a analisar em que medida o currículo da educação infantil e o Projeto Político Pedagógico da escola discutem ou não a dimensão do cuidar e a prevenção de acidentes no ambiente escolar.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utilizou de observação na escola com registro no diário de campo, e entrevistas semiestruturadas com as professoras, a coordenadora pedagógica e a diretora da instituição pesquisada. A análise e a interpretação dos dados foram feitas com base na análise de conteúdo na modalidade temática. Os resultados evidenciam que os profissionais da educação não têm formação para lidar com episódios de acidentes no ambiente escolar, muito embora a pesquisa aponte que a educação infantil é um lugar de pluralidades das infâncias e destaca a importância de garantir um espaço físico seguro, a rotina, a realização de práticas lúdicas, o reconhecimento das diversidades infantis e a formação

continuada, que oportunize ao professor articular o tripé brincar, cuidar e educar no cotidiano da escola.

Com os descritores Currículo; práticas pedagógicas; Educação Infantil; não encontramos resultados na CAPES. Mudando para Currículo and práticas educativas and Educação Infantil, não ouve resultado. Modificando os descritores para práticas educativas and Educação Infantil, também não encontramos produções. Invertemos os descritores Educação Infantil and práticas pedagógicas and currículo, também não encontramos resultados.

Com os descritores Educação Infantil and práticas pedagógicas, foram encontrados oito trabalhos, contudo apenas o trabalho Silva (2015) tem relevância para nossa pesquisa.

A autora apresenta o resultado de sua vivência como professora. O objetivo do estudo foi apresentar práticas educativas construídas na Educação Infantil que buscaram desenvolver atividades educativas antirracistas como um ato político de respeito à diversidade étnico-racial brasileira em salas de aula. A pesquisa versa sobre a atividade vivenciada no Ateliê de Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena. Todas as atividades foram planejadas de forma que as crianças e adultos pudessem: conhecer aspectos da cultura africana, afro-brasileira e indígena; problematizar e superar a discriminação em relação ao negro e ao índio; fazer atividades oriundas de práticas de matriz africana e indígena; reconhecer e valorizar a importância dos negros e indígenas na constituição do Brasil.

O estudo conclui que a prática educativa realizada no Ateliê de Cultura Africana, Afro-Brasileira e indígena tornou-se uma proposta, na qual crianças e adultos puderam vivenciar situações de aprendizagens, compartilhamento e questionar Educação Infantil e culturas da infância no contexto do quilombo sobre a identidade do povo brasileiro e, em especial, sobre a cultura Educação Infantil e culturas da infância no contexto do quilombo afro-brasileira, africana e indígena.

Analisando as produções acadêmicas do PPGed/UESB encontramos seis trabalhos com a temática voltados à Educação Infantil, no entanto, apenas a pesquisa de Jandiroba (2020), apresenta discussões que se aproximam do nosso objeto de interesse. Os estudos por ela empreendido estão pautados nas práticas pedagógicas em seus diálogos com diversidade cultural na Educação Infantil, em suas tessituras a autora vem destacando as concepções de educação, diversidade, criança e de infância que orientam o trabalho docente. Assim sendo, busca-se indagar: como as práticas pedagógicas da Educação Infantil dialogam com a diversidade cultural? O *lócus* investigativo é uma escola pública municipal da cidade de Itapetinga, localizada na Região Sudoeste do Estado da Bahia.

Trata se de uma pesquisa qualitativa que se utiliza de entrevistas semiestruturadas com as professoras, a coordenadora pedagógica e a diretora, como também da análise do Projeto Político-Pedagógico da escola. A análise e interpretação dos dados foram feitas com base na análise de conteúdo na modalidade temática. Os resultados evidenciam que a diversidade cultural é trabalhada na escola em datas comemorativas de maneira romântica, exótica e descontextualizada. Todavia, existem práticas exitosas que certamente contribuem para o trato pedagógico da diversidade cultural de maneira contextualizada e problematizadora.

Prosseguimos a pesquisa com os descritores culturas da infância and quilombola, não encontrou resultados no banco de dados da CAPES, Scielo, IBICT e PPGed. Então, buscou-se pelo descritor: culturas da infância. No Scielo encontrou a pesquisa de Werlei e Bellochio (2018) intitulada A construção social da infância e a Maricota sem dona: Fragmentos narrativos na pesquisa em educação.

O estudo apresenta uma discussão sobre a construção social da infância com base na interlocução entre elementos teóricos da sociologia da infância, uma obra literária infantil, *Maricota sem dona*. Metodologicamente, para a construção da materialidade da pesquisa, problematiza-se a experiência do Narrador, Benjamin (1994c), e o olhar para a diversidade de infâncias vivenciadas em diferentes contextos sociais, culturais, étnicos, econômicos e políticos, com o objetivo de proporcionar a visibilidade e a valorização das culturas da infância.

A pesquisa contribui para a compreensão de que se reconhecem as crianças como sujeitos sociais ativos, históricos, de direitos, produtores de culturas, por meio da relação com os seus pares. Com o artigo, evidencia-se a centralidade da produção da cultura de pares na infância, que consiste em obter integração, inserção e reconhecimento social, de modo a conquistar autonomia.

No banco de dados da CAPES foram encontrados 06 trabalhos tendo no título os descritores “culturas da infância” produzido nos últimos 10 anos.

A pesquisa de Lima e Lima (2014) aborda as culturas da infância no trabalho docente da Educação Infantil. A pesquisa foi desenvolvida em duas instituições de Educação Infantil, por um período de três anos, estabeleceu como objetivo investigar o eixo ludicidade, presente nas culturas da infância.

A metodologia, de natureza qualitativa, caracterizou-se como pesquisa-ação. O referencial teórico da pesquisa apoiou-se especialmente na Sociologia da Infância, que trata a infância como categoria social, cujas especificidades distinguem-na de outras categorias estruturais.

Quanto aos resultados alcançados, destaca-se que o eixo ludicidade contribuiu para o desenvolvimento das crianças no que tange à diversificação e ao aprimoramento dos movimentos fundamentais, ampliação da cultura lúdica, avanço na capacidade de organização, qualidade das interações entre os pares, maior consciência das regras e, ainda, gerou satisfação e alegria no interior das escolas.

Em relação às educadoras das instituições investigadas e aos discentes universitários, os resultados apontam avanços na forma de conceber a ludicidade no contexto escolar e mudanças qualitativas nas práticas educativas, pois os envolvidos passaram a considerar de maneira intencional interesses e necessidades das crianças e seu direito à participação, expressão e comunicação.

No processo de investigação, foi possível observar que a ludicidade é uma atividade pedagógica fundamental no contexto escolar que requer dos professores uma fundamento teórico-prático consistente. A ludicidade é um direito fundamental das crianças que deve ser garantida nas relações que as crianças estabelecem com o professor, os seus pares, os objetos e a cultura de modo geral.

Rodrigues, Lima e Lima (2013) discutem educação nutricional no contexto das culturas da infância. O estudo aponta que o excesso de peso é a principal causa do comprometimento da qualidade de vida dos indivíduos, sendo que, atualmente, essa condição acomete em proporções alarmantes as crianças.

O estudo buscou investigar a educação nutricional na Educação Infantil dentro do contexto das culturas da infância, possibilitando que a criança participe dessa mudança sem abandonar o lugar ao qual ela pertence — o lugar da criança são as culturas da infância.

A metodologia utilizada foi à pesquisa-ação a fim de que, por meio da participação e interação, fosse possível realizar uma observação e conhecer as crianças em razão delas mesmas. Os resultados foram construídos por meio da observação participativa, bem como de relatos de pais. O estudo apontou que promover hábitos alimentares saudáveis por meio das culturas da infância é uma prática que desperta seu interesse abrindo um caminho de possibilidades positivas neste sentido.

O brinquedo como fomentador das culturas da infância no contexto escolar foi objeto de estudo de Santos (2016), em uma pesquisa de mestrado, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Campus de Presidente Prudente, financiada pela FAPESP, que estabeleceu como objetivo central compreender como o brinquedo vem sendo utilizado no contexto de instituições educacionais

infantis. A metodologia foi de natureza qualitativa, do tipo descritivo-interpretativa e empregou instrumentos metodológicos de observação, entrevista semiestruturada e análises bibliográficas.

Lima e Lima (2014) apresentam um estudo intitulado A ludicidade como eixo das culturas da infância. A pesquisa foi desenvolvida em duas instituições de Educação Infantil, por um período de três anos. O objetivo foi investigar o eixo ludicidade, presente nas culturas da infância. A metodologia, de natureza qualitativa, caracterizou-se como pesquisa-ação. O referencial teórico que norteou a pesquisa apoiou-se especialmente na Sociologia da Infância, que trata a infância como categoria social, cujas especificidades distinguem-na de outras categorias estruturais.

Quanto aos resultados alcançados, destaca-se que o eixo ludicidade contribuiu para o desenvolvimento das crianças no que tange à diversificação e aprimoramento dos movimentos fundamentais, ampliação da cultura lúdica, avanço na capacidade de organização, qualidade das interações entre os pares, maior consciência das regras e, ainda, gerou satisfação e alegria no interior das escolas.

Em relação às educadoras das instituições investigadas e aos discentes universitários, os resultados apontaram avanços na forma de conceber a ludicidade no contexto escolar e mudanças qualitativas nas práticas educativas, pois os envolvidos passaram a considerar, de maneira intencional, interesses e necessidades das crianças e seu direito à participação, à expressão e à comunicação.

No processo de investigação foi possível observar que a ludicidade, eixo das culturas da infância, é uma atividade pedagógica fundamental no contexto escolar que exige dos educadores uma base teórico-prática consistente, para que possa ser utilizada no processo de formação e desenvolvimento da criança. A ludicidade é um direito fundamental das crianças que precisa ser considerado e garantido nas relações que elas estabelecem com o professor, os pares, os objetos e a cultura de modo geral.

O Estudo de Tomás (2015), intitulado As culturas da infância na educação da infância: um olhar a partir dos direitos da criança, aponta que a problematização do conceito de culturas da infância têm sido profícua nas últimas duas décadas, sobretudo porque o debate tem sido feito por intermédio de diversas abordagens e olhares disciplinares.

O estudo visa, ainda, a explicitar que os Estudos da Criança, sobretudo os realizados pela Sociologia da Infância, tem dado ênfase ao conceito de culturas da infância quando o convoca para a análise da intervenção educativa, com especial enfoque no contexto da

Educação de Infância. Nesse sentido, desenvolve-se uma discussão acerca dos direitos da criança, nomeadamente na forma como contribuem para promover alterações nas imagens e concepções sobre a infância e sobre as crianças. Propõe-se uma outra configuração do trabalho dos/as educadores/as pela consideração das culturas da infância como parte integrante da sua ação educativa e pedagógica.

Os estudos de Veiga e Ferreira (2017) estão pautados nos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância (SI) e dos Estudos da Cidadania e Direitos das Crianças, procurou compreender de que modo se processa a participação das crianças na organização, gestão e dinamização do trabalho pedagógico a cargo da educadora em um Jardim de Infância (JI) público localizado na área metropolitana do Porto, Portugal. A metodologia foi um estudo de caso do tipo etnográfico com um grupo de 22 crianças entre 3-5 anos e sua educadora analisa: i) as concepções de criança, educação e participação infantil; as participações das crianças em rotinas coletivas sob orientação da educadora e a sua integração, ou não, nas práticas pedagógicas. A reflexão crítica das participações infantis, nos aspectos que as obstaculizaram ou nos indicativos que as tornaram influentes visa a contribuir para a co-construção de quotidianos mais democráticos e, portanto, mais respeitadores dos direitos de participação das crianças.

Por fim, com o descritor “infância quilombola” no título, encontramos a dissertação de mestrado de Silva (2011), intitulada A construção da (in)visibilidade da infância quilombola: o papel do Estado e do movimento social, no banco de dados da CAPES.

O trabalho retoma a trajetória das concepções sobre a infância nas teorias sociais, mediante uma abordagem interdisciplinar no sentido de deslocar as fronteiras entre as diversas ciências humanas.

A proposta é compreender a visibilidade da infância quilombola em face do reconhecimento das singularidades identitárias nas políticas públicas. A análise recai sobre os fatores internos de socialização das crianças e da relação da comunidade com o Estado na definição das políticas. O trabalho parte do pressuposto de um modelo de (in) visibilidade da criança quilombola baseado: na sociologia das ausências e a infância quilombola; nos direitos humanos e os limites no que concerne à diversidade cultural no mundo; na espacialização de políticas distributivas ao invés de sinergias entre redistribuição e reconhecimento; e na homogeneização das comunidades e da criança quilombola. As crianças, também herdeiras de uma essência racial, são a expressão da manutenção e preservação dos territórios culturais dos quilombos.

A análise dos trabalhos considerados no presente texto permitiu perceber que há mais consensos que divergências de interpretação entre os pesquisadores acerca da etapa a qual estamos investigando. Ainda que a maioria dos trabalhos não apresente pesquisas situadas no campo do currículo, práticas pedagógicas, Educação Infantil, culturas da infância quilombola, quilombos, foi possível perceber que em todas as produções as crianças são vistas como sujeitos potentes, que adquirem seus repertórios culturais nas interações e brincadeiras que estabelecem consigo mesmas e com o mundo, e que a escuta às crianças é fundamental para percepção de como as infâncias se constituem.

As informações apresentadas neste estado da arte nos permite concluir que as produções científicas neste campo ainda são tímidas, que carecem de mais estudos e pesquisas tornando o tema ora estudado como de grande relevância acadêmica por levantar o debate acerca do Currículo e as práticas pedagógicas da Educação Infantil com um olhar sobre as culturas da infância quilombola.

Daremos continuidade às discussões tratando da Educação Escolar Quilombola voltando nossas tessituras para currículo e práticas pedagógicas.

4.4 Educação Escolar Quilombola, Currículo e Práticas Pedagógicas

Discutir Educação Escolar Quilombola, currículos e práticas pedagógicas demanda questionamentos que nos permita compreender: quais crianças? Que inter-relações há entre a escola e esse ser criança em seus modos de vida? Que currículo e práticas correspondem à educação Escolar Quilombola?

É sabido que a Educação Infantil tem hoje o desafio e a oportunidade de se colocar como uma área da Educação Básica, que apresenta novas formas de planejar, organizar e avaliar o trabalho pedagógico em suas unidades enquanto ambientes de aprendizagens significativas e de desenvolvimento ético, político e estético das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. Que essa mudança de posição dá-se em função desta etapa assumir um novo paradigma sobre a criança em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, após aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09), em que fica definido que o currículo corresponde a um processo que "busca articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas

planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições" (BRASIL, 2009, p. 1).

Essa nova forma de conceber o currículo rompe com a ideia de organização de trabalho pedagógico baseado em listas de conteúdos pré-concebidos, ou mesmo um rol de disciplinas com fim em si mesmo, no qual o que movimenta o currículo são as datas comemorativas previstas em um calendário, sem avaliar o seu sentido e o valor formativo dessas comemorações no contexto de diferenças e das diversidades que permeiam os diferentes espaços de educação infantil em nível global e local.

De acordo Macedo e Lopes (2002, p. 81), "a divisão disciplinar do conhecimento é incapaz de dar conta da problemática social".

Nesta direção, Franco (2015, p. 604) complementa,

> só a ação docente, realizada como prática social, pode produzir saberes, saberes disciplinares, saberes referentes a conteúdos e sua abrangência social, ou mesmo saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de conteúdos, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino.

É preciso, pois, repensar os sentidos e significados do currículo, compreendido como campo de lutas e de tensões em torno de representações e sentidos, em um mecanismo de confronto entre saberes sistematizados e empíricos, universal e local em permanente processo de elaboração e, em função disso, sujeito a alteração e transformação. Nesse contexto, no ano de 2009, o Ministério da Educação aprovou em 2009 o Plano Nacional de Implementação da Lei n° 10.639/2003, que define atribuições, metas e períodos de execução para a implementação de toda legislação brasileira nos sistemas de ensino, aos governos federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, aos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, aos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial, aos níveis e modalidades de ensino e à educação em áreas remanescentes de quilombos (BRASIL, 2009).

Com esse Plano de Implementação da Lei nº 10.639/2003 que a Educação Infantil é convocada a repensar seu trabalho e seus currículos.

> O papel da Educação Infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e aprendizagem. Nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais os quais a criança pequena frequenta são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam, valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e da cultura brasileiras (BRASIL, 2003, *on-line*).

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, encontra-se aqui inserida nas discussões sobre a infância, o ser criança, convocada a reestruturar o seu trabalho

em prol de uma educação em que a diversidade possa ser vislumbrada em suas diferenças. As ações e o currículo da etapa deverão se indagar sobre qual tem sido o trato pedagógico dado às crianças negras, brancas e de outros grupos étnico-raciais, bem como às suas famílias e histórias.

Para Candau (2016, p. 814),

> O daltonismo cultural tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero e sexualidade de diversas origens regionais e comunitárias, ou a não colocá-las em evidência na sala de aula por diferentes razões, tais como a dificuldade e a falta de preparação para lidar com essas questões, o considerar que a maneira mais adequada de agir é centrar-se num grupo "padrão", ou, em outros casos, quando se convive com a multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos, tende a naturalizá-la, o que leva a silenciá-la e não considerá-la um desafio para a prática educativa.

Importante se faz compreendermos o currículo com ato de vida, que possui aspecto político que pode ser visto, tanto em suas ações, aquilo que fazemos, como em seus efeitos, o que ele nos faz, que pode ser considerado um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, participa do processo de constituição de sujeitos. Sendo assim,

> as narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são (SILVA, 1995, p. 195).

O currículo em sua produção do conhecimento, assim como sua seleção e legitimação, está imbricado pela diversidade, não sendo possível apenas incluir a diversidade como um tema nos currículos, a diversidade perpassa a própria vida, produz marcas. É preciso, assim, conhecer o contexto da E. I, percebendo a diversidade presente nas diferentes formas de linguagem nas quais as crianças apresentam seus repertórios socioculturais advindos das suas diversidades para então promover experiências de vida e de mundo. Deste modo, Silva (1995, p. 195) complementa,

> as narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânone, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares de gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos (de autoridade).

Neste pensar, a perspectiva de currículo poderá nos auxiliar a questionar a noção hegemônica de conhecimento que impera na escola, levando-nos a refletir sobre a tensa e complexa relação entre esta noção e os outros saberes que fazem parte do processo cultural e histórico no qual estamos imersos. É importante, pois, indagar que histórias as narrativas do currículo têm contado sobre as relações raciais, os movimentos do campo, o movimento indígena, o movimento das pessoas com deficiência, a luta dos povos da floresta, as trajetórias dos jovens da periferia, as vivências da infância.

Nesta vertente, é preciso pensar os sentidos das práticas pedagógicas no contexto escolar. De acordo Franco (2015, p. 607),

> As práticas pedagógicas estruturam-se em mecanismos paralelos e divergentes de rupturas e conservação. À medida que diretrizes de políticas públicas consideram a prática pedagógica como mero exercício reprodutor de fazeres e ações externas aos sujeitos, essas se perdem e muitos se perguntam: por que não conseguimos mudar a prática? A prática não muda por decretos ou por imposições. [...] a educação é uma prática social humana; é um processo histórico inconcluso, que emerge da dialética entre homem, mundo, história e circunstâncias. Sendo um processo histórico, a educação não poderá ser vivenciada por meio de práticas que desconsideram sua especificidade. Os sujeitos sempre têm resistências para lidar com imposições que não abrem espaço ao diálogo e à participação.

Nessa direção, encontram-se, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a definição entre os seus eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem o currículo da Educação Infantil, bem como a garantia de experiências que "possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade" (BRASIL, 2010, p. 28).

O que se percebe é que apesar de tardio, temos nessa primeira década do século XXI leis, resoluções e diretrizes que têm buscado inserir um novo pensar acerca do papel da Educação Infantil que amplia nosso olhar para a diversidade existente. Nesta, nossas crianças em suas infâncias passaram a ocupar o centro do debate, sendo então reconhecidas como sujeitos uno, e como tal, não dá mais para negar a diversidade existente em cada contexto, tornando-se imprescindível, assim, que as raízes étnico-culturais das crianças remanescentes de quilombos sejam de fato inseridas no bojo dessa etapa, por meio de currículos e práticas pedagógicas que dialoguem com as culturas tradicionais locais.

De acordo Gomes (2019, p. 1022), o lugar subalterno que as crianças negras têm ocupado na escola,

> [...] impacta os currículos, os quais não são pensados e orientados para atender à especificidade racial dessas crianças e nem para compreender como o racismo se faz presente na Educação Infantil, não somente nas relações interpessoais entre as crianças pequenas, mas também na relação entre educadora/educador e criança negra, no trato da corporeidade negra nas instituições de Educação Infantil, na relação com a família e na abordagem pedagógica. Assim, construir práticas pedagógicas e rever os currículos da Educação Infantil para que a questão racial e o lugar da criança negra ocupem centralidade é uma urgência.

O que significa reconhecer que as vozes da infância necessitam ser ouvidas para que, de fato, possamos inserir na etapa todas as crianças em suas origens, construindo currículos que dialogam com a diversidade existente.

Importante se faz salientar que, nesta vertente, os brinquedos, as brincadeiras, e mesmo os materiais didáticos pedagógicos trabalhados em sala de aula necessitam levar em conta o repertório cultural das crianças negras em seus múltiplos contextos, o que pode colaborar para construção de um currículo que valoriza as vivências e as realidades cotidianas e faça a ponte entre a escola e o mundo, pois, "o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil" (BRASIL, 2009ª, p. 10).

Corroborando as discussões propostas por Macêdo (2015, p. 92), em diálogo com Gomes (2009), pode-se compreender que,

> A real efetivação da Lei 10.639/03 nas escolas dependerá da necessária mobilização da sociedade civil a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais, etc.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender os contornos adquiridos ao longo dos anos, que hoje apresentam a infância como uma categoria geracional importante na sociedade e a Educação Infantil como importante etapa para o crescimento e desenvolvimento integral das crianças na "primeira infância". Área de interesse que foi me envolvendo e provocando a vontade de estudar, pesquisar e pensar ações em prol das crianças em suas singularidades, aguçando o desejo de conhecer melhor esta condição das crianças em que o desenvolvimento integral necessita de garantias para assegurar os direitos fundamentais, isto é, o direito de viver a infância, na infância.

É preciso colocar a criança negra no centro do debate, reestruturando currículos e revendo as práticas pedagógicas que ainda perduram nas instituições de educação, para então "construir um currículo emancipatório na Educação Infantil que compreenda a raça como um dos seus eixos epistemológicos e pedagógicos" (GOMES, 2019, p. 1024).

Essa compreensão de currículo possibilita ampliar o olhar sobre as Práticas Pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil, abrindo o debate para a Educação das Relações Étnico-Raciais, possibilitando o aquilombamento, tendo em vista colocar em prática o que postula as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola que, ao serem aprovadas, tornam-na modalidade, com nova organização que impõe desafios à educação, sobretudo no que diz respeito ao reconhecimento da diversidade étnica existente no Brasil. Isso sugere um currículo que, em movimento, reconheça as particularidades e as peculiaridades de cada região brasileira e atenda, para tanto, às questões quilombolas dentre outros aspectos que marcam as novas gerações.

> 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 (BRASIL, 2012).

Neste sentido, a Resolução de nº 8, de 20 de novembro de 2012, traz uma importante contribuição para pensar, diante do contexto de grupos culturais diversos, as DCNEEQEB, em seu título V, das etapas e modalidades da Educação Escolar Quilombolas que em seu artigo 15 define:

> 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 (quatro) e 5 (cinco) anos, que deve ser garantida e realizada mediante o respeito às formas especificas de viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências socioculturais (BRASIL, 2012, p. 8).

Mesmo percebendo que os bebês e as crianças bem pequenas ficam mais uma vez segregadas, — tendo em vista a matrícula ser facultativa, uma vez que cabe às famílias optarem por inserir ou não elas na etapa, o que acaba por desresponsabilizar às instâncias públicas de ofertarem escolas nas comunidades quilombolas para atender crianças em idade de creche — ter a garantia do respeito às tradições da ancestralidade, traz um novo delineamento ao trabalho nas comunidades tradicionais quilombolas.

Esse mesmo documento, no título VII, que trata do Projeto Político Pedagógico das Escolas Quilombolas postula que "o projeto político pedagógico da Educação Escolar Quilombola deverá estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas" (BRASIL, 2012, p. 12).

Frente ao que a resolução define, Macêdo (2015, p. 96) alerta que "a educação escolar quilombola se constitui numa política de ação afirmativa e a sua materialização nesses territórios não depende somente de preceitos legais e formais, é preciso garantir condições efetivas às escolas", o que representa, para tanto, mais uma vitória dos movimentos sociais, haja vista que as DCNEEQ nasceram na base, em razão da luta da população negra, mais especificamente, do movimento quilombola.

Essa é, com certeza, uma revolução para o ensino brasileiro no que diz respeito à valorização dos saberes, das tradições e do patrimônio cultural das comunidades remanescentes de quilombos. No entanto, percebe-se que essa conquista no estado da Bahia ainda caminha a passos lentos, pois não basta ter esse documento no âmbito nacional, pois é preciso que cada município construa suas próprias Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola, assim, apenas 4 dos 413 municípios conseguiram construir, aprovar e fazer valer os direitos às populações quilombolas, a saber: Salvador, Camamu, Caetité e Bom Jesus da Lapa. É importante salientar que Bom Jesus da Lapa, situa-se no território de Identidade Velho Chico, território esse em que a pesquisa em foco está localizada.

Coadunando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Macêdo (2015) ressalta que para a implementação de uma política curricular local, necessário se faz dar ênfase à diversidade sociocultural presente nas escolas. Assim sendo,

> [...] não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26ª acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2005, p.17 *apud* MACÊDO, 2015, p. 91).

Diante isso, um documento inscrito nos municípios em que as comunidades quilombolas estão situadas, possibilita visualizar as diferenças e as diversidades que perpassam os diferentes espaços sociais, dentre esses, o espaço escolar público, marcado pela heterogeneidade da

população e pelas desigualdades de acesso e permanência, mas principalmente de classe, gênero e etnias. Diversidades essas subalternizadas e silenciadas por uma escola que foi feita para poucos, a qual, ao longo dos anos, teve que se abrir para que toda população tivesse acesso a ela.

Nessa perspectiva, as mudanças estruturais sofridas na educação impulsionadas pelo mundo do trabalho têm contribuído para que o currículo desenvolvido nas escolas continuem ignorando a movimentação necessária nas práticas pedagógicas, impulsionadas pelas Leis e Resoluções criadas pós CF/88, com ampla participação dos movimentos sociais, em função de um pensamento eurocêntrico que ainda perdura. Prova disso é a implantação da Base Nacional[24] Comum Curricular – BNCC nas escolas como documento organizador dos currículos que retira do seu texto questões de gênero, dentre outras, portanto nega a pluriculturalidade brasileira.

No que concerne à Educação Infantil, temos ainda um longo caminho a percorrer, muito embora, no campo legal e dos direitos, tenhamos obtido muitas conquistas, a nossa luta em prol da qualidade do acesso de crianças e bebês a este espaço de direito e, sobretudo de um currículo que enxergue a diferença e diversidade contida na etapa e que compreenda a criança enquanto potência, ainda necessita ser construído.

Nas duas últimas décadas, e nesse momento atual em que a pandemia, provocada pela COVID-19, fragiliza toda sociedade, especialmente às classes desfavorecidas, precisamos direcionar nosso olhar sobre as crescentes mazelas sociais, dentre elas, as desigualdades raciais, o agravamento da violência e a complexidade nas relações, as quais evidenciam cada vez mais a necessidade serem problematizadas.

Neste pensar, a nossa defesa vai ao encontro de uma educação que escuta o repertório cultural e respeita as culturas da infância quilombola, reconhecendo a educação escolar quilombola como aporte para inclusão de todas as crianças remanescentes dos quilombos nas escolas inseridas na própria comunidade ou em escolas próximas que respeitem as culturas e as tradições advindas da ancestralidade, eliminando toda forma de racismo, preconceito ou discriminação social.

4.5 Educação e Culturas da Infância Quilombola

[24] A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Educação infantil e Ensino Fundamental foi aprovada no ano de 2017, e a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio foi aprovada no ano de 2020.

Considerando a criança como sujeito histórico, social e cultural, que se constitui por meio de suas interações e seus pertencimentos, e que o currículo é compreendido como conjunto de práticas pedagógicas, o qual deve ser desenvolvido por meio dessas interações, torna-se premente que a Educação Infantil considere as diferenças existentes entre as crianças e seus grupos de origem e, sobretudo, propicie oportunidades para que todas as crianças tenham as mesmas condições de tratamento e de educação. Segundo Macedo (2016, p. 99), "as culturas infantis não se constroem no vazio, elas são componentes da totalidade estando em relação direta com o que é produzido pelos jovens, adultos/as e velhos/as. As crianças estão no mundo e não em um mundo a parte".

Nesse sentido, a Educação Infantil não é etapa de escolarização, mas direito das crianças conviverem entre si e resistirem com a brincadeira, imaginação e fantasia ao capitalismo disciplinar no qual os trabalhadores têm que ser socializados e disciplinados para aceitarem a lógica espaço-temporal do processo de trabalho capitalista. De acordo Abramowicz (2018, p. 41),

> A escola de educação infantil tem como função prioritária promover as infâncias. O desafio posto para o professor da educação infantil é propor uma educação cujas práticas educativas não impeçam a criação, mas a implementem. Portanto, o desafio é o de implementar o exercício da infância e do pensamento.

Caminhando nessa direção, Virno (2012, p. 34) alerta que "não é concebível um pensamento crítico que não seja também, em quaisquer de suas facetas, uma meditação sobre a infância". Assim, a infância quilombola necessita ser garantida na etapa da Educação Infantil, atendendo ao que preconiza a resolução número 4 da Câmara de Educação Básica:

> Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural (BRASIL, 2010, *on-line*).

No artigo descrito, está posta a necessidade de assumir o compromisso de educar na diversidade, respeitando às especificidades culturais e étnico-raciais presentes no contexto das comunidades quilombolas, ressaltando o direito à escola no próprio território. Lembramos que a Educação Infantil possui especificidades que a distingue, e muito, do ensino fundamental, sendo, portanto, necessário construir, com profissionais e famílias, propostas de atendimento que sejam mais próximas da realidade do grupo.

Nesse âmbito, o trabalho na educação escolar quilombola necessita favorecer a construção da identidade da criança, a qual se processa na interação entre pessoas de dentro e fora do território, e se torna veículo e lugar de comunicação. A terra comunica quem nela vive, constituindo-se como território, ou seja, um lugar que transcende a dimensão geográfica. Assim sendo, a criança assume o lugar de sujeito dinâmico e produtor de cultura.

Tendo em vista que a compreensão das representações das crianças acerca da realidade assume relevância significativa, vê-se que os saberes socialmente construídos na cultura da ancestralidade devem ser internalizados e servir de aporte para se tornarem sujeitos históricos e de direitos. Por isso, o contexto que agrega esta realidade necessita fortalecer o sentimento de pertença e promoção do aquilombamento.

De acordo Corsaro (2009, p. 31), “as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança cultural”. É esta participação ativa que essas crianças têm na sociedade que nos faz reconhecê-las enquanto atores sociais, que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto. Nos quilombos as crianças têm a possibilidade de participar de toda movimentação da comunidade, quer seja no trabalho, no lazer, nas ações políticas e nas lutas em prol de direitos. Assim, é preciso não só aprender a valorizar as falas infantis, mas aprender a ouvir as formas como elas leem o mundo, situar a criança como expoente para preservação das tradições da ancestralidade.

Sabemos que a educação é um fenômeno social que existe e perpassa a todos os espaços de vida e de mundo. Educamos e somos educados em condições sociais, econômicas, políticas e culturais. Nesse movimento, as crianças elaboram cultura e constroem seus repertórios socioculturais, adquiridos em suas vivências infantis. Em meio às interações e brincadeiras vão se tronando produtoras de culturas e se constituindo enquanto sujeitos simbólicos, em processo de construção de suas identidades, como membros de um grupo.

É pela educação que os sujeitos aprendem a cultura e constroem sentidos para suas experiências individuais e coletivas. A inter-relação entre os dois campos do conhecimento é possível, já que ambos se ocupam do ser humano e de sua constituição enquanto tal. Neste sentido, o trabalho na E. I. envolve a compreensão das culturas ali inseridas, tendo em vista a necessidade de reconhecer que as crianças, ao serem matriculadas, trazem para este novo contexto suas histórias, fruto das relações que mantém com sujeitos de idades e gerações distintas. Isso contribui para situar os processos de educação instaurados por suas perguntas, possibilitando o seu entendimento sobre quem é, o que vive, quem são aqueles com quem vive e brinca, e aqueles que dela cuidam e explicitam a compreensão da infância atual.

Nesse sentido, é preciso compreender a importância e urgência em oferecer às crianças pequenas o acesso a uma educação de qualidade, na qual a ação educativa esteja centrada nos processos de pensamento, que são substancialmente processos criativos, e não na escolarização precoce que antecipa fracassos e amplia os processos sociais desiguais no interior das escolas. É preciso romper com a ideia universalista e generalista de infância que consagra todas as crianças, independentemente de qualquer singularidade, a mesma infância. Romper com o pensamento pedagógico que trabalha em direção a uma infância única.

Abramowicz (2018, p. 9) faz uma rica reflexão embasada pelo pensamento de Walter Kohan, para ele,

> É preciso então devolver à escola o tempo infantil que lhe foi roubado. O tempo pelo próprio tempo, o tempo da brincadeira séria, aquela que encontra sentido no próprio brincar. O tempo do presente, do estar presente, inteiramente, no que se faz, na vida que se vive; como uma criança que brinca. Trata-se de uma simples inversão: em vez de pensarmos em escolarizar cada vez mais a infância e a educação infantil, bem que poderíamos infantilizar a escola e a educação infantil.

Este é o convite à escuta que promove as culturas da infância. Uma escola que enxergue a criança como potência no/do mundo onde as diferenças existentes não são na maioria das vezes vistas pelas crianças, mas que desenvolve um trabalho pedagógico marcado por um currículo eurocêntrico que inculca valores e silencia sofrimentos.

Cavaleiro (2018), em sua pesquisa, faz uma forte denúncia do silenciamento nas escolas por parte dos professores, que presenciam diariamente o poder que a cor da pele impõe às crianças, de modo que a criança negra é subalternizada pela branca em todas as ações da escola, cujo o silenciamento das famílias diante das relações étnico-raciais, ensina as crianças a se calarem diante das injustiças. O autor ainda aponta a mudança de comportamento das famílias com relação à participação das crianças negras em espaços distintos, em que se criam estratégias sociais dos negros como forma de enfrentar os efeitos do racismo:

> No lar, diante das pessoas próximas à família, a criança negra é respeitada nas suas características; seu comportamento não é recriminado nem ela é vítima de humilhações constantes baseadas em seu pertencimento étnico. O silêncio, ali reinante, quer acalentar, proteger do sofrimento que, sabemos, virá ao seu encontro. Assim, a família protela, por um tempo maior, o contato com o racismo da sociedade e com as dores e perdas dele decorrentes. ‘silencia’ um sentimento de impotência ante o racismo da sociedade, que se mostra hostil e forte. ‘Silencia’ a dificuldade que se tem em se falar de sentimentos que remetem ao sofrimento. ‘Silencia’ o despreparo do grupo para o enfrentamento do problema, visto que essa geração também apreendeu o silêncio e foi a ele condicionada na sua socialização (CAVALEIRO, 2018, p. 100).

Não podemos mais aceitar que estes comportamentos existam em nossa sociedade. É preciso dar um basta a todo tipo de racismo, preconceito e discriminação social não apenas na escola, no currículo, mas em grupos sociais distintos. É preciso romper com o estigma de que a cor da pele determina o lugar a ser ocupado pelo negro, índio ou branco pobre. A escola é espaço de construção de cidadania e como tal, necessita reestruturar-se para dar conta do que preconizam as DCNEEQEB. No seu artigo 35 esse documento define que:

> O currículo da Educação Escolar Quilombola, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica deverá:
> I- Garantir ao educando o direito de conhecer o conceito, a história do quilombo no Brasil [...] implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais [...] reconhecer a história e a cultura afro-brasileira [...] promover o fortalecimento da identidade étnico-racial [...]IV- garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores do currículo (BRASIL, 2012, p. 14).

É preciso, pois, fazer da Educação Escolar Quilombola um espaço de construção de identidade sociocultural em que os repertórios da infância sejam ouvidos e sirvam para definir qual currículo e práticas pedagógicas são concernentes ao contexto em que as infâncias vão sendo reconstruídas, conservando-se nestes espaços os saberes da ancestralidade que servem para reafirmar o aquilombamento ali demarcado.

Nesse caminho, de acordo Abramowicz (2018, p. 24), *As Trocinhas de Bom Retiro*, de Florestan Fernandes, publicada na década de 1940, tinha como foco evidenciar os processos de socialização das crianças por meio daquilo que ele denominou de “cultura infantil” no debate com a cultura adulta. Segundo Abramowicz (2018), estes estudos realizados por Florestan deixaram uma marca e uma especificidade para os estudos da sociologia da infância, ou seja, uma representação de criança e de infância atravessada por elementos étnicos, sociais, etários e de gênero que precisam ser escutadas e servir para mudança sociocultural não apenas nas culturas da infância quilombola, mas na infância.

5 CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA ESCOLA SITUADA EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE RIACHO DE SANTANA-BA

Esta seção tem como objetivo analisar o modo como o currículo e as práticas pedagógicas da Educação Infantil tem dialogado com as culturas da infância quilombola. No primeiro momento, discorreremos sobre infância e Educação Infantil com base no olhar das professoras e da coordenadora por entendermos ser importante conhecer como elas vislumbram esse universo. Em seguida, analisaremos as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e as interfaces com os repertórios culturais das crianças quilombolas, em que serão destacados as atividades curriculares relacionadas ao objeto de estudo, o planejamento de ensino, os repertórios culturais selecionados para fomentar a aquisição das linguagens, tendo em vista o lugar e as culturas da comunidade.

Analisaremos o Projeto Político Pedagógico (PPP) e as questões étnico-raciais, apresentaremos o repertório cultural das crianças moradoras de uma comunidade quilombola do município de Riacho de Santana-BA refletindo os seus jeitos de se expressar tendo como princípio básico, partir dos próprios pontos de vista das crianças. Conhecer os seus modos de pensar, de falar, de agir e de significar seus mundos sociais e reconhecer, como explicita Kramer (2003, p. 91), o que é específico da infância, isto é, “seu poder de imaginação, fantasia, criação”. Por isso, olhá-las e escutá-las, principalmente em contextos tão pouco conhecidos e valorizados como os contextos quilombolas e sua relação com outras crianças, poderá ampliar a percepção sobre a diversidade humana e sobre o mundo. Por último, discorreremos como se dá a relação escola e famílias, bem como será apresentada uma escuta realizada junto a uma mãe para saber como as famílias da comunidade de Sambaíba se encontram, e como tem sido manter as crianças em casa com o fechamento da escola em decorrência da pandemia.

A discussão e análise dos dados foram tecidas em função da retomada do problema de pesquisa já evidenciado na introdução desta dissertação: De que modo o currículo e as práticas pedagógicas da Educação Infantil dialogam com as culturas da infância quilombola? Esta questão central encontra-se discutida e analisada tendo como fio condutor as seguintes categorias temáticas:

- A percepção das professoras e da coordenadora sobre infância e Educação Infantil;
- Os trabalhos desenvolvidos na escola: interfaces com os repertórios culturais das crianças quilombolas;

- As escutas às crianças: conhecendo seus repertórios culturais;
- O Projeto Político Pedagógico (PPP) e as questões étnico-raciais;
- A relação escola e famílias: o olhar das mães e das lideranças quilombolas.

5.1 A percepção das professoras e da coordenadora sobre infância e Educação Infantil

A Educação Infantil situa-se na base da pirâmide educacional definida como primeira etapa da Educação Básica. Conforme a própria nomenclatura muito bem explicita, recebe o nome de Educação Infantil não por mero acaso, o termo advém da importância que a etapa suscita, tendo em vista situar-se na fase em que as esferas psicologias, físicas motoras, cognitivas e afetivo-emocionais das crianças estão se formando e que auxiliam para que ela se desenvolva integralmente. Neste sentido, o desafio posto ainda hoje em relação à educação das crianças que adentram as escolas de Educação Infantil é o de avançar no cuidado com a educação, entendendo que nesta etapa as crianças estão em pleno vigor, e que, portanto, é na primeira infância que inicia o seu processo de descoberta da identidade, de construção de autonomia e sobretudo de sociabilidade, exercício do aprender a conviver entre pares.

No entanto, apesar das muitas conquistas adquiridas ao longo dos séculos, ainda nos deparamos com concepções e práticas marcadas por preconceito e discriminação que enquanto não forem superados permanecerão obstaculizando a percepção das diferentes identidades socioculturais, e, sobretudo a necessidade de a escola estar situada no lugar em que ela acontece com suas potencialidades e particularidades.

Em razão do importante papel que a Educação Infantil tem na vida das crianças, buscamos identificar a percepção das professoras sobre os sentidos atribuídos à infância, à criança e à Educação Infantil. Apresentamos inicialmente as respostas obtidas por meio de entrevista semiestruturada sobre as concepções que envolvem esta etapa de ensino. Nos diálogos estabelecidos tivemos a possibilidade de observar que a primeira professora traz uma interpretação do que é Educação Infantil à luz de conceito pré-concebido, sem, de fato, refletir sobre a etimologia da palavra, em que se dá por satisfeita com a definição escrita, já a segunda professora traz um rico relato da sua compreensão acerca do que foi indagado.

> Pode se dizer que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica com a finalidade do desenvolvimento integral da criança (DOCENTE 1).
> Entender essa concepção nos proporciona compreender as práticas realizadas no interior dos Centros de Educação Infantil segundo como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A LDB garante a finalidade da Educação Infantil. Devemos pensar respectivamente em qual infância queremos, com isso sermos éticos, com uma educação da criança pequena, sobretudo a

> importância dessa etapa de ensino. Podemos ressaltar que ao longo do tempo, sobre essa concepção criança e infância na qual foi se modificando de acordo com a sociedade e a época, onde as crianças eram inseridas. Então com o passar dos anos sabemos que esta concepção se modificou até chegar ao que se entende hoje por infância. No entanto quando falamos de infância na atualidade, não podemos analisa-la somente como um ser biológico, na qual se paira pelos eixos etários defendidos, e deixa-la fora do enfoque histórico cultural e social, porém as diferentes visões em torno da criança contribuíram na sua condição atual (DOCENTE 2).

As respostas nos possibilitam compreender que as professoras buscam elucidar a sua compreensão de sujeitos e etapa colocando as crianças, infâncias e Educação Infantil no centro do debate. É importante que saibamos, de fato, categorizar cada unidade e entender, para tanto, que a infância é momento específico do desenvolvimento humano, pois a Educação Infantil apresenta-se como uma das etapas da educação brasileira em que devem ser trabalhados os princípios da formação para a cidadania.

De acordo Oliveira (2011), a importância da Educação Infantil fundamenta-se em aprendizados significativos vinculados ao respeito a si e ao próximo, no acesso a formas interessantes de conhecimentos, nas práticas enriquecedoras de trocas de experiências com os outros, na tomada de consciência sobre os problemas coletivos que envolvem a própria comunidade em outros contextos e elementos. Abramowicz (2018, p. 7) alerta para,

> a importância e urgência de oferecer às crianças pequenas uma Educação Infantil de qualidade, na qual a ação educativa esteja centrada nos processos de pensamento, que são substancialmente processos criativos, e não a escolarização precoce que antecipa fracassos e amplia os processos sociais desiguais.

Nesse pensar, compreender os sentidos e significados dados à criança, infância e Educação Infantil contribui, para que o trabalho seja estruturado no lugar, com as crianças no epicentro do processo, protagonizando.

Prosseguimos nossos diálogos, a coordenadora pedagógica apresentou a sua compreensão sobre a infância e Educação Infantil, como podemos ver:

> Infância- é a fase da vida que compreende o nascimento até completar doze anos, fase da descoberta e da preparação para a vida de modo intenso;
> Criança é um ser sublime, cheia de anseios, grandes felicidades e de uma ternura ilimitada. Educação Infantil: ampliação das capacidades de moldar bons cidadãos para o futuro (DIÁRIO DE CAMPO, 2020).

A forma como a coordenadora compreende cada eixo aponta uma visão compartimentada e estereotipada que vai de encontro ao que as leis e diretrizes da educação orientam. Comecemos por analisar a forma como define infância “fase da descoberta e de preparação para a vida”. Então, é uma fase desprovida de vida? Que sentidos e significados

agrega a palavra “preparação”? Ao conceituar criança usa as palavras “ser sublime... ternura ilimitada”, a coordenadora traz a visão que Sônia Kramer (1993), a qual nomeou de tendência romântica em que a criança era considerada uma sementinha que se fosse bem regada geraria bons frutos. Na definição de Educação Infantil aparecem as palavras “moldar bons cidadãos para o futuro”. As palavras “preparação, sublime, ternura, moldar”, dentre outras registradas para conceituar infância, criança e Educação Infantil criam uma homogeneidade, um perfil semelhante para todas as instituições, o que acaba por institucionalizar a infância.

Conforme Moruzzi e Tebet (2010, p. 22),

> As instituições de Educação Infantil colaboram para a formação de uma concepção sobre a infância. Elas atuam sobre a criança no sentido de construir a infância pactuada pelas sociedades em seus contextos de tempo e espaço. Colaboram ainda para difusão de uma determinada compreensão sobre as crianças.

Nos dizeres das autoras, as escolas de Educação Infantil institucionalizam a criança na direção de uma infância, orientando toda uma sociedade sob a concepção a ser adotada, o que tem invisibilizado crianças e infâncias no cerne da etapa e servido para universalização de currículos e práticas pedagógicas desconexas das realidades em que as escolas se encontram. Assim, o desconhecimento do quão importante é compreender quem são as crianças, que infâncias perpassam o lugar, e o quanto a Educação Infantil, etapa que deve possibilitar a fantasia, a descoberta as interações e brincadeiras, tem servido para negação das origens advindas das tradições herdadas da ancestralidade, incorrendo no que Abramowicz (2018, p. 33) tão bem nos provoca a pensar: “sem uma Educação Infantil de qualidade, aprofundam-se as desigualdades sociais, criam-se outras por meio da educação”. A seguir, discutimos sobre o currículo e as práticas pedagógicas da escola.

5.2 Os trabalhos desenvolvidos na escola: interfaces com os repertórios culturais das crianças quilombolas

As concepções de criança, infância e Educação Infantil, fundamentadas em uma abordagem histórico social, trazem desdobramentos sobre o modo como o trabalho da escola é desenvolvido, neste sentido, a forma com que a etapa em sua organização didática é compreendida serve de parâmetro para impulsionar o planejamento e as práticas pedagógicas escolares, tendo em vista que, compreendida como espaço sociocultural, “participa dos processos de socialização e possibilita a construção de redes de sociabilidade a partir da inter-

relação entre as experiências escolares e aquelas que construímos em outros espaços sociais, tais como a vida familiar" (GOMES, 2007, p. 39).

A Escola Municipal Manoel José Gomes, como já sinalizamos, atende estudantes quilombolas, e por tal peculiaridade, demanda a compreensão de currículo e práticas pedagógicas concernentes ao que orientam a Resolução CNE/CEB nº 8 de 20, de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, sinalizando ser necessário,

> Art. 6º [...]
> III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico (BRASIL, 2012, p. 4).

Tendo em vista a compreensão de que o currículo é formado pelo conjunto de situações cotidianas organizadas para as crianças em cada unidade de Educação Infantil, com base em seu projeto pedagógico, e que neste, as "práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças", conforme DCNEB (Parecer CNE/CEB nº 07/10), buscamos analisar como as práticas pedagógicas e o planejamento de ensino contemplam o repertório cultural das crianças quilombolas. Para tanto, dialogamos com as professoras que atuam no âmbito da Educação Infantil. De acordo a professora identificada como Docente 1,

> O planejamento tem os passos da rotina da sede de acordo cada dia da semana. Procuramos trabalhar com as brincadeiras culturais como rodinhas, contação de histórias, brincadeiras dirigidas e livres que já sabemos e tantas outras pesquisadas pela equipe. O trabalho é com sequências didáticas semanal ou quinzenal, cada atividade realizada na classe tinha um objetivo [Sic] (DOCENTE 1)

Após essa fala, a professora complementa "depois eu te apresento os planos na sua visita a escola". Durante a visita, de fato tivemos oportunidade de conhecer como os planos da Educação Infantil da escola são realizados, esses estão apresentados nesta seção.

Outra professora faz um relato mais detalhado de como acontece o planejamento na escola, evidenciando que tal planejamento acontece por meio de reunião para organização do trabalho a ser realizado, que a opção por esse formato de planejamento se dá em virtude de ser uma ação que já está em prática há algum tempo, e que vem dando certo. Assim, na condição de professoras da etapa da Educação Infantil, essas professoras adotam o mesmo formato, que consiste em reunirem-se na escola em uma tarde e cada uma individualmente traça o plano para

dois dias e ao final resolvem que planeja a aula da sexta-feira. Por tal forma de explicar como o planejamento acontece, compreendemos que apesar do encontro coletivo, na prática, cada uma é responsável por uma sequência de atividades a ser desenvolvida. Vejamos o que relata a Docente.

> Como toda sala de Educação Infantil atende a maioria de crianças quilombolas o nosso planejamento de uns anos para cá vem acontecendo de forma coletiva, da seguinte forma: uma vez por semana as professoras se reúnem durante quatro horas na quinta-feira à tarde e como o plano diário é bastante longo e temos a oportunidade de contar com a presença de quatro professoras, então cada uma realiza o plano diário de um dia, seguido a orientação da rotina semanal oferecida pela direção da sede, uma planeja a segunda-feira, a outra terça-feira, outra a quarta-feira e outra a quinta-feira ficando a sexta-feira que depois decidimos eu entrar na roda do planejamento e fechar os cinco dias. Assim deu certo e faremos por muitos anos esse planejamento, depois socializava e cada professora saía com o plano pronto para a semana seguinte e se caso fosse necessário fazia alguns ajustes de acordo a necessidade de alguns alunos. Esse nosso trabalho coletivo rendeu muitos frutos em todos os sentidos: 1 o trabalho realizado na Educação Infantil acontecia no mesmo alinhamento; 2 as dificuldades vivenciadas pelas professoras eram apresentadas e a equipe apresentava sugestões que era lavada para a classe e começou a união da equipe como se fosse uma família, onde uma se preocupava com dificuldade da outra e procurava ajudá-la (DOCENTE 2).

A forma como o planejamento acontece na escola, como podemos constatar, evidencia uma visão fragmentada e uma possível ausência de articulação entre as ações pensadas para o desenvolvimento das atividades, muito embora a Docente 2 tenha explicado que quando preciso, são feitos ajustes de acordo a necessidade de alguns alunos. Jesus (2007, p. 90) alerta que “o currículo mais que uma questão cognitiva, de construção de conhecimento, no sentido psicológico, é a construção de nós mesmos como sujeitos sócio históricos”. Assim, o currículo é imbricado por valores, crenças e concepções epistemológicas que são tecidas nas práticas pedagógicas.

De acordo Pinto (2019, p. 8), “a escola é desafiada a romper com as práticas pedagógicas descontextualizadas e visões eurocêntricas presentes em seus currículos, para que as subjetividades dos alunos sejam contempladas”, sendo essa uma das urgências da escola pesquisada, tendo em vista o fato de ela estar situada em uma comunidade quilombola, o que torna o desafio ainda mais latente.

Coadunando esse pensar, fez-se importante conhecermos como são estruturados os planos de aula na unidade para compreendermos como as práticas pedagógicas dialogam com as culturas da infância quilombola. Iniciamos, com a apresentação acerca de como se dá a sua organização estética. Todos os planos analisados começam pelo cabeçalho onde está registrado o nome da escola, a identificação de que é a professora que desenvolveu o trabalho, a data

constando qual é o dia da semana. Após os dados de apresentação da escola as atividades do dia são descritas minunciosamente. O tema, a leitura que será realizada ao iniciar a aula, tendo o cuidado de registrar a tipologia do texto (se é uma fábula, um conto, uma história), prosseguindo com o registo, aparece à hora da acolhida e qual será a atividade do dia, seguida da hora da brincadeira.

A forma como essa denominada "hora da brincadeira" vem no planejamento, aparece como um item solto, sem correlação com as atividades realizadas antes ou depois, podendo ser destacada como ação isolada, o que dá a ideia de que existe na unidade a hora da atividade e a hora da brincadeira como coisas estanques, desconsiderando que as interações e brincadeiras necessitam permear todas as práticas pedagógicas da Educação Infantil, uma vez que brincar é a linguagem que a criança utiliza para expressar a sua participação no mundo. Por meio do brincar podemos identificar sentimentos, emoções ou mesmo traumas presentes na infância. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), encarrega-se de normatizar que,

> A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, *on-line*).

Para tanto, de acordo Oliveira (2014), considerar as crianças no planejamento curricular das unidades de Educação Infantil significa compreender seus grupos culturais, em particular suas famílias, o que demanda possibilitar às crianças uma vivência social diversa, assim, um planejamento que deixa expresso o "brincar" dissociado das atividades planejadas, não dialoga com o que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em que as interações e brincadeiras são meios essenciais de aprendizagem e desenvolvimento. Para Oliveira (2018, p. 8),

> a brincadeira é reconhecida por sua ludicidade, como processo pelo qual a criança deixa de reagir ao mundo com base apenas em suas percepções e afetos e passa a ser capaz de lidar com imagens e a fazer de conta que determinado objeto, personagem ou ambiente representa outra coisa.

Para que o planejamento possa de fato contribuir nas práticas pedagógicas, é preciso compreender o que seja efetivamente protagonismo infantil, possibilitando que,

> A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz de conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 6).

Essa forma de conceber a criança contribui para que ela possa ser enxergada em seu contexto de vida e de mundo, garantindo que suas linguagens e repertórios culturais sejam de fato ampliados. Prosseguindo com a análise do roteiro em que o planejamento está estruturado, aparece como item 5 (cinco) os Campos de Experiências. Nele, as professoras fazem um recorte do que está explicitado na BNCC, com isso, chama atenção termos percebido que nos planos, de todos os dias, pelo menos três campos são apresentados, em que aparece a lista dos Direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, desses, ao menos três estão listados diariamente de forma solta. Após essa apresentação, aparecem os objetivos de aprendizagem também recortados do documento referência. Ao prosseguirmos, fica registrado diariamente mais um item denominado Resumo, no qual está detalhado o que fazer antes, o que fazer durante a execução do plano, seguido das metodologias que serão utilizadas, de que forma irão promover o engajamento das famílias, que recursos pedagógicos serão necessário e, por fim, como se dará a avaliação.

Trata-se de um plano de aula que busca detalhar cada um dos enunciados, no entanto, percebe-se uma falta de articulação entre campos de experiência, Direitos e Objetivos de aprendizagem, com os demais eixos organizativos, sem contar que o fato de ter tantos enunciados acaba dificultando tanto a escrita diária desse roteiro, como a sua efetivação, em que as práticas pedagógicas parecem deslocadas.

Para melhor elucidar o nosso pensar sobre as práticas pedagógicas, reforçamos a importância de compreender a ideia de experiência como situações vividas pelas crianças em suas interações com o mundo e com o outro, ancoramo-nos em Fochi (2015, p. 222), para quem

> [...] os campos de experiência não podem ser tratados como divisões de áreas ou componentes disciplinares tal qual a escola está acostumada a se estruturar. Não significa olhar simples e isoladamente para uma divisão curricular, apartando-a da organização do contexto, mas compreender que a organização dos espaços, a escolha dos materiais, o trabalho em pequenos grupos, a gestão do tempo e a comunicação dos percursos das crianças constituem uma ecologia educativa. Implica conceber que ali se abrigam as imagens, as palavras, os instrumentos e os artefatos culturais que constituem os campos de experiência.

Nesse sentido, o autor nos alerta que um planejamento com divisão em carga horária, bem como eixos a serem estruturados, fragmenta as experiências, portanto, é importante entender que, na Educação Infantil, o conteúdo que precisa se fazer presente é a vida cotidiana das crianças, é nesse cotidiano que a criança tem possibilidade de protagonizar. Neste sentido, aguçar a curiosidade infantil possibilita substituir uma lista, ou mesmo um roteiro frio e impessoal por construção das linguagens significativas. Precisamos ver as listas de conteúdos

serem de fato substituídas por fala, pensamento e imaginação, dialogar como as coisas se transformam, promover as experiências. Torna-se imperativo ressaltar que a análise por si só foi insuficiente para nos fornecer elementos que possibilitassem articular as bases teórico-metodológicas utilizadas nos repertórios culturais existentes, bem como entender de que modo as linguagens da infância quilombola permeiam o currículo e as práticas pedagógicas.

Nessa direção, buscamos dialogar com a Coordenadora Municipal de Educação Infantil sobre a prática do planejamento nas escolas da Educação Infantil, por ela acompanhada.

> Como coordenadora da Educação Infantil no decorrer do ano de 2019, fiz visitas e acompanhamentos nos centros de Educação Infantil de todo o município, nessas minhas visitas, percebe-se que os planejamentos nos Centros de Educação Infantil, da zona rural especificamente em comunidades quilombolas seguem os mesmos moldes do planejamento dos demais Centros de Educação Infantil, ou seja, dos Centros que funcionam na sede do município e em outras comunidades rurais como se fosse um apêndice, assim sendo as questões que fazem parte da cultura local muitas vezes não são vivenciadas pelas crianças no contexto da sala de aula(COORDENADORA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL).

Conforme pode-se perceber, o planejamento das escolas quer sejam localizadas na sede do município, quer localizadas na área campesina seguem o mesmo direcionamento, ou seja, apresentam um planejamento no qual a criança e a infância são universais, cabendo um trabalho pedagógico padrão, independentemente das peculiaridades locais. Esse planejamento segue em direção contrária ao que orienta a Resolução de nº 8/2012, que dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, que trata das etapas e modalidades de Educação Escolar Quilombola, mais especificamente em seu Artigo 15, o qual dispõe que:

> § 4º As escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas e que ofertam a Educação Infantil devem:
> I - promover a participação das famílias e dos anciãos, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil;
> II - considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade quilombola como parte fundamental da educação das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais;
> III - elaborar e receber materiais didáticos específicos para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais considerados mais significativos para a comunidade de pertencimento da criança.

Assim, precisamos ler as minúcias retratadas nos cadernos bem elaborados que registram diariamente como acontece o dia-a-dia da Educação Infantil na Escola Municipal da Sambaíba, como é popularmente conhecida, para podemos compreender como as práticas pedagógicas contemplam as peculiaridades locais. Nesse sentido, indagamos as professoras sobre o que poderiam falar a respeito do repertório cultural das crianças da Educação Infantil.

De acordo da Docente 1, “a criança tende a produzir e desenvolver a cultura na qual está inserida, levando isso para sua vida”. No caso da Docente 2, recebemos uma resposta que não nos permitiu de fato entender se ela chama de repertório cultural o que a escola desenvolve por meio de suas práticas pedagógicas, ou se são as expressões culturais, conforme ela mesma relata, advindas dos artesanatos, músicas folclóricas, danças, dentre outras. Vejamos:

> De acordo essa concepção de criança, vejo que a mesma tende a reproduzir a cultura na qual está inserida, nesse caso, levando isso para a sua adolescência e vida adulta. Porém, ter contato com diferentes expressões culturais não retira aquilo que ela vê em casa ou na vizinhança, no entanto, é importante que as mesmas saibam lidar com pessoas e costumes diversos com respeito a diversidade. Vimos que é na escola que muitas crianças tem seu principal contato mais próximo com expressões culturais, como artesanatos, músicas folclóricas, danças típicas, apresentações entre outras, e com isso os pequenos também aprendem a se apropriar do meio cultural em que se inserem. No entanto a cultura quilombola permite as pessoas expressarem seus valores e princípios e vincularem-se de forma simbólica e afetiva ao grupo, pelo fato de ser um espaço de trocas e compartilhamentos (DOCENTE 2).

As falas denotam a compreensão de que as crianças produzem culturas nas interações que elas estabelecem umas com as outras e com o mundo adulto. De acordo Oliveira e Tebet (2010, p. 48-49), as crianças, embora possam produzir culturas, no sentido antropológico e sociológico, não produzem cultura num vazio social, portanto, esses autores entendem ser necessário considerar as condições socioculturais nas quais elas vivem, ou seja, considerar os modos como elas interagem e como elas produzem um sentido para o que fazem, desse modo, ao fazerem uma reprodução interpretativa do que vivem, vão criando novas culturas. O trabalho pedagógico da escola necessita estar respaldado, pois ele não acontece nem no acaso, nem no vazio. A visão da Docente 2 evidencia a crença de que a própria maneira com que as crianças participam da vida na comunidade, possibilita a elas o acesso ao repertório cultural advindo das culturas tradicionais da ancestralidade.

Faz-se importante, então, problematizarmos acerca de qual é o papel da educação, da escola? Logo, indagamos a coordenadora para conhecermos a sua compreensão sobre as culturas quilombolas das crianças. De acordo ela,

> Elas são bastantes atentas, gostam de expressar suas ideias, de interagir em todas as atividades realizadas na classe e o que chama mais atenção, são os movimentos corporais, as danças, as cantigas de rodas, e elas chegam à escola com muitos conhecimentos sobre as atividades familiares que são quilombolas: na religiosidade, as festas existentes na comunidade que são os festejos dos santos, os conhecimentos sobre os animais, a alimentação e as diversões infantis: Brincadeiras de bolas, carrinhos, bonecas e casinhas (COORDENADORA).

A forma como a informante retrata a participação das crianças quilombolas nas ações da escola evidencia a condição da criança enquanto potência, situando-a num tempo e espaço, reconhecendo-a, portanto, nem como cópia nem como o oposto do adulto, mas sujeito participante, ator e também autor na relação consigo mesma, com os outros e com o mundo que o rodeia (OLIVEIRA; TEBET, 2010, p. 49). Essa visão denota a necessidade de enxergaremos as crianças em suas diferenças, bem como reconhecer não ser possível igualá-las.

De acordo Oliveira e Tebet (2010, p. 52),

> A criança é o ator social, o ser concreto que ocupa o espaço social denominado infância e que produz culturas específicas para a significação, sentido e entendimento de sua realidade, diferentemente do adulto. Essas 'culturas infantis', lembrando que o termo deve ser utilizado no plural, a partir do momento que consideramos a diversidade de contextos nos quais as crianças estão inseridas da mesma forma que o conceito de 'infâncias', devem ser valorizadas e intendidas como inflexão singular realizada pela criança na sua relação com as coisas e com o mundo.

À guisa desse entendimento, buscamos conhecer como o currículo e as práticas pedagógicas são organizadas, tendo em vista as peculiaridades dos quilombos que são atendidos pela escola. Nesse intento, perguntamos às professoras o que conhecem sobre as histórias e as culturas das comunidades quilombolas locais.

> Comunidade quilombola é o local, onde os descendentes de escravos ou índios refugiados se instalaram. Apesar da diversidade de origens culturais, a cultura africana encontra-se presente como: as religiões, os cultos, culinária, crenças, objetos, entre outros elementos (DOCENTE 1).
> Elementos como a cultura, valores, saberes das comunidades, valorização dos idosos, dos conhecimentos populares dos mais velhos. No entanto, a cultura quilombista permite as pessoas expressarem seus valores e princípios e vincularem-se de forma simbólica e afetiva ao grupo pelo fato de ser um espaço de trocas do compartilhamento (DOCENTE 2).

As duas respostas são bastante evasivas, não demonstrando um conhecimento mais aprofundando acerca das comunidades quilombolas, o que torna mais difícil desenvolver práticas pedagógicas concernentes à historiografia dos quilombos locais. Esse representa um dos principais impasses para fortalecer as tradições advindas dos saberes da ancestralidade. É preciso fortalecer as ações da escola, tendo em vista que essa representa um dos *lócus* possíveis para ampliar e intensificar a socialização da criança. Com isso, o trabalho desenvolvido nesse espaço necessita possibilitar o encontro entre as crianças da mesma faixa-etária, com pessoas que diferem das pessoas pertencentes ao grupo familiar, bem como com outras formas de linguagem. Isso contribui para aquisição de novos modos de ler os seus mundos, bem como para o reconhecimento e fortalecimento das suas raízes de pertença.

Cientes do importante papel da escola na construção de repertórios infantis, concernentes aos das culturas as quais as crianças quilombolas experienciam, e quão positivo se faz essas experiências no desenvolvimento infantil, dialogamos com a coordenadora pedagógica sobre o que ela conhece a respeito da comunidade de Sambaíba, onde a escola está inserida.

> A história é bastante interessante: o nome sambaíba é extraído de uma árvore local conhecida como imbaíba, que existia em grande abundância e era madeira de grande resistência. Local em que foi apreciado por pessoas refugiadas e se originou uma comunidade muito simples, porém, de famílias acolhedoras que demonstra um enorme sentimento pelo seu território, onde as pessoas vivem a coletividade uns ajudam os outros. Por exemplo: se um casal está construindo a sua casa todos vizinhos vão auxiliar pelo menos com um dia de serviço sem cobrar absolutamente nada. Diante dos trabalhos da antropóloga Tânia essas famílias originaram- se de negros e índios pelos artefatos acompanhados e os relatos orais dos moradores mais velhos. A cultura é mais semelhante com os africanos. Eles gostam de samba, de roda de capoeira, fazem muitas artes com a palha de coco como: esteiras, chapéus. E coberturas de ranchos e engenhos, fazem peneiras de taquaras,. Balaios com cipós. Não usa o barro para fazer objetos que é uma prática mais presente na vida dos índios. Gostam de festas em geral, ainda possui a tradição do casamento e as festas.com seus rituais. Sua fonte de renda é a agricultura familiar e a criação de animais, na religiosidade destaca - se. A semana santa, a via sacra, as novenas com leilões durante os festejos da padroeira de cada comunidade, os dias santos de acordo o calendário de santos considerados por seus pais os festejos juninos e o natal. Nesta comunidade a maioria das pessoas necessita dos benefícios sociais para complementar a sua renda familiar (COORDENADORA).

A riqueza com que relata as origens e a vida na comunidade é típica de uma pessoa que nasceu e foi criada na região em que o quilombo se insere, e que pode, de fato, colaborar na percepção da identidade, no fortalecimento das tradições, bem como para perpetuação de valores que tem se perdido em muitos lugares por desconhecimento das pessoas que fomentam os saberes escolares, inculcando novas formas de vida. Para Cavaleiro (2018, p. 19),

> Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e abundância de estereótipos negativos sobre negros.

A ausência de sentimentos de pertença e de reconhecimento da riqueza cultural que engloba os quilombos é uma das grandes responsáveis pela significativa perda de repertórios em comunidades ricas em culturas ancestrais. Assim sendo, a escola tem se apresentado como uma das instâncias que tem de fato contribuído para essa ruptura. Para tanto, é necessário que as professoras, no caso específico dessa comunidade, busquem aprimorar os conhecimentos

acerca das histórias e culturas do lugar, para poderem desenvolver práticas pedagógicas que possam de fato fortalecer as tradições que estão correndo o risco de se perderem.

Nesse prisma, compreendendo a educação como processo social no qual o acesso aos bens culturais é um ato político, e como tal, um dos caminhos mais viáveis para mudança nas formas de conceber a escola, tornou-se imprescindível saber qual a compreensão das professoras a respeito das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

> Entendo que a lei 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro- descendente que já fazem parte das grades curriculares do Ensino Fundamental e Médio, bem como a cultura afra- brasileira e indígena (DOCENTE 1).
> A Lei 10.639/03 e 11.645/08 estabelecem obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na Educação Básica (DOCENTE 2).

A forma como as professoras responderam demonstra que conhecem o que está posto na Legislação, mas o fato de terem esse conhecimento aparentemente incipiente pode ser um dos fatores que evidencia a razão de os repertórios culturais quilombolas não terem sido contemplados nos trabalhos da escola, de maneira que pudessem contribuir para o pertencimento étnico-racial quilombola das crianças.

Buscamos conhecer também como a Coordenadora compreende as Leis citadas. De acordo ela, “são as leis que ampara algumas necessidades da população quilombola em relação ao pertencimento dos pais, respeito às suas características físicas e à igualdade social”.

O modo como a colaboradora define as Leis 10. 639/03 e 11.645/08 corrobora o que está expresso na Resolução número 8, de 20 de novembro de 2012, em seu artigo 34, segundo o qual deve-se

> III - reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana (BRASIL, 2012, p. 13).

Nesse percurso, as escutas realizadas por meio de entrevista semiestruturada, das conversas interativo-provocativas e por ligações e conversas de WhatsApp, permitiram-nos compreender o quanto as práticas pedagógicas da Educação Infantil na comunidade quilombola da Sambaíba carecem maior compreensão.

A seguir, apresentamos nossos diálogos com escutas às crianças sobre a escola: o que gostam da escola, o que aprendem, do que brincam e como se sentem diante do fechamento da escola em virtude da pandemia, que além de colocar a comunidade ainda mais distante geograficamente, as afasta do convívio sociocultural.

5.3 As escutas às crianças: conhecendo seus repertórios culturais

> *Dar voz: não se trata apenas de deixar as crianças falarem ou expressarem seus pontos de vista e, sim, de explorar a contribuição única que as suas perspectivas providenciam.*
>
> *Nunes e Carvalho, 2007.*

Conforme a epígrafe anuncia, dar voz significa transpor o direito de apenas falar, aguçar a curiosidade para poder escutar. Como escutar as vozes, os movimentos, os olhares e os silêncios das crianças? Como saber o que sabe uma criança? O que quer uma criança? Quais interrogações os campos científicos têm feito com relação aos grupos geracionais de pouca idade? Como conhecer seus repertórios culturais advindos dos saberes da ancestralidade quilombola sem escutar suas vozes em suas infâncias?

É importante compreender que crianças são sujeitos ativos que têm culturas próprias e para poder documentá-las é preciso participar. De acordo Sarmento (2008), para enxergar o protagonismo da criança é preciso percebê-la em sua inteireza. O pesquisador, nesse contexto, coloca-se como sujeito ativo que interpreta e reinterpreta o mundo e como ator social que tem contribuído para pensar outros modos de ver a infância, a criança e, principalmente, os modos de ver a pesquisa em educação pelas crianças e com as crianças.

A pandemia COVID-19, conforme já anunciado nas seções anteriores, foi um dos maiores impasses dessas escutas, tendo em vista a ameaça ao direito à vida e à saúde. Assim, para poder de fato escutá-las, resguardando o distanciamento social, foi necessário criar mecanismos que nos permitissem dialogar sem ser preciso ir à comunidade. Muitas foram as inquietações: como conhecer as crianças sem estar com elas? Como escutar suas histórias sem ouvi-las? Como estar próximo sem tocá-las? Como compreender seus silêncios sem olhá-las? Como acompanhar seus passos sem brincar com elas?

O Observatório da Infância e Educação Infantil – ObEI foi um dos canais para as escutas e registros dos modos pelos quais as crianças quilombolas vivenciam seus mundos. Por meio das experiências semanais disponibilizadas na página, com endereço eletrônico no Instagram, Facebook e Youtube, sob o endereço: @obervatorio.infancia, formos construindo nossos diálogos iniciais. Nossa primeira conversa com as crianças se deu inspirada no trecho do livro de Manoel de Barros, *Meu quintal é maior que o mundo*. Com um convite feito às crianças da

Escola Municipal Manoel José Gomes, solicitamos que nos apresentassem os cotidianos de suas casas. Com o auxílio da coordenadora pedagógica da escola, uma colaboradora fundamental durante toda pesquisa, chegamos às crianças como o convite: “O que você vê no quintal de casa?”.

Aos poucos fomos recebendo mensagens de áudio que traduziam os repertórios culturais das crianças, extraídos dos quintais das suas casas. Com voz suave e doce as crianças responderam ao chamado e verbalizaram:

> Tem pranta, bicho, pé de manga, boi, tem um monte de terra que nois brinca de carrim (CRIANÇA 1).
> Tem um montão de terra, eu brinco de terra... boto terra ni minha caçamba (CRIANÇA 2).
> Tem capim, cerca, pé de arve que nois sobe pra rancar manga. Tem bicho também, minha mãe cria porco (CRIANÇA 3).
> Tem muitas arve, tem muitos passarim que vem comer as fruta. Tem também muita frô. Eu ajudo minha mãe moía a frô. Minha mãe gosta de frô (CRIANÇA 4)[25].

As falas expressam os modos com que as crianças veem e participam do seu entorno, deixando em evidência o olhar curioso de quem conhece bem os espaços os quais habita. Deixa evidente a forma com que se apropriam do tempo-espaço transformando-o em brinquedos e brincadeiras, sobretudo expressam os modos como as crianças quilombolas participam da vida familiar e comunitária, espaços em que seus repertórios culturais vão sendo tecidos.

Por meio desses repertórios as crianças vão nos contando da sua participação no mundo, das linguagens usadas para expressar o que vivem no seu dia-a-dia. O olhar sobre elementos que compõe a natureza naquele lugar de beleza exuberante, a relação que fazem com o que veem e o que a família produz, demonstra o quanto, neste lugar de pertença, as crianças protagonizam.

A percepção do envolvimento das crianças com o lugar ajudou a definir a segunda experiência de escuta que foi realizada por meio da pergunta: “Por que brincar com a natureza?”[26]

> Porque é muito bom bincar com as planta, como os animais. Fazer barro [...] (CRIANÇA 1).
> Porque pode fazer casinha, molhar as pranta, brincar de fazer comidinha (CRIANÇA 2).
> Porque nois pode correr, subi ne arvi, brincar muito (CRIANÇA 3).
> Nois brinca de muita coisa. Brinca de casinha, de fazê cumidinha, de boi no curral (CRIANÇA 4).

---

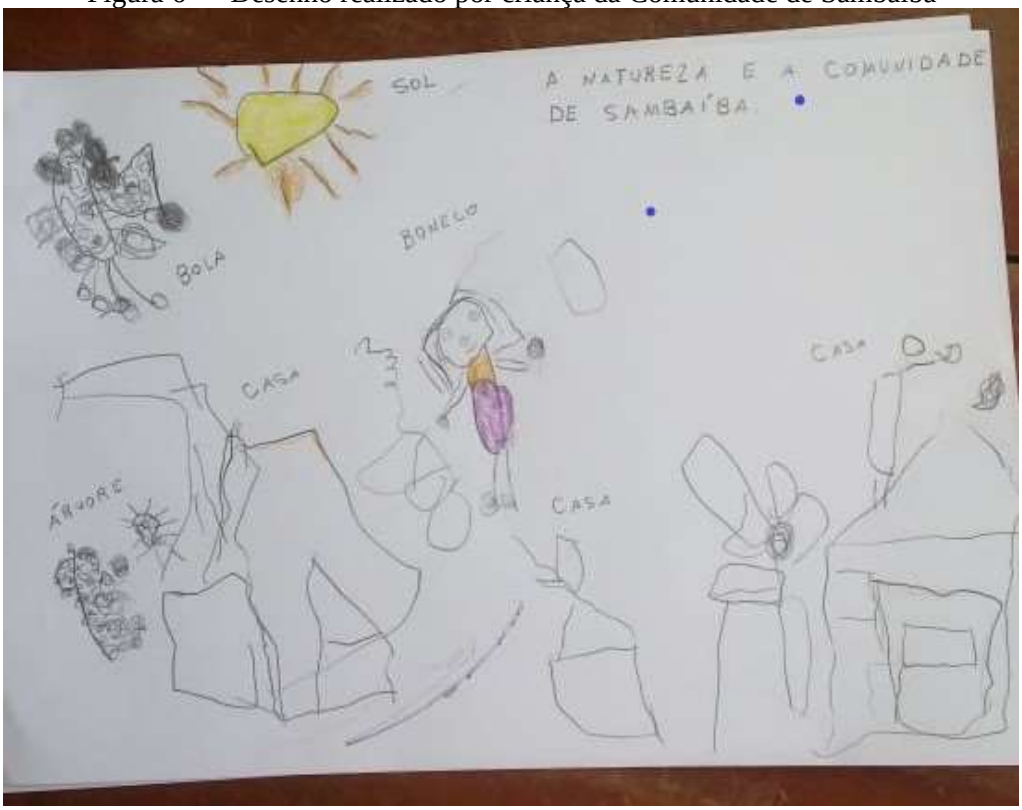
[25] As falas das crianças registradas foram encaminhadas pelo WhatsApp em mensagem de voz e encontram-se registradas no diário de campo no dia 30 de setembro do ano de 2020.

O brincar livre e com a natureza possibilita às crianças se socializarem e interagirem consigo mesmas e com o outro. No ato de manipular objetos e matéria, as crianças exprimem as suas experiências, representam papeis, transformam as linguagens extraídas do convívio com os adultos em repertórios infantis. A escuta aos quilombos que compõem o *lócus* pesquisado possibilitou, mesmo a distância, conhecer as vivências que dão cor, forma, sabor ao lugar, tendo em vista que a forma com que brincam dialoga com as suas vivências diárias, em família, na escola, na comunidade. Por ser um universo rico a ser explorado, possibilita vivenciar os ciclos da vida: terra, água, fogo e ar. Por meio dessas brincadeiras as crianças nos contaram suas travessuras.

De acordo Sarmento (2004), é por meio da imaginação que as crianças atribuem significado às coisas e constroem sua visão de mundo. O contato com as crianças, os diálogos em forma de experiências vivas prosseguiram, era preciso instigar novas descobertas, a região dos quilombos em que as crianças reside apresenta uma fauna e a flora muito rica o que a torna ainda mais sedutora, não apenas pela beleza estonteante, mais pela possibilidade de criar, experimentar, transformar a natureza. Diante da necessidade de promover a apropriação do lugar, nova experiência foi proposta. O convite consistiu em solicitar que as crianças passeassem pela comunidade em que residem, escolhessem qual lugar achavam mais bonito e fizessem um desenho representando esse lugar. De acordo Oliveira e Tebet (2010), o brincar é associado exclusivamente à criança, por ser considerado oposto ao trabalho, da mesma forma que a cultura sempre foi vista como pertencente ao adulto, desse modo, as crianças são apenas reprodutoras dessa cultura. Por outro lado, para as autoras, a cultura aparece nos jogos, nas brincadeiras e nos desenhos das crianças. É uma forma de elas se relacionarem com o mundo.

Corroborando essas reflexões, os desenhos a seguir são uma representação simbólica, retratada pelas crianças para contarem das suas leituras e dos seus modos de viver. São crianças das três comunidades quilombolas atendidas pela Escola Municipal Manoel José Gomes.

Figura 6 — Desenho realizado por criança da Comunidade de Sambaíba



Fonte: Acervo da autora (2020).

O desenho foi feito por uma menina de 5 anos de idade, residente na comunidade quilombola de Sambaíba que apresenta os elementos escolhidos para desenhar e escreve o que simboliza cada um. São repertórios culturais que marcam a sua infância e, por isso, traduzem a leitura que ela faz da comunidade.

Escutar as crianças em suas experiências corroboram o que preconiza a BNCC (2017), no que concerne ao trabalho por campo de experiências, tendo em vista que esses apontam para a imersão da criança em situações nas quais ela constrói noções, afetos, habilidades, atitudes e valores, assim como sua identidade.

Buscamos escutar mais uma criança da Escola Municipal, que reside em outra comunidade próxima, tendo em vista conhecermos a leitura que ela faz da sua comunidade.

Figura 7 — Desenho feito por criança de Rio do Tanque

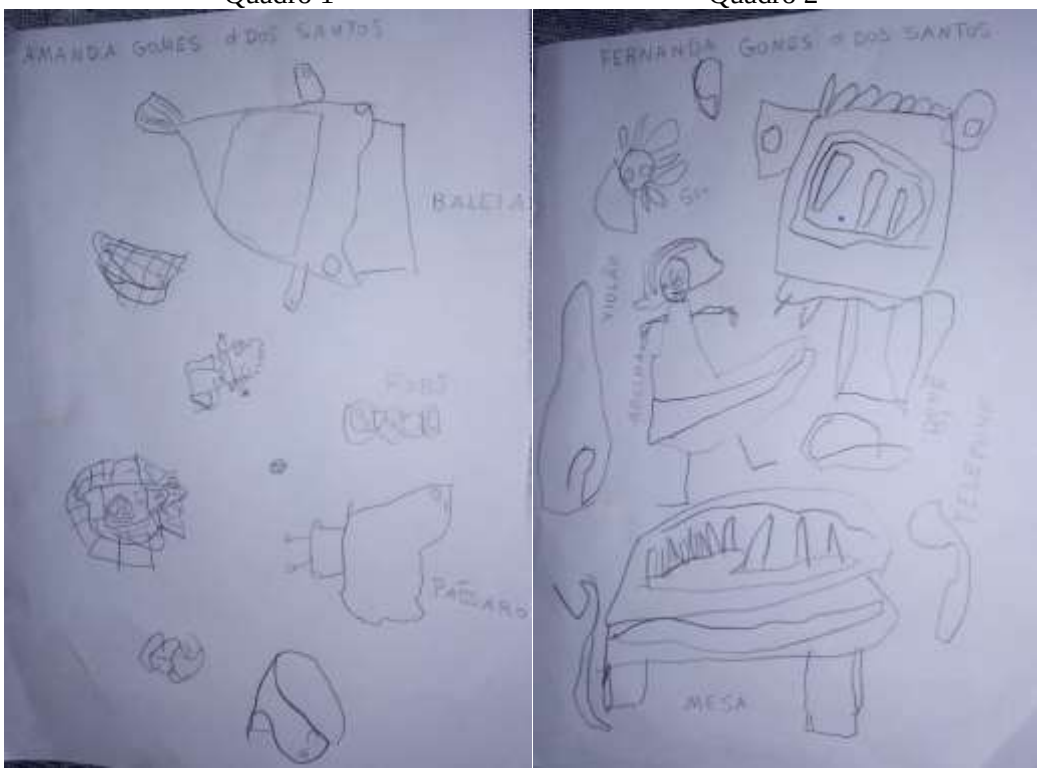
Fonte: Acervo da autora (2020).

O desenho é de um menino de 5 (cinco) anos que reside na comunidade quilombola do Rio do Tanque, da escola municipal Manoel José Gomes. Trata-se da representação da casa em que reside, sua mãe e ele. Por meio da linguagem pictográfica as crianças nos apresentam seus mundos e normalmente o fazem por meio de elementos que são carregados de sentidos e significados em sua vida. Para Oliveira (2018, p. 13), “O conceito de experiência reconhece que a imersão da criança em práticas sociais e culturais criativas e interativas promove aprendizagens significativas, criando momentos plenos de afetividade e descoberta”.

Nesse sentido, ao desenhar, a criança expressa seus modos de viver e as leituras que esse viver promove em seu corpo. Buscamos, então, conhecer outra criança matriculada, residente em uma terceira comunidade que a escola agrega. Trata-se do registro de experiência de crianças gêmeas que também irão retratar a comunidade em que residem.

Figura 8 — Desenho feito por crianças gêmeas de Sambaíba de Caetité.

Quadro 1 Quadro 2



Fonte: Acervo da autora (2020).

O desenho foi feito por duas meninas que são gêmeas idênticas, de 4 (quatro) anos de idade, residentes na comunidade quilombola de Sambaíba de Caetité. São desenhos que apresentam um repertório cultural muito diferente, tendo em vista que, no Quadro 1 encontram-se desenhados, uma baleia, um robô, pássaro e outros elementos que não estão identificados, mas que, assim como os que foram nomeados, com exceção do pássaro, não traduzem a vida na comunidade quilombola. No que se refere ao desenho apresentado no Quadro 2 verifica-se que ele traz alguns elementos que certamente estão presentes no contexto da comunidade. Tais desenhos trazem a identificação escrita do que fora escolhido para representar, assim além do desenho, aparecem grafadas em letra de imprensa as palavras: mesa, abelha, boné, sol, violão e telefone. Com certeza, esses são repertórios presentes no dia a dia da criança e traduz um pouco do que existe no entorno em que a criança vive.

De acordo Oliveira e Tebet (2010, p. 51)

> O desenho representa uma forma de interação e significação do mundo, constituindo-se numa forma de representação simbólica das crianças a partir da qual aprendem regras e valores de uma determinada cultura. A análise dos desenhos infantis podem nos dar pistas muito interessantes para compreender as representações que a criança faz do mundo.

O desenho e as “escrevivências” das crianças nos possibilitam escutar os repertórios culturais infantis, chamando atenção sobre a importância de fomentar uma escola em que as

práticas pedagógicas possibilitem às crianças uma proximidade com as suas culturas, para que se possa compreender as crianças como produtoras de culturas, romper com as velhas representações hegemônicas, rejeitar as obviedades e os velhos modelos de instituições e infâncias.

Nesse sentido, as DCNEI (Parecer CNE/CEB nº 20 do ano de 2009, p. 7) apontam, "Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças".

Prosseguimos com as nossas escutas e solicitamos às crianças da EMMJG que falassem das músicas que sabiam cantar, que gostavam de escutar. Mais uma vez tivemos a possibilidade de conhecer seus repertórios preferidos. Ouvimos que gostavam da música dos cinco patinhos, da borboletinha, do sítio do seu lobato que as tias da escola, isto é, as professoras ensinaram, porém, quando pedimos que cantassem a música que achavam mais bonita, escutamos de 2 crianças, cada uma na sua casa separadamente, cantar a música "Dona Maria, deixa eu namorar a sua filha vá de desculpando a ousadia, essa menina é um favo de mel" dizendo que quem cantava era o cantor Thiago Brava. Outra criança cantou a música de Rayane Almeida "Tenha força, tudo vai passar, nunca perca a esperança, um dia virá" e escutamos ainda a música "pega o Pato e é só um bilhetinho" de MC Nico.

São músicas tocadas nas rádios que chegam até as comunidades e que as crianças vão aprendendo, tornando-se repertórios culturais que fazem parte da vida das crianças e que acabam sendo mais fortes que as músicas que falam das suas tradições. Para Gomes (2007, p. 32)

> A cultura é aprendida. Poderíamos dizer que ela não é uma herança inexorável dos indivíduos, senão são os próprios que devem realizar percursos de inserção (aprendizagem) na cultura de seu grupo. Um ser humano que não tenha essa possibilidade, isto é, alguém que não cresça em contato com uma qualquer cultura, dentro de um grupo humano, sozinho não reinventa a cultura do seu grupo e nem inventa a sua própria – posto que se trata de algo da ordem do social e do coletivo.

Assim, a ausência de repertórios culturais que dialogam com as culturas quilombolas contribui para que as tradições pouco a pouco se percam, ou mesmo sejam substituídas, por outros referenciais. É preciso garantir uma escola que tenha a cara do quilombo, que inclua nos currículos e nos repertórios culturais infantis, os valores, as práticas, os costumes, a memória, o modo de vida, a história e a cultura de suas comunidades (MACÊDO, 2015). Nesse sentido, Steiberg e Kincheloe (2001, p. 32) nos alertam que

> Não há dúvida de que a infância está mudando, muitas vezes como resultado do seu contato com a cultura infantil e outras manifestações mais adultas da cultura média. Apesar de todo público da cultura popular desempenhar um papel importante dando seu próprio significado aos textos, a cultura infantil e a cultura popular adulta exercem influências afetivas específicas, importando mapas nos contextos sociais nos quais as crianças se encontram.

Os repertórios culturais da infância vão sendo construídos. Não há como estudar as culturas infantis sem analisar as condições sociais as quais estão inseridas. Assim, enquanto as professoras e a cultura escolar insistirem em tratar as crianças como meras receptoras de culturas, vamos continuar reproduzindo estereótipos que não dialogam com os saberes locais, distanciando cada dia mais as crianças das suas tradições ancestrais.

Com o intuito de conhecer mais as linguagens utilizadas pela escola para enriquecimento dos vocabulários das crianças, investigamos que atividades a escola tem disponibilizado para as crianças em tempos de pandemia COVID-19. As imagens, a seguir, retratam um pouco das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças por meio de atividades de leitura, escrita e linguagem matemática. Inicialmente, apresentaremos a criança brincando com letras móveis para representar as letras do seu nome.

Figura 9 — Criança realizando as atividades da Educação Infantil durante a Pandemia

Fonte: Acervo da autora (2020).

Trata-se de uma criança de 4 anos de idade da Educação Infantil da Escola Municipal Manoel José Gomes. A atividade foi realizada em casa com o auxílio da mãe. As atividades seguintes também são da mesma criança. Nessas podemos perceber que existe uma preocupação muito grande, tanto por parte da escola como da mãe em ver a criança usar o código lido e escrito.

Figura 10 — Mostra de atividades disponibilizadas às crianças durante a Pandemia

Fonte: Arquivo da Escola (2020).

A mostra de atividade foi fornecida pela escola, mediante a qual podemos observar que as práticas pedagógicas são orientadas por meio de atividades que se desenvolvem dando foco à leitura, escrita de nomes, letras, números e quantidades. Salientamos, no entanto, que a apresentação serve apenas para ilustrar como o trabalho da escola é desenvolvido e que repertório cultural permeia o currículo e práticas, sem intenção de julgar ou mesmo apontar acertos e erros. Conforme aponta Teixeira *et al.* (2020, p. 12), é preciso que tenhamos a compreensão de que,

> Um currículo baseado nos campos de experiências precisa considerar quais experiências estão acontecendo em casa, quais interesses, necessidades, curiosidades, motivos novos emergiram. Por isso a necessidade de escuta, contextualização e reorganização.

São muitas as linguagens utilizadas na Educação Infantil e cada uma delas serve de aporte para a promoção dos repertórios culturais que as crianças vão extraindo e inserindo em seus mundos imaginários. Os príncipes e princesas, os brinquedos e brincadeiras, as histórias infantis são linguagens que necessitam ser fomentadas junto às crianças, assim buscamos conhecer os repertórios que a escola oferece às crianças por meio da contação de histórias. De acordo os relatos, as crianças gostam muito das histórias de chapeuzinho vermelho, cachinho dourado e os ursinhos, Branca de Neve e os sete anões, dentre outras apontadas. Trata-se de histórias que têm seus personagens brancos e servem, muitas vezes, para embranquear os currículos e as práticas pedagógicas na Educação Infantil perpetuando a cultura dominante que sempre esteve presente nas escolas, servindo assim para silenciar a multiculturalidade brasileira e no caso da escola em foco, para negação das raízes étnico-raciais próprias dos quilombos.

Solicitamos, então, que as crianças nos apresentassem os personagens das histórias infantis que mais gostavam. Os desenhos abaixo foram realizados por três crianças matriculadas na escola, mas que residem em localidades diferentes.

Figura 11 — Desenho feito por uma criança apresentando o personagem que mais gosta

Fonte: Acervo da autora (2020).

O desenho foi coletado durante a visita à comunidade da Sambaíba, realizado por uma criança de 5 anos e nele está representada a história do coelho que come cenoura. Trata-se de uma história infantil que escutou de uma tia da escola em que os personagens são o coelho, o gato e o rato. Escolheu desenhar essa historinha porque gostou muito de escutar as tias da escola contarem.

Figura 12 — Desenho feito por uma criança apresentando a história que mais gosta

Fonte: Acervo da autora (2020).

O desenho foi realizado por um menino de 5 anos da comunidade do Rio do Tanque, que foi acessado durante a visita à comunidade para dialogar com as crianças que estão matriculadas na Escola Municipal Manoel José Gomes. Na conversa interativo-provocativa (CIP) a criança apresentou o nome da história e do personagem que gosta mais. “Esse é Batman, ele é valente, gosto muito de ver no SBT”.

As duas histórias representadas pelos desenhos traduzem o quanto os repertórios culturais das crianças da escola se distanciam dos repertórios culturais locais, servindo assim para que as culturas da infância quilombola sejam aos poucos substituídas. De acordo Derdyk (2020, p. 42, grifos do autor), “Cada vez mais a conduta infantil é marcada pelos clichês, pelas citações e imagens emprestadas. ‘A TV e a internet trazem o mundo para você’ o imaginário contemporâneo é entregue em domicílio”.

No caso das crianças quilombolas e mesmo nas escolas que atendem às crianças da Educação Infantil, as linguagens selecionadas para alimentar a fantasia, a imaginação, as interações e brincadeiras têm servido para submeter à criança a um condicionamento cultural que ignora os repertórios culturais e serve para manutenção do preconceito, da discriminação e do racismo, uma vez que ensina às crianças, desde cedo, a esconderem as suas raízes étnicas, isso contribui para que a educação étnico-racial e quilombola não consigam ser trabalhadas para além da semana da consciência negra, quando os príncipes e princesas negras têm a possibilidade de protagonizarem. Por serem trabalhadas em formas de projetos e eventos, essas histórias têm servido mais ilustrar que para garantir que as culturas ancestrais quilombolas sejam cultuadas como pertencimento identitário cultural.

Sarmento (2004) em suas tessituras aborda que as crianças participam da economia pelo lado da produção e, neste sentido, acabam por adotar repertórios culturais que não dialogam com as culturas locais.

Corroborando esse pensar, a fala da Coordenadora Municipal da Educação Infantil que atua no âmbito da Secretaria Municipal de Educação nos ajuda compreender um pouco o uso de repertórios culturais utilizados pelas professoras e reproduzidos pelas crianças.

> As histórias trabalhadas são em sua maioria, são os clássicos infantis como Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve e os Sete Anões... percebe-se que as crianças gostam dessas histórias, pois as mesmas vivem a fase do imaginário e da fantasia, o que estão presentes no enredo das mesmas. Assim sendo, fica entendido que as histórias são selecionadas de acordo a faixa etária, porém, sem se preocupar com a realidade das crianças e a cultura local, embora o professor tente relacionar o enredo, o cenário, os personagens da história com a realidade do aluno, mas entende-se que os mesmos não fazem parte da cultura e vivência da criança (DIÁRIO DE CAMPO, 2020).

Os repertórios culturais das crianças atendidas na escola nos colocam em sinal de alerta sobre a necessidade latente em colocar as crianças negras no centro do debate, reestruturando currículos e revendo as práticas pedagógicas. Para tal, é urgente "um currículo emancipatório na Educação Infantil que compreenda a raça como um dos seus eixos epistemológicos e pedagógicos" (GOMES, 2019, p. 1024).

Nesse sentido, conhecer as culturas da infância quilombola incita o debate sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, em movimento circular, em que se reconheça as particularidades e peculiaridades de cada região brasileira, atentando para necessidade de criar uma escola quilombola no quilombo.

É preciso que as discussões sobre a educação das relações étnico raciais, sejam feitas com um olhar sobre os repertórios infantis das crianças. Escutar o que falam e pensam sobre a vida nos quilombos pelas suas lentes, rever nossos conceitos e visão adultocêntrica de tratar as crianças em suas infâncias. Assim, nossos diálogos irão adentrar na escola para conhecer o projeto político pedagógico da unidade supracitada e as questões étnico-raciais, item a ser problematizado no campo abaixo.

5.4 O Projeto Político Pedagógico – PPP e as questões étnico-raciais

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o documento que dá identidade à escola. É projeto porque visa a vislumbrar a escola com perspectiva de crescimento e desenvolvimento, é político por definir quais bases históricas, antropológicas e filosóficas adotar, e é pedagógico, porque define os passos a serem dados para melhor aproximação com as realidades vigentes na comunidade. De acordo Veiga (2004, p. 25), o projeto político pedagógico,

> [...] mais que uma formalidade instituída: é uma reflexão sobre a educação superior (e em todos os níveis), sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, a produção e a socialização dos conhecimentos, sobre o aluno e o professor e a prática pedagógica que se realiza na universidade e nos demais espaços onde ela ocorrer.

Dessa forma, independente da sua natureza, a construção de um Projeto Político Pedagógico em uma unidade escolar perpassa por diversas fases, influencia e é influenciado pelas práticas sociais e relações históricas em que os sujeitos socioculturais estão imbricados. De acordo Pinto (2019, p. 8),

> A construção de uma proposta de educação requer um olhar contextualizado acerca do espaço em que essa está inserida, o cotidiano, as práticas, as pessoas, ou seja, a diversidade. É preciso elaborá-la a partir de um processo coletivo e isso inclui o corpo escolar, assim como a família e a comunidade.

Por ser o documento que registra a identidade da escola, necessita reconhecê-la em suas origens, culturas e tradições, em que os valores, a missão e o foco precisam estar respaldados na educação das relações étnico-raciais e sirvam de aporte para o reconhecimento, a valorização e o fortalecimento das culturas quilombolas em suas raízes identitárias. Macêdo (2015, p. 150) ao referenciar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, informa que

> Em se tratando de escolas quilombolas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola preconizam que o projeto político pedagógico a ser construído [ou reformulado], deve ser "[...] aquele em que os estudantes quilombolas e demais estudantes presentes nas escolas da Educação Escolar Quilombola possam estudar a respeito dessa realidade de forma aprofundada, ética e contextualizada [...]" (BRASIL, 2012a, p. 26).

Nessa direção, buscamos conhecer o documento que define as bases do trabalho pedagógico da Escola Municipal Manoel José Gomes, que, de acordo a coordenadora da unidade, encontra-se em fase de elaboração desde o ano de 2019, e em virtude da pandemia e do fechamento das escolas, ainda em dezembro do ano de 2020, ele carecia de novas discussões e encaminhamentos para a finalização da escrita, com isso, analisamos o prospecto escrito. Nele vislumbramos a organização definida pelos elementos: marco situacional, marco filosófico ou doutrinal e marco operativo[27]. O marco situacional, que conforme o próprio sentido denota, é o momento da apresentação da escola, da comunidade, dos sujeitos que a compõe e das origens de pertença. Observando o texto deste documento, percebe-se uma leitura bem resumida da comunidade, em que se ressalta o nome da escola, e informa que esse foi dado em homenagem à família de moradores antigos que fizeram a doação do terreno para construção da escola.

O documento traz registro do número de professoras e professor que atuam na unidade, formação, número de crianças e adolescentes, bem como regista as comunidades que são atendidas na unidade supracitada. De acordo a coordenadora pedagógica, o projeto político pedagógico da escola "é apenas um rascunho que fora iniciado no mês de julho de 2019, mas traz a contribuição das professoras e do professor e que pretendemos dar continuidade de onde paramos assim que voltarmos a funcionar presencial". (DIÁRIO DE CAMPO, 2020).

Prosseguindo com a análise do marco situacional, vê-se que há o registro de se reconhecer que a escola está situada em comunidade quilombola, porém não percebemos relação entre os princípios educativos e as origens, culturas e tradições ancestrais dos povos dos

[27] Segundo a coordenadora a estrutura contendo os marcos citados foi orientada pela Secretaria Municipal de Educação de Riacho de Santana-BA e é o modelo adotado em todas as Escolas da Rede Pública Municipal.

quilombos, muito embora seja primário afirmar que ele não irá ser descrito, conforme já informado acima, não temos um documento já reconhecido, temos um esboço que indica que se encontra em fase de elaboração.

No entanto, a ausência da origem de pertença dos atores que perpassam a Escola Municipal supracitada nos faz refletir que,

> O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamentos desse problema por parte dos profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais (BRASIL, 2006, p. 23)

O silenciamento inscrito na educação tem servido para que o preconceito, a discriminação e o racismo continuem a ser praticados socialmente, tal realidade contribui para que mesmo após intensas lutas e conquistas do movimento negro ainda tenhamos diariamente registros de que, no Brasil,

> [...] o negro vem sendo o preso político mais ignorado deste país. Por ser negro, por praticar suas tradições de origem – isto é, por razões políticas-, até hoje ele é a vítima predileta da violência policial. O negro é o primeiro a ser preso, escolhido a dedo em 'batidas' e buscas em geral violentas (NASCIMENTO, 1980, p. 18).

A analogia ao que Nascimento (1980) relata dá-se em função de, ao não registrar a comunidade etnicamente, silencia-se o pertencimento étnico-racial contido neste quilombo e nos demais que a escola agrega, contribuindo para que a negação das origens sejam acentuadas, e que a política de desgoverno implantada nos últimos anos sirva para o aumento das desigualdades sociais em nosso país. De acordo Gomes (2020, p. 4),

> O Brasil é um país ao mesmo tempo diverso e profundamente desigual. Essa diversidade não é somente cultural e nem a desigualdade apenas socioeconômica. Ambas estão imbricadas historicamente e se explicitam ainda mais quando consideramos as questões de raça, gênero, idade e orientação sexual. Em momentos de crise, as desigualdades estruturais históricas destacam-se ainda mais e afetam seguimentos sociais e étnico-raciais que constroem as suas vidas em meio a injustiças e violências.

A ausência de registros no Projeto Político Pedagógico de uma escola situada em uma comunidade quilombola, das origens étnico-raciais, dos repertórios culturais ancestrais representa um branqueamento velado e um desrespeito com as matrizes africanas, afro-brasileiras e indígenas previstas nas Leis, mas, sobretudo nos direitos humanos fundamentais.

Concluída a leitura do marco situacional, iniciamos com a análise dos marcos filosóficos ou doutrinal, campo em que se inscreve a missão, os valores e o foco do trabalho pedagógico da unidade escolar. Nos rabiscos encontrados, tem-se uma lista contendo as Leis, Resoluções e Diretrizes que deverão servir para referendar o documento. O Quadro 3, a seguir, traz o registo escrito de documentos já selecionados para estudos e discussões entre a equipe que está em fase de construção.

Quadro 3 — Lista de documentos referência do PPP da Escola

Nº de ordem	**Lei/ Resolução/ Diretrizes**
01	Constituição Federal de 1988 (CF/88)
02	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90)
03	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96)
04	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)
05	Lei 10.639/03
06	Ensino Fundamental de 9 anos
07	Lei 11.645/08
08	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB)
09	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Fonte: Arquivo da Escola[28]

Conforme explicitado, nos marcos filosófico ou doutrinal estão apenas as referências dos documentos que irão ser utilizados para referendar o PPP. Por estar em construção não é possível apontar ainda se ele irá contemplar as DCNEI, DCNEEQ, dentre outros, devido ao fato das diretrizes não estarem presentes entre os documentos que estão previstos serem discutidos. De acordo a coordenadora, no mês de novembro do ano de 2019 foi realizada uma reunião com a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, em que foram apresentados os documentos chave necessários no PPP da unidade escolar. Conforme seu relato, após essa formação aconteceu o planejamento pedagógico da escola Municipal Manoel José Gomes, cujos pontos de pauta consistiram em abordar a necessidade de estudarem os documentos citados, ficando acordado entre a equipe que compõe a escola que no início de 2020 dariam continuidade à escrita. Conta, ainda, que após essa data novos estudos foram realizados, no entanto, a sistematização do documento não ocorreu, dado que ele neste mês de dezembro do ano de 2020 ainda se encontra na mesma situação que findou o ano anterior. No caso do marco operativo, esse nem chegou a ser rascunhado.

[28] A lista apresentada foi transcrita com as informações tal qual encontra-se nos registros da escola.

Segundo Oliveira (2018, p. 6), apoiado no Parecer CNE/CEB de 2009, as instituições de Educação Infantil, ao elaborarem seu projeto pedagógico, devem abolir "os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças".

Nesse sentido, concordamos com a autora que as crianças da Educação Infantil da escola em foco necessitam de fato serem escutadas durante a escrita do Projeto Político Pedagógico, no planejamento das atividades, bem como nas ações desenvolvidas, tendo em vista que a aquisição da autonomia não é algo que já nasce pronto, é preciso ser potencializado, assim, as linguagens da infância, quando reconhecidas e aprimoradas, promovem repertórios culturais potentes.

Em virtude das condições em que o Projeto Político Pedagógico se encontra, fez-se necessário dialogar com as professoras para saber se elas consideram importante que a Escola Municipal da Sambaíba tenha um Projeto Político Pedagógico e Regimento próprio em virtude das peculiaridades local, se a escola possui esses documentos, e que dinâmica foi utilizada na construção deles.

> Acho de fundamental importância, uma vez que a escola está situada em uma comunidade quilombola e os alunos conhecem muito pouco a respeito da própria cultura. O Projeto Político Pedagógico tem alguns parâmetros baseado na cultura quilombola, porém ainda não possui um documento específico para essa modalidade. O PPP existente na escola foi construído há muito tempo e não houve participação nem da escola nem da comunidade. Mas a escola está construindo um de forma democrática, mas suspendeu devido a pandemia (DOCENTE 1)
> Sim, o PPP define a identidade da escola e indica caminhos para ensinar com qualidade. O PPP ganha força de um guia, aquele que indica a direção a seguir não apenas dos gestores e professores, mas também funcionários, alunos e famílias. Ele precisa ser completo o suficiente para não deixar dúvidas sobre essa rota flexível o bastante, para se adaptar as necessidades de aprendizagem dos alunos (DOCENTE 2)

As professoras reconhecem a importância de a escola ter seu próprio projeto político pedagógico, ressaltam a necessidade de ser escrito de modo que envolva as pessoas da escola e da comunidade e evidencie que as raízes étnico-raciais que permeiam as origens, culturas e repertórios próprios dos quilombos precisam compor esse documento. A primeira professora ressalta que a escola já teve outrora esse documento, mas que fora construído sem a participação popular e reforça o que já evidenciamos no início deste texto, que existe um documento novo sendo construído desde o ano de 2019, que, no entanto, em virtude da pandemia, ele encontra-se parado.

Fomos ao encontro da coordenadora pedagógica da Educação Infantil para conhecer a percepção dela sobre o PPP.

> O projeto político pedagógico é um documento primordial e norteador para todas as escolas, é ele que irá nortear e direcionar todo o trabalho ali desenvolvido, o mesmo deve ser construído de maneira detalhada, minuciosa e com o envolvimento de toda comunidade escolar para que nele estejam todas as especificidades da unidade escolar, seus anseios, suas ações, suas metas e objetivos. Nessa perspectiva a escola da Sambaíba, sem dúvidas precisa também precisa ter o seu documento norteador, ela precisa ter um documento que contemple suas peculiaridades e especificidades ao qual está inserida. Essa escola no ano de 2019 iniciou a construção do seu PPP em parceria com todos os seguimentos, alunos, pais, professores, demais funcionários e a comunidade. Foi um momento ímpar para aquela instituição, pela primeira vez todos foram ouvidos, no entanto, o mesmo não foi concluído, pois com a paralisação das aulas devido a pandemia os trabalhos tiveram que ser pausados, porém, acreditamos que em breve, será possível finalizar esse processo de construção (COORDENADORA).

A coordenadora reconhece o Projeto Político Pedagógico como um documento que auxilia nos trabalhos educativos, assim como é de fato importante garantir que as especificidades e peculiaridades locais sejam contemplados neste documento, e, mais uma vez, traz a pandemia como um dos empecilhos postos para que ele tenha sido concluído.

Para Gomes (2020, p. 9), “coronavirus e racismo, são, portanto, difíceis de ser combatidos em um quadro de desigualdades, de desgoverno, de extrema direita e de ascensão dos ideais fascistas. Ambos são armas mortíferas. Podem até indignar, mas ainda não retiram o Brasil da inercia”. Nesta direção, a coordenadora pedagógica da escola continua,

> Urgentemente precisa ser construído um Projeto Político Pedagógico para as escolas, principalmente para as escolas do campo, buscando a valorização e a permanência, de modo que venha direcionar um trabalho voltado para as necessidades dos alunos, motivando-os a reconhecer a sua identidade e valorizá-la, sentindo-se importante em qualquer lugar que residir, seja na cidade ou no campo. Aprimorando o trabalho local e sua cultura quilombola na busca de desenvolvimento e inovação para a sua sobrevivência (COORDENADORA).

As falas da colaboradora ratificam que efetivamente a escola atualmente não possui um PPP, reconhece essa necessidade e aponta que ao retornar às atividades presenciais a escrita dele será retomada. Quando à escola possuir um regimento próprio, nenhum dos entrevistados fez menção a este documento.

Compreendendo a importância de a Secretaria Municipal de Educação garantir na organização, planejamento e acompanhamento das ações das escolas, buscamos dialogar com

o Secretário Municipal de Educação para conhecermos o olhar deste sobre o Projeto Político Pedagógico da escola de Sambaíba.

> O projeto político pedagógico é um documento primordial e norteador para todas as escolas, é ele que irá nortear e direcionar todo o trabalho ali desenvolvido, o mesmo deve ser construído de maneira detalhada, minuciosa e com o envolvimento de toda comunidade escolar para que nele estejam todas as especificidades da unidade escolar, seus anseios, suas ações, suas metas e objetivos. Nessa perspectiva a escola da Sambaíba, sem dúvidas precisa também precisa ter o seu documento norteador, ela precisa ter um documento que contemple suas peculiaridades e especificidades ao qual está inserida. Essa escola no ano de 2019 iniciou a construção do seu PPP em parceria com todos os seguimentos, alunos, pais, professores, demais funcionários e a comunidade. Foi um momento ímpar para aquela instituição, pela primeira vez todos foram ouvidos, no entanto, o mesmo não foi concluído, pois com a paralisação das aulas devido a pandemia os trabalhos tiveram que ser pausados, porém, acreditamos que em breve, será possível finalizar esse processo de construção (SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO).

A fala do Secretário é bem próxima das falas das professoras e da coordenadora, evidenciando que a concretização da escrita do Projeto Político Pedagógico da escola municipal Manoel José Gomes está condicionada ao retorno das atividades presenciais. Quanto à escola possuir seu próprio regimento, não nos foi respondido, ficando a dúvida se por esquecimento de complementar a resposta, ou se a escrita desse documento não se faz importante em uma unidade educativa.

Por fim, dialogamos com as famílias e as lideranças quilombolas para conhecermos a relação da escola com a comunidade.

5.5 A relação escola e comunidade: o olhar das mães e das lideranças quilombolas

A compreensão de que a realidade histórica, social e cultural as quais as crianças vivenciam precisa ser compreendida na pluralidade de contextos, de maneira que se leve em conta suas origens, crenças e suas raízes culturais. Assim sendo, escutar, conviver com as famílias, com as lideranças da comunidade contribui para o fortalecimento de vínculos afetivos, bem como para fortalecimento das culturas locais.

De acordo Kuhlmann Jr. e Fernandes (2008), não se pode conhecer a criança fora das relações com a cultura e com a sociedade, assim, não se pode pensar as crianças fora dos seus contextos familiares e socioculturais. Diante disso, nossas escutas foram realizadas junto às mães das crianças que estão matriculadas na Escola Municipal, bem como com as lideranças quilombolas. Foram entrevistadas 03 mães residentes em comunidades diferentes (conforme já dito na metodologia, a escola agrega crianças de três comunidades) e 03 lideranças quilombolas

(01 de cada comunidade), a presidente da associação, a secretária da associação e um líder muito respeitado na comunidade e na região em que os quilombos estão inseridos.

Começaremos a apresentar nossas conversas interativo-provocativas estabelecidas com as mães colaboradoras. Nossos diálogos tiveram início buscando conhecer como é a relação da escola com as famílias e as lideranças quilombolas locais. Ouvimos três mães, duas dessas definiram como, “muito boa, excelente”. A terceira mãe, no entanto, disse que “A relação entre escola e família é boa, porém é preciso fortalecer o diálogo com as lideranças quilombolas, passando a conhecer a história e fundamento da mesma” (MÃE 3)

A terceira entrevistada também confirma que a relação da escola com as famílias é muito boa, no entanto, aborda a necessidade de fortalecer o diálogo com as lideranças quilombolas para conhecerem seus modos, costumes, origens e culturas.

A ausência desses diálogos entre escola e comunidade tem contribuído para negação das culturas presentes no seio da instituição, o que tem servido, de acordo Cavaleiro (2018), para o silêncio que tem atravessado o conflito étnico na sociedade e, consequentemente, sustentado o preconceito e a discriminação no interior da escola. De acordo Sousa (2012 *apud* MACEDO, 2015, p. 173), “A formação eurocêntrica que os/as professores/as receberam não favorece o trabalho com as questões étnico-raciais e quilombolas, para além dos postulados hegemônicos da história”. Assim, a forma como a escola dialoga com a comunidade é fruto de uma concepção de educação que permanece arraigada na sociedade ainda nos nossos dias.

Para Macedo (2007, p. 29), “A relação cultura e educação nos diz como do lugar se edificam o próprio lugar do aprender e as ritualidades dos encontros das alteridades configurados em jogos de intensão e intercâmbio”. Neste movimento, a forma como o diálogo ocorre é fruto da compreensão que se tem do sujeito em suas raízes étnicas.

Prosseguimos nossos diálogos e indagamos as lideranças quilombolas acerca de qual é a relação da escola com as famílias e os quilombolas locais. As respostam variam entre excelente e muito boa, acrescidas do esclarecimento de que é natural que escola e família tenham um laço fraternal com as lideranças, pois os conhecimentos das origens étnicas, das culturas ancestrais, conforme afirma umas das lideranças, vêm contribuindo para o aprendizado escolar. Vejamos como responderam:

> É excelente (LIDERANÇA 1).
> É natural que os familiares, possuem um laço fraternal com as lideranças quilombolas, pois a mesma vem contribuindo muito no aprendizado escolar norteando-os e trazendo compreensões sobre raça, conhecimentos étnicos e até mesmo religiões (LIDERANÇA 2).
> É muito boa, as professoras e Laura tem muito respeito pela comunidade, pelas pessoas e fazem um bom trabalho (LIDERANÇA 3).

Assim como as mães, as lideranças quilombolas ressaltam que a escola mantem boa relação com os quilombolas e que esse fator se faz importante em função dos conhecimentos que elas agregam e da possibilidade de inserção dos repertórios culturais quilombolas às linguagens potencializadas por meio de práticas pedagógicas.

Prosseguindo o diálogo, indagamos as mães sobre as tradições culturais que são festejadas em sua comunidade, bem como se a escola tem participado de alguns desses eventos. Vejamos:

> Na comunidade de Sambaíba nois [sic] gosta muito das Cantiga de roda, do samba de reis, dos festejos juninos, é uma noite muito bunita, nois acende fogueira, dança forró e tem muitas cumidas também. Aqui também é muito forte as festas da igreja e tem as novenas de Nossa Senhora do Rosário (MÃE 1).
> Aqui no Rio do Tanque nois gosta do reisado, das cantiga de roda e de samba (MÃE 2).
> Aqui tem muitos evento cultural como: Reisado celebrações comemorativas, festa do padroeiro e bingo (MÃE 3).

Podemos ver que as comunidades têm buscado, de alguma forma, manter suas tradições culturais vivas. Porém, quando indagamos se a escola participa desses eventos não obtivemos resposta, talvez isso se dê pelo fato de as duas perguntas terem sido feitas juntas, e pelo fato de as conversas interativas terem sido encaminhadas por áudio de WhatsApp, o que de alguma forma acabou por sucumbir à segunda.

Frente a este contexto, é necessário ratificar que “as escolas que atendem alunos de comunidades remanescentes de quilombos precisam fundamentar seu ensino na memória coletiva, em práticas culturais, nos festejos e tradições que fazem parte do patrimônio” (DE SOUSA; MACEDO, 2020, p. 7). Para que as memórias, culturas e tradições das comunidades possam ser contempladas no currículo e nas práticas pedagógicas, é imprescindível que a escola participe da vida em comunidade, dos festejos e dos eventos que possibilitam o resgate da memória e a manutenção de tradições cultuais.

Prosseguimos com nossas questões buscando saber das lideranças que tradições são cultuadas. Fomos surpreendidas pelas falas, muitas delas voltadas para as tradições religiosas que ainda são muito fortes na comunidade, muito embora se perceba que hoje além da igreja católica, as igrejas evangélicas ganharam muito espaço, mas quando perguntamos sobre as tradições, foram unânimes em relatarem as práticas religiosas e culturais da igreja católica, como podemos ver a seguir.

> Via sacra durante a semana santa, festas juninas, festejos da padroeira Nossa Senhora do Livramento, festas de casamentos na comunidades e dança de roda realizada por um grupo de mulheres e outros (LIDERANÇA 1).

> Em nossa comunidade são praticadas alguns festejos culturais tais como: Reisado , cantiga de roda , capoeira ,e a escola vem sim participando e incentivando esses alunos a não deixar essa cultura acabar. (LIDERANÇA 2)
> Nossa comunidade já foi muito rica em tradição. As novena de natal, as festa da padroeira, as fogueiras do mês de junho. Era muita festa. Nois tocava gaita, sanfona, pandeiro, as rodas de viola se perdero. As folia de reis era uma belezura, tinha a queimada de judas. Os jovens hoje não querem isso mais não, hoje nois tem aqui o samba de roda que as muiê dança, as foguera nois ainda acende, mais a televisão hoje tem outras música, ai os jovens coloca essas música alta e dança umas dança esquisita. Nois ainda faz as novena, a procissão e leilão. Nois faz leilão e muita gente participa. É assim que nois hoje vive aqui na comunidade. As professora participa, elas gosta (LIDERANÇA 3).

As narrativas trazem relatos das tradições culturais das comunidades, todavia, podemos perceber uma melancolia nelas, em relação a uma das lideranças, a qual relatou que algumas práticas culturais já não são mais presentes na comunidade e que algumas tradições, mesmo com o advento da televisão e com a chegada da internet, ainda conseguem manterem-se vivas. Nas conversas com esse senhor ficou evidente a preocupação da história da comunidade se perder, como podemos ilustrar: “aqui na comunidade não tem mais ninguém que tem interesse em saber das histórias dos antepassados não. Não vê, se hoje eu morrer ninguém mais sabe contar”, e complementou, “os jovens hoje não quer mais saber dessas conversas não, dona”.

A forma saudosa com que o informante aborda o desinteresse das pessoas mais jovens da comunidade em permanecer com as tradições ancestrais evidencia a dificuldade das famílias em tratarem das questões étnico-raciais com os jovens da comunidade, isso contribui para que as professoras, durante as atividades propostas, permaneçam inserindo entre as crianças da comunidade repertórios embranqueados,

Os estudos das culturas da infância nos permitiram entender que as culturas infantis não são o produto exclusivo do mundo simbólico da infância, pois não se trata de um universal fechado e autônomo. De acordo Oliveira e Tebet (2010, p. 40),

> Essas culturas são permeáveis por toda influência dos modos de vida dos adultos, dos processos de institucionalização, da influência da mídia, do consumo e da indústria cultural para as crianças em seus brinquedos eletrônicos como videogames e também a utilização de computadores e internet.

Prosseguindo, buscamos dialogar com as famílias no intuito de fortalecer as tradições, convidando, para tanto, as mães dessas crianças para falarem das suas ancestralidades e dos seus costumes culturais. Nesse aspecto, as mães foram unânimes em dizer que nunca foram convidadas pela escola para falarem das suas origens ancestrais e costumes culturais.

A mesma pergunta foi feita a três lideranças quilombolas. Uma das lideranças nos informou que nunca foi convidada, a outra disse que muitas vezes, já a Liderança 3 disse que, como mora em frente da escola, sempre conversa com a coordenadora, com as professoras e com as crianças que durante essas conversas contam como a comunidade surgiu. Diante das narrativas, pode-se inferir que a escola não tem buscado dialogar com as pessoas da comunidade para incluir em seu trabalho educativo à história, à luta, aos saberes e às práticas culturais das comunidades, embora pudéssemos constatar que ela promove reuniões, culminância de projetos e atividades culturais nas quais as famílias e as lideranças quilombolas são convidadas a estarem presentes.

De acordo Cavaleiro (2018, p. 13), "Observar as relações que na escola se vivenciam é, penso, essencial quando se entende a educação como um dos principais fatores de desenvolvimento da cidadania. Só por meio dela é possível desmistificar as grandes contradições que nos são peculiares". Coadunando com a autora supracitada, buscamos conhecer o olhar das mães sobre o trabalho pedagógico da escola. Foi importante, mais uma vez, saber das colaboradoras qual o "seu olhar" sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na escola, de modo que pudéssemos averiguar se a escola tem contribuído para o fortalecimento das tradições culturais das comunidades quilombolas locais.

As mães só responderam apenas com a palavra "sim", não proporcionado mais elementos que pudessem ser analisadas. Esse fato reforçou a necessidade de estabelecer diálogo com as lideranças quilombolas sobre o trabalho educativo da escola. Ao serem indagadas sobre essa questão, essas informantes afirmaram:

> Não diretamente, pois só envolve pais e alunos. Seu conhecimento histórico, das vivências, manifestações, tradições e cultura (LIDERANÇA 1).
> Plenamente, pois a mesma vem desenvolvendo um ótimo trabalho em relação ao incentivo dos alunos pela cultura quilombola, buscando sempre estar presente nos festejos (LIDERANÇA 2).
> A escola é boa demais, as crianças nela aprende ler, escrever, aprende ser alguém na vida. Quando elas crescer vai poder melhorar muito a comunidade (LIDERANÇA 3).

Muito embora as falas expressem um sentimento de contentamento com a forma pela qual a escola tem dialogado com as culturas quilombolas locais, não apresentam de fato que trabalho desenvolve em prol desse objetivo. Para Cavaleiro (2018, p. 13, grifos do autor), "Escola e família, juntas, representam a possibilidade da transformação do pensamento sobre a realidade social construída sob 'ideologias', como 'o mito da democracia racial". Assim, torna-se imperioso que a escola e as famílias escrevam juntas as histórias dos quilombos, atendendo ao que as DCNEEQ orientam, tendo em vista que, de acordo Sousa (2020, p. 57),

> Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola em 05 de junho de 2012 e promulgada em 20 de novembro do mesmo ano, os estudantes quilombolas passaram a ter direito a uma educação escolar diferenciada, quer sejam atendidas em escolas dentro dos seus territórios ou fora deles.

Não é o que vem acontecendo nas escolas do município de Riacho de Santana, tão pouco na escola *lócus* investigativo desta pesquisa, pois a escola tem servido mais para distanciar as crianças das suas tradições, substituindo-as por outras, em função de repertórios prontos que vão sendo repetidos e/ou alimentado a disneyrização da educação por meio da contação de histórias, dos brinquedos e brincadeiras, músicas dentre outros recursos utilizados. Para Cruz, Moruzi, Levcovitz e Rodrigues (2010, p. 87), "A sociedade brasileira é historicamente marcada por relações sociais racializadas, pelas heranças da escravidão negra e por um projeto político e ideológico de promoção da brancura e do embranquecimento".

Prosseguindo com as conversas interativas, indagamos as lideranças se a Associação Quilombola da comunidade tem se envolvido com o trabalho educativo da escola, e o que podem apresentar como sugestão para o trabalho da escola, tendo em vista a ancestralidade quilombola e as questões étnico-raciais.

> A partir do momento que a associação ficou registrada como quilombola teve vários avanços em vários setores, onde ficaram regularizado toda documentação e até os sócios passaram a ter vários benefícios através do mesmo. **E quanto à sugestão para o trabalho da escola complementou:** Levando a leitura da história afro e convite para participarem dos movimentos culturais (LIDERANÇA 1, grifos nossos).
> Eles sempre participam. As pessoas da comunidade participam mais das atividades em grupo, só as pessoas da comunidade não fazem uma apresentação bonita como é em um grupo (LIDERANÇA 2).
> Proponho que dialoguem com as lideranças e abrindo espaço para que possa levar o conhecimento sobre os fundamentos e origem dos antepassados levando informações sobre as vivências, costumes, culturas, tradições e festejos. E ainda informar o que é ser quilombola com seus saberes e fazeres. Buscar além do que já vem desenvolvendo mais método pela cultura quilombola, mostrando os valores e direitos de cada cidadão (LIDERANÇA 3).

As narrativas apontam que as práticas pedagógicas contemplam a história, a cultura e os saberes da comunidade de maneira pontual, demonstrando que a equipe que compõe a escola não se encontra preparada para um trabalho que coloque as questões étnico-raciais e quilombolas em seus planejamentos e ações, isso coopera para que as histórias, valores e culturas locais, sejam aos poucos substituídas por outras, o que tem servido para romper com alguns tradições que vêm se perdendo ao longo dos séculos e, até mesmo, para que Leis, Diretrizes e normativas permaneçam no papel. Torna-se imperativo que programas de formação

e estudos sobre a temática sejam introduzidos nos planejamentos e práticas, de modo que se garanta o que as DCNEEQ determinam,

> Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos (BRASIL, 2012b, p. 13).

A Pandemia da COVID-19 provocou mudanças estruturais em toda sociedade, afetando direta ou indiretamente as comunidades, as famílias e o trabalho da escola. Diante desse contexto, consideramos importante acrescentar nesta discussão, uma escuta realizada junto a uma mãe moradora da Comunidade da Sambaíba no mês de outubro do ano de 2020, por meio do Observatório da Infância e Educação Infantil (ObEI), que foi transmitido em uma Rádio FM da cidade de Guanambi-Ba, localizada no Território de Identidade Sertão Produtivo, mas que por sua potência consegue ser escutada por pessoas que residem em uma grande área de cobertura. Com isso, na condição de pesquisadora, pudemos fazer a mediação. Neste programa denominado Educação Infantil em Pauta, estabelecemos o seguinte diálogo com a mãe: como as famílias estão vivenciando a pandemia com as crianças em casa?

> Meu nome é Terezinha, moro na comunidade de Sambaíba, tenho 8 (oito) filhos, tenho 42 anos, sou casada. Mudou muita coisa né, porque a escola fechou por causa dessa pandemia aí a gente sentiu muita falta, porque na falta das escolas a minha menina deu assim trabalho para poder acostumar, porque todo dia ela arrumava, ia para a escola, até que uma semana ela ficou ainda lembrando da escola, mas agora ela já acostumou. Tem outros meninos aqui que ensina ela em casa, brinca de escolinha. Hoje ela acostumou, graças a Deus (MÃE/COMUNIDADE DA SAMBAÍBA).

A resposta da mãe possibilita compreender o perfil das famílias moradoras da comunidade em que a pesquisa se insere, bem como o quanto a Pandemia da COVID-19 marcou a vida da população e o percurso das infâncias. Nessa direção, Gomes (2020, p. 5) denuncia que

> A pandemia do novo coronavírus e a crise sanitária que a acompanha tem sido um dos momentos em que o racismo e a desigualdade racial estão escancaradas no Brasil e no mundo. [...] essa situação tem sido invisibilizada, desconsiderada e escamoteada pelos governos e pela mídia.

Saber como as famílias estão, como as crianças vão sendo cuidadas, que mudanças aconteceram na vida das famílias, das crianças, escutar a melancolia contida nas palavras da mãe ao abordar que “ela agora já acostumou. Tem outras crianças que ensina ela aqui em casa, que brinca de escolinha”, possibilita-nos entender os modos pelos quais a pandemia mudou o

curso da vida na comunidade, em nossas vidas. Assim, prosseguimos indagando sobre quais estratégias são criadas na ausência da escola? Quais atividades são realizadas em casa neste período? A mãe nos informou que "Nesse período de pandemia, o que a gente tem feito em casa é ensinar, ponhar as crianças para desenhar, brincar de roda, brincar de casinha. Aí sempre faz essas atividades, mas graças a Deus tá tudo bem (MÃE/COMUNIDADE DA SAMBAÍBA)".

Neste relato, percebe-se que a linguagem da infância é compreendida, e é por meio dela que a criança constrói seus repertórios culturais, representa simbolicamente seus modos de viver e dar pistas do quanto as aprendizagens escolares estão imbricadas nas brincadeiras das crianças, o que reforça a importância da escola para a vida delas. Tendo em vista ampliar a visão sobre como se dá a relação entre a escola e as crianças, no olhar da mãe, foi então perguntado: que desafios vocês tem enfrentado com o fechamento das escolas, para conciliar o trabalho e o cuidado dos filhos em casa?

> A tarefa é bem complicada né, mas a gente acostuma. É, a tarefa de você cuidar dum filho e cuidar da casa é bem difícil, mas a gente todo dia tem aquela luta de cuidar das crianças. É, a gente não imagina muito, graças a Deus, não imagino muito não porque os meus filhos, graças a Deus não me dão muito trabalho. Eu acho muito bom ter um filho na creche e também ter um pouco com a gente em casa, eu gosto muito, graças a Deus (MÃE 1).

A mãe deixa evidente o quanto o fechamento da escola mudou a vida das crianças, acostumadas com as "tias", conforme elas se referem às professoras. Percebe-se que não tem sido fácil nem para as famílias, tampouco para as crianças que já estavam acostumadas à convivência diária entre os colegas, as professoras, os profissionais que trabalham na escola. Isso ressalta que conviver com essas ausências no dia a dia é também um desafio a ser vencido diariamente, o que reforça a importância de a escola e da família caminharem juntas na educação e no cuidado das crianças.

Continuando com o diálogo, indagamos: você acha que as crianças sentem falta das professoras e dos colegas? O que você tem percebido durante este período?

> Sente muita falta dos colegas, dos professor, pode ver que todo dia eles 'alembra' né, das professora quando passa aqui na, aqui na frente\e de casa. A professora dela Marines, Marines também sempre ela fala muito. Elisângela, ela lembra de Tia Simone, cansa de dizer de Gilmar, de Laura, da merendeira Aline, ela lembra de todo mundo. Ai ela brinca de roda, faz oração, ela fala: "Vamos orar mãe pra Deus ajudar pra escola voltar", ela lembra de todos funcionários da escola, graças a Deus, então a gente tem que incentivar as crianças pra eles não ficar muito triste, mas todo dia é as mesmas brincadeiras que ela faria na creche, ela faz aqui em casa, ela brinca com os meninos tudo, com Fideles também ela brinca. E graças a Deus, é, ta bem (MÃE 1).

Vemos que a escola tem um lugar muito especial na vida das crianças, que existe uma relação muito boa entre as crianças e toda equipe da escola. Observa-se que a mãe nomeia cada uma das pessoas que trabalha na escola de maneira bastante significativa, fala das atividades que são desenvolvidas junto às crianças, assim, deixa evidente a existência de um repertório cultural infantil, desenvolvido por meio de interações e brincadeiras. De acordo Silva (2005 *apud* MACEDO, 2015, p. 88), "É através dos significados, contidos nos diferentes discursos, que o mundo social é representado e concebido de certa forma bastante particular e que o eu é produzido" Nesse sentido, o fazer pedagógico da Educação Infantil quilombola reflete o olhar da escola sobre o currículo e sobre as práticas pedagógicas.

Diante desses desafios, é urgente que o currículo e as práticas pedagógicas contemplem a realidade social, cultural e histórica das comunidades quilombolas atendidas pela escola. Esta empreitada requer uma ruptura epistemológica e cultural da educação brasileira para descolonizarmos os currículos da Educação Infantil à Universidade (GOMES, 2012). Ademais, exige outra concepção de ciência e de formação docente, com vistas a uma formação específica para os professores/as, gestores/as e coordenadores/as pedagógicas de maneira a implementar uma educação específica e diferenciada, tendo os quilombolas como protagonistas tanto na proposta pedagógica de suas escolas, como na implementação e avaliação (MACÊDO, 2015).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar o modo como o currículo e as práticas pedagógicas da Educação Infantil dialogam com as culturas da infância em um contexto de uma comunidade quilombola.

Do ponto de vista metodológico, optamos pela pesquisa de caráter qualitativo devido às características do objeto de estudo e dos objetivos que o subsidiaram. Os procedimentos metodológicos constituíram-se em revisão bibliográfica, em pesquisa documental na escola, observação os planos de aula, do Projeto Político Pedagógico da escola, entrevistas semiestruturadas com as interlocutoras da educação escolar, conversas interativo-provocativas com as lideranças e mães e escutas às crianças.

As informações produzidas por meio desses instrumentos possibilitaram-nos analisar o currículo e práticas pedagógicas da Educação Infantil com um olhar sobre as culturas da infância quilombola. Oportunizou também refletir sobre as leis e as normativas que regem a educação, assim como trazer a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Educação Escolar Quilombola para o debate, por meio dos fundamentos que justificam a necessidade de um trabalho pedagógico que contemple os saberes tradicionais dos quilombolas, tais como a história, a luta, as tradições culturais, além dos modos de viver dessas populações, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Os resultados encontrados evidenciam que os repertórios culturais contemplados no currículo e nas práticas pedagógicas não coadunam com as culturas da infância quilombola, tendo em vista a adoção de um currículo eurocêntrico, que promove o branqueamento das crianças, por meio das linguagens utilizadas, pois esses repertórios culturais escolhidos pela escola para promover a fantasia e a imaginação das crianças não dialogam com o contexto sociocultural dos quilombolas. Nessa direção, Cavaleiro (2018, p. 20) alerta que “O silencio que envolve essa temática nas diversas instituições sociais favorece que se entenda a diferença como desigualdade e os negros como sinônimo de desigual e inferior”.

A análise do Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, em construção desde 2019, propõe em seu enunciado ser um documento que contenha em sua estrutura o **Marco Situacional**, nesse há o registro de quem é a escola, de forma bastante sucinta e superficial, apresentação do seu nome, onde está localizada, acerca do fato de ser construída em terreno doado por morador da comunidade, sobre qual é quantitativo de professores, crianças e demais servidores que compõem a referida escola. Percebe-se uma leitura de como a estrutura física

está organizada, além de informar que a escola está situada em uma comunidade quilombola. A afirmativa de que apenas informa dá-se em função de não ter percebido, durante as leituras realizadas dos registros escritos, quais histórias, culturas e tradições da ancestralidade marcam o surgimento, bem como o reconhecimento pela Fundação Cultural Palmares em ser essa uma comunidade certificada quilombola.

O segundo elemento elencado denomina-se **Marco filosófico ou doutrinal.** Neste há o registro de algumas leis, resoluções e diretrizes que irão ser discutidas quando o documento for retomado, porém percebe-se a ausência de marcos orientadores da Educação Étnico-Racial e da Educação Escolar Quilombola, o que denota este ser um documento que não está levando em conta ser uma escola inserida em uma comunidade quilombola e que, por isso mesmo, necessita ter, não só registrado essa identidade, mas regida por princípios orientadores para a Educação Escolar Quilombola, ou seja, que tenha no quilombo da Sambaíba uma escola do quilombo, a qual respeite suas crenças, tradições e valores. O que poderia contribuir, assim, para valorização e manutenção dos repertórios culturais, advindos das raízes quilombolas tradicionais.

Dando prosseguimento com a análise aparece um terceiro marco denominado **Marco Operacional.** Nesse instrumento não existe registro do que irá estar escrito. Assim, apesar de ser um documento em construção, pode-se afirmar que ele está distante de tornar-se ferramenta que dará identidade à escola. Assim, será possível romper com a institucionalização da escola no quilombo, marcada por um currículo e práticas pedagógicas homogeneizantes que inculcam valores e usurpa direitos, pela escrita de um Projeto Político Pedagógico que respeita e cultua as tradições da ancestralidade quilombola, nascendo daí a escola do quilombo da Sambaíba.

Após a análise do PPP buscamos conhecer o plano de aula, nele, percebemos um roteiro muito bem estruturado com registro de toda movimentação das professoras durante a sua execução. Evidenciamos que ele anuncia os Direitos de Aprendizagem, os Campos de Experiência e os Objetivos de aprendizagem definidos pela BNCC (2017). No entanto, esses elementos estão apenas citados de modo ilustrativo. Nesse sentido, destacamos que o plano não dialoga com os repertórios culturais das três comunidades quilombolas que são atendidas pela escola, tendo em vista que a metodologia, os recursos e a literatura trabalhados contribuem para a disseminação de um currículo eurocêntrico que perpetua os discursos das elites dominantes, desconsiderando o repertório cultural das infâncias quilombolas, contribuindo, assim, para silenciar culturalmente as crianças da Educação Infantil.

As professoras e a coordenadora pedagógica apresentam uma percepção resumida e romântica de criança, da infância e da Educação Infantil, carecendo de estudos sobre essas questões. Também, no que se refere às Leis 10.639/03 e 11.645/08, percebe-se poucos investimentos em leituras e estudos que possam, de fato, garantir que essas leis sejam incluídas no currículo e nas práticas pedagógicas, o que tem contribuído para que a identidade e o pertencimento étnico-racial, bem como as tradições culturais das comunidades não sejam trabalhadas na escola. Nesse sentido, o não aprofundamento e a implementação de maneira efetiva dessas Leis podem contribuir para a negação dos direitos das populações afro-brasileiras, indígenas e quilombolas.

Assim sendo, a pesquisa aponta que o currículo e as práticas pedagógicas da escola não potencializam a proximidade dos saberes escolares com os saberes culturais locais, tendo em vista que as histórias infantis, as músicas e os enredos escolhidos para os trabalhos educativos baseiam-se em heróis, príncipes e princesas de cor branca, de cabelos louros, lisos, portanto, bem diferentes das feições das crianças quilombolas. É preciso, pois, entendermos o currículo como uma construção complexa e interessada, isto é, não neutra, tendo em vista que por meio dele os conhecimentos são autorizados, legitimados e controlados (JESUS, 2007).

Diante disso, é imperativo reafirmar que a Educação Infantil está na base da pirâmide da educação básica e que identidade, autonomia e sociabilidade são pilares fundamentais para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que leve em conta os repertórios culturais das crianças. Desse modo, os conhecimentos escolares poderão dialogar com os saberes tradicionais dos quilombolas sem hierarquização, contribuindo no processo de formação da identidade étnico-racial das crianças quilombolas (MACÊDO, 2015).

A observação das atividades realizadas pelas crianças nos possibilitou inferir que há o predomínio das letras, palavras e números, demonstrando a preocupação, tanto das professoras quanto das famílias, com habilidades da leitura e da escrita. Não desconsideramos a importância dessas habilidades, desde que venham associadas a outros conhecimentos de vida e de mundo e que, sobretudo, sirvam para contar suas histórias, suas origens, a vida dos quilombos e suas ricas tradições. A afirmativa vem das escutas realizadas junto às crianças, bem como dos registros realizados durante as conversas interativo-provocativas, tanto por meio do WhatsApp, como durante as visitas domiciliares realizadas na comunidade, quando, ao solicitar que as crianças desenhassem, elas apresentavam paralelamente a escrita do nome dos objetos desenhados.

Nos desenhos das crianças apareceu o Batman como personagem que mais gostam e o adjetivo “valente”, o coelho que come cenoura, a baleia, dentre outros. Não é o fato desses aparecerem que provoca a nossa afirmativa de que as culturas da infância quilombola não têm servido para alimentar o currículo e as práticas pedagógicas na Educação Infantil, mas a forma como as professoras e a coordenadora abordaram o trabalho pedagógico da escola, bem como a compreensão de criança, de infância e de Educação Infantil, sobretudo, em relação às leis que asseguram às crianças quilombolas o direito a um ensino que valorize culturalmente essas populações que vêm sendo, ao longo dos séculos, discriminadas em função de suas origens étnico-raciais.

Em relação aos diálogos estabelecidos entre a escola com as comunidades quilombolas locais, pudemos perceber que muito embora as lideranças e mães tenham afirmado que existe esta parceria, pode-se inferir que a escola não envolve diretamente as famílias nos trabalhos educativos, pois os conhecimentos históricos, das vivências, das manifestações e das tradições só aparecem na escola quando há uma data a ser comemorada, afirmando assim que as práticas pedagógicas que dialogam com as culturas das comunidades são realizadas por meio de atividades pontuais, o que se aproxima do que Santomé (2005) denomina de currículos turísticos.

Percebemos, então, que a escola pesquisada vem reproduzindo o currículo dos Centros de Educação Infantil situados na área urbana do município, o que revela a necessidade de um trabalho pedagógico que vislumbre a diferença e a diversidade existente no município por meio de uma política de valorização e respeito às diferenças, assim, a retomada da escrita do Projeto Político Pedagógico — PPP, mesmo em tempos de pandemia, é possível e necessário, podendo contribuir para que novos diálogos possam ser provocados ou mesmo potencializados em todas as instâncias sociais que envolvem a escola e a comunidade. Desta forma, será possível fortalecer a identidade de pertença, assim como as culturas ameaçadas de serem rompidas devido à ausência de reconhecimento e de valorização das tradições da ancestralidade.

As informações produzidas e apresentadas neste texto revelam a necessidade de escutar os repertórios culturais das crianças, mas também os repertórios das culturas ancestrais que por muitas décadas foram usurpadas por uma elite que estigmatizou o branco como melhor, mais bonito. Nesse sentido, aprendemos, na medida que construíamos nossas tessituras, que, para efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola precisamos começar a escrever uma nova realidade nos quilombos, na Escola Municipal Manoel José Gomes.

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico da escola não tem dado conta de inserir as culturas da infância quilombola em seus contextos de sala de aula. A afirmativa dá-se em função das escutas realizadas junto às crianças, mas também ao analisar as falas das colaboradoras que impulsionam o currículo e as práticas pedagógicas. Todavia, é inegável que as mães e as lideranças quilombolas demonstraram acreditar na escola, cuja percepção é de que ela contribui de forma favorável para que as crianças possam produzir seus repertórios culturais aliados às suas origens, de modo que se garanta a preservação das identidades quilombolas e o sentimento de pertença.

Também não podemos deixar de registrar que, em meio a toda problemática que envolve o currículo e as práticas pedagógicas da Educação Infantil, a pandemia COVID-19 prolongou ainda mais as discussões tão necessárias à educação, tendo em vista a necessidade de construir documentos que dessem conta de registrar as múltiplas realidades as quais as populações dos quilombos vivenciam, o que provoca o silenciamento mais uma vez das populações negras, que continuam sendo as que mais têm sofrido de forma violenta os efeitos do vírus, tendo em vista que a maioria dessas pessoas sobrevive de trabalhos informais. Coadunamos com Gomes (2020, p. 11) o qual afirma que,

> Lutar conta a crise do novo coronavírus, numa perspectiva antirracista, é lutar contra o racismo, o cinismo social, o capitalismo, o neoliberalismo e a necropolítica [...] considerarmos o seu peso na produção de desigualdades e na imbricação com o capitalismo, conseguimos refletir sobre os principais dilemas do Brasil e apontar caminhos mais democráticos para a nação.

Em Sambaíba e adjacências, além das questões étnico-raciais e da força de trabalho situarem-se nos serviços informais, o Programa Bolsa Família é que vem garantindo o sustento da maioria dos moradores. Tal contexto nos instigou a realizar escutas das famílias, das secretarias e dos conselhos municipais de educação, bem como das crianças durante o ano de 2020, por meio do Observatório da Infância e Educação – ObEI e do Grupo de estudos da Educação da Relações Étnico-Raciais. Essas escutas serviram para escrita de dois documentos que tiveram a nossa participação: Proposição para a Educação Infantil durante (e após) a pandemia (TEIXEIRA *et al*., 2020, n.p.); e Infâncias e Educação Infantil em tempos de pandemia: diálogos de pesquisa (TEIXEIRA *et al.*, 2020, n.p.). Esperamos com essas publicações podermos colaborar com o trabalho da Educação Infantil.

Portanto, afirmamos que esta pesquisa de mestrado contribuiu com a formação acadêmica da pesquisadora, principalmente por ter proporcionado reflexões e estudos importantes para a Educação Infantil, tendo como foco as culturas da infância quilombolas. Desse modo, essas considerações, apesar de finais, não dão conta de serem conclusivas, mesmo

porque, trata-se de uma temática que necessita de estudos e pesquisas. Assim, esta pesquisa apresenta-se como campo aberto para estudos de doutorado, como também de novos estudos de outros/as pesquisadores/as que possam contribuir com essa discussão.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete, HENRIQUES, Afonso Canella (Orgs.). **Educação Infantil:** a luta pela infância. Campinas, SP: Papirus, 2018.

AFONSO. Náthalia. **Dia da Consciência Negra**: números expõem desigualdade racial no Brasil. Disponível em: https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2019/11/20/consciencia-negra-numeros-brasil/. Acesso em 08 de set de 2020.

ALVES, Rita de Cássia Dias Pereira et al. **Almanaque Pedagógico:** Experiências de educação quilombola no Vale do Iguape, Recôncavo da Bahia. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2019.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, SP: Papirus, 2004, 11ª Edição.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BAHIA, Governo do Estado da. **Estudo de Potencialidades Econômicas Território de Identidade Velho Chico.** Secretaria do Desenvolvimento Econômico, Fevereiro de 2017.

BAHIA, Governo do Estado da. **Política Territorial do Estado da Bahia.** https://semanapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/Historico-da-Politica-Territorial-da-Bahia.pdf

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. RETO, Luís Antero; PINHEIRO, Augusto (tradutores). São Paulo: Edições 70, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, Ed. Revista e atualizada. Lisboa, Portugal: Edições, 70, Lda, 2010.

BATISTA, Paula Carolina. O Quilombismo em espaços urbanos – 130 anos após a abolição. IV SICCAL, GT2 – Comunicação, Cultura e Diversidade. Universidade de Campinas (UNICAMP), **Extraprensa,** São Paulo, v. 12, Nº especial, p. 397- 416, set., 2019.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In:* BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994c. p. 197-221.

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, LDA, 2010.

BRASIL. **12.796 de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 20/12/2020

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Documento Preliminar.** Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://12basenacionalcomum. mec. gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf. Acessa em: 20/12/2020.

BRASIL. **Contribuições para a implementação da Lei 10.639/2003**/ Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003 – Grupo de Trabalho Interministerial Instituído por meio da Portaria Interministerial MEC/MJ/SEPPIR, N° 605 de 20 de Maio de 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica.** Brasília, Conselho Nacional de Educação, 2010.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE/ Cidades. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/. Acesso em: 25 de novembro de 2020.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 25 de novembro de 2020.

BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 25 de novembro de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 de novembro de 2020.

BRASIL. **Lei número 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 25 de novembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto**. Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998. v. 1 e 3.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica. CNE/CP 003/2004, aprovado em 10/03/2004. **Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,** Brasilia, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/ CEB nº 16, de 05 jun. 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 nov. 2012a. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/ CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 2012b. Seção 1, p. 26-30.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20/12/2020

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010a.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade SECAD, 2006.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Ministério Da Educação. Conselho Nacional De Educação. Câmara De Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de abril de 2008, Seção 1, p. 25, 2008. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_2_de_28_de_abril_de_2008.pdf. Acesso em: 25 de novembro de 2020.

BRASIL. **Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília/ DF, MEC, 2010.

CANDAU, Vera Maria Fernão. **Cotidiano Escolar e Práticas Interculturais.** Cadernos de Pesquisa. V. 46, nº 161, p. 802-820, jul/set., 2016.

CANEN, Ana. XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Gestão do Currículo para a diversidade cultural: discursos circulantes em um curso de formação continuada de professores e gestores. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 306-325, maio/ago. 2012.

CARVALHO, Ivete Borges Gomes. **Currículo da educação infantil:** dimensão do cuidar e a prevenção de acidentes no ambiente escolar. Dissertação de Mestrado. PPGED/UESB. Vitória da Conquista- BA: UESB, 2020.

CAVALEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. Ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.

CORSARO, William Arnold. A reprodução interpretativa no brincar ao ―faz-de-contas das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**. n. 17, 2002.

CORSARO, Willian Arnold, W. **The Sociology of childhood**. California: Pine Forge, 1997.

CORSARO, Willian Arnold. 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, maio/ago., 2005.

CORSARO, Willian Arnold**.** Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. *In.:* MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças:** diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009, p. 31-50.

CORSARO, Willian Arnold**. Sociologia da Infância**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da; MORUZZI, Andrea Braga; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane. Corpo: Sexualidade, Gênero, Raça e Etnia. *In:* **O Plural de Infância:** aportes da sociologia. São Carlos: EdUFScar, 2010.

DE SOUSA, Rosemária Joazeiro Pinto; MACÊDO, Dinalva Maria de Jesus Santana. As práticas educativas das escolas de Maniaçu-Cetité/BA: interfaces com as questões étnico-raciais e quilombolas. **Interfaces Da Educação**, v. 11, n. 33, p. 186-201, 2020.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. RN: EDUFRN; SP: Paulus, 2008.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho:** desenvolvimento do grafismo infantil. 3. Ed. – São Paulo: Panda Educação, 2020.

EDWARDS, Carolyn.; GANDINI, Lella.; FORMAN, George. (Org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2007.

FAGUNDES, Sandra Castro Carvalho; REIS, MENDES JUNIOR.; Alonso **Cidadão do Infinito, Padre Aldo, a Voz dos Oprimidos.** Monografia de Graduação, do Curso de História da 123Universidade do Estado da Bahia, Campus VI, Caetité, 2003.

FERNANDES, Maria Lidia Bueno. Os conceitos de vivência e reelaboração criadora para as crianças de uma comunidade quilombola. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 16, n. 1, p. 213-226, 2018.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para construção do conhecimento praxiológico:** o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação Formação, Currículo e práticas pedagógicas. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

FOCHI, Paulo Sérgio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. *In:* FINCO, Daniela; BARBOSA, Mª Carmen S. e FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância:** contribuições italianas para

inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, Edições Leitura Crítica, 2015 (p. 221-232).

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas Pedagógicas de Ensinar-Aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesquisa.** São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **A Questão Racial e o novo coronavírus no Brasil.** FRIEDRICH – EBERT- STIFTUNG. Trabalho e Justiça Social. Junho de 2020.

GOMES, Nilma Lino. Dossiê resistência democrática: a questão racial e a Constituição Federal de 1988. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 39, nº 145, p. 928-945, out./dez., 2018.

GOMES, Nilma Lino. Limites e Possiblidades da Implementação da Lei 10.639/03 no Contexto das Políticas Públicas em Educação. *In:* **Caminhos convergentes:** Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil / Orgs. Marilene de Paula, Rosana Heringer. - Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009. (p. 39- 74).

GOMES, Nilma Lino. **Raça e Educação Infantil:** à procura de justiça. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.17, n.3, p. 1015-1044 jul./set. 2019 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum

GOMES, Romeu. Análise e interpretação dos dados de pesquisa qualitativa. *In:* **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: ED. Vozes, 2007.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Página virtual do IBGE, 2010. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=o-que-e. Acesso em: 31/10/2020.

JANDIROBA, Calila Fernandes Guimarães. **O trabalho pedagógico em uma escola de educação infantil no município de Itapetinga-BA:** um olhar sobre a diversidade cultural. Dissertação (Mestrado), Itapetinga: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2020.

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. **De como tornar-se o que se é:** narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a formação docente e as práticas para a equidade. Tese (Doutorado) Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2007.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos.** Uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1993.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. *In:* BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. P. 51-82.

KUHLMANN JR, Moysés: FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. *In:* FARIA FILHO, Luciano Mendes. **A infância e sua educação:** materiais, práticas e representações (Portugel e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-33.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A Construção do Saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed/Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIMA, JM de; LIMA, J. M. A ludicidade como eixo das culturas da infância. **Revista Interacções**. Santarém, Pará, v. 9, n. 27, p. 25, 2013.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de; LIMA José Milton de. As culturas da infância no trabalho docente da Educação Infantil. **Revista diálogo educacional,** 01 January 2014, Vol.14(43), pp.821-840.

MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. **O Currículo Escolar e a construção da Identidade Étnico-Racial da Criança e do Adolescente Quilombola:** Um olhar reflexivo sobre a auto-estima. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador, 2008. 144 f.

MACEDO, Elina Elias de. **Crianças pequenininhas e a luta de classes.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

MACEDO, Elisabeth, LOPES, Alice Cassimiro. **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo, Diversidade e Equidade:** luzes para uma educação intercrítica. Salvador: EDUFBA, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei; AZEVEDO, Omar Barbosa. **Infância e (M) Formação:** A agridoçura da criança numa perspectiva multireferencial. *In:* Infâncias -devir e currículo: a afirmação do direito das crianças à (aprendizagem) formação. Ilhéus –BA: Editus, 2013.

MACÊDO. Dinalva de Jesus Santana. **Educação em comunidades quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico/Ba:** indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais. Salvador, 2015.

MACÊDO. Dinalva de Jesus Santana; MESSEDER. Marcos Luciano Lopes; QUEIROZ. Delcele Mascarenhas. Educação escolar em Comunidades Quilombolas do Território de identidade do Velho Chico – Ba. **Rev. FAEEBA, Ed. E Contemp**. Salvador, v. 26. N. 49, p.103-118, maio/ago. 2017.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como Prática e Experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, jul./dez. 2009, (p. 129-156).

MALAGUZZI, Loris. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artes Médica, 1999a.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 7. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza**. O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12 ed. São Paulo: Hucicet, 2010.

MORUZZI, Andera Braga; TEBET, Gabriela Guarneiri de Campos. Instituições. *In:* **O Plural de Infância:** aportes da sociologia. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MOTA, Adeilma Queiroz da; MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. Os sentidos e significados que as jovens de queimadas atribuem ao ser quilombola. *In.:* **Trilhas investigativas no Sertão da Bahia:** diálogos com sujeitos do campo e da cidade. Curitiba: CRV, 2020.

MOTA, Maria Renata Alonso. **A BNCC e a educação infantil:** algumas provocações e um ponto de ancoragem. 39ª Reunião Nacional da ANPED. Universidade Federal Fluminense. Niterói – RJ, 2019.

MOURA, Clovis. **Os Quilombos e a Rebelião Negra**. São Paulo. Ed. Brasiliense, 5ªed. 1986.

MOURA, Clovis. **Quilombos**: resistência ao escravismo. São Paulo: Ática, 1987.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo**: histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global, 2009.

NASCIMENTO, Abdias do**. O Quilombismo.** Petrópolis: Vozes, 1980.

NUNES, Ângela; CARVALHO, Maria Rosário. Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela antropologia da infância. *In.:* Encontro da ANOCS, 31, 2007. **Anais..**. Caxambu, 2007.

NUNES, Georgina Helena Lima. A construção social da infância nas políticas públicas, nos discursos científicos e nas práticas socais. Universidade Federal de Pelotas – RS, Brasil. **Revista eletrônica de Educação**, v.9, n.2, p. 597-614, 2015.

OLIVEIRA, Fabiana de; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Cultura da Infância:** brincar, desenho e pensamento. *In:* ABRAMOWICZ, Anete [et al] São Carlos: EDUFScar, 2010. 118 p. (Coleção UAB – EDUFScar.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Campos de Experiência:** efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. Ministério da Educação – São Paulo: Fundação Santilana, 2018.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: dos conceitos teóricos à prática pedagógica. *In:* **Educação Infantil:** os desafios estão postos e o que estamos fazendo? Salvador: SOOFF. Set, 2014.

OLIVEIRA, Zilma de Morais Ramos de**. Jogos de papeis**. São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, Valdívia Marques. MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. Diversidade e Currículo no Ensino Fundamental: Um diálogocom os estudantes. **Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista-Bahia-Brasil,** V.7 n>7, p. 3005-3017, maio, 2019.

PINTO, Valdívia Marques; MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. **Diversidade e currículo no ensino fundamental:** um diálogo com os estudantes. Seminário GEPRAXIS, Vitória da Conquista – Bahia –Brasil, v.7, p. 3005-3017, maio, 2019.

PRADO, Jany Rodrigues. **Os sentidos que professores de educação infantil do município de Guanambi atribuem a sua condição de trabalho docente.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2018.

RIACHO DE SANTANA-BA, **Lei Orgânica Municipal.** Sala das Sessões da Câmara Municipal de Riacho de Santana, Estado da Bahia, em 07 de outubro de 2010.

RODRIGUES, Lívia Bernardes; LIMA, José Milton de; LIMA, Márcia Regina Canhoto de Lima. A educação nutricional no contexto das culturas da infância. **Colloquiumhumanarum,** 01 April 2017, Vol.13(3), pp.01-06 [Periódico revisado por pares]

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In.:* **Alienígenas na sala de aula** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, (p.159-177).

SANTOS, Deoscoredes Maria. dos Santos, LUZ, Marco Aurélio. **O Rei Nasce Aqui-Oba Biyi**: a educação pluricultural africano-brasileira. Salvador: Fala Nagô, 2007.

SANTOS, Deoscoredes Maria. dos Santos, LUZ, Marco Aurélio; MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. **Educação em Comunidades Quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico BA:** Indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais. Tese de Doutorado. Universidade do Estado da Bahia Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador. 2015

SANTOS, Larissa Aparecida Trindade Dos. O brinquedo como fomentador das culturas da infância no contexto escolar. **Colloquiumhumanarum,** 01 May 2016, Vol.13(1), pp.29-36 [Periódico revisado por pares]

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. **Crianças e miúdos:** perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, p. 9-34, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências, *In.:* **Estudos da Infância:** educação e práticas sociais. Vozes: Petrópolis, 2008.

SILVA, Beatriz Caitano Da. **A construção da (in)visibilidade da infância quilombola:** o papel do Estado e do movimento social. Dissertação de mestrado em Socilogia, apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Ano 2011.

SILVA, Janeide Sousa. **Relações étnico-raciais na educação infantil:** práticas educativas anti-racismo, 2015. Disponível em: http://www.periodicos.capes.gov.br Acesso em 23 de agos. De 2020.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A Base Curricular que reverencia a lógica da financeirização. **Revista IHU on line.** Edicação 516.4 de dezembro de 2017. São Leoplodo: UNISINOS. P. 30-36.

SILVA, Tomaz Tadeu da. "Currículo e identidade social: territórios contestados". *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

SOUSA, Rosemária Joazeiro Pinto de. **Educação escolar e as implicações na construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas da região de Meniaçu – Caetité/BA.** Disseratção (Mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2020.

STEIBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. (Organizadores). **Cultura infantil:** a construção corporativa da infância. Tradução George Eduardo Japiassu Bricio. Rio de Janeiro: civilização barsileira, 2001.

TEIXEIRA, Adriana Moreira Pimentel et al. **Infâncias e Educação Infantil durante a Pandemia:** Diálogos de Pesquisa. Caetité – BA: Observatório da Infância e Educação Infantil – UNEB, 2020. PDF.

TEIXEIRA, Adriana Moreira Pimentel et al. **Infâncias e Educação Infantil durante a pandemia:** Diálogos de pesquisa (livro eletrônico). Caetíté – BA: Observatório da Infância e Educação Infantil – UNEB, 2020. PDF.

TEIXEIRA, Érica Samily Silva; MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. *In:* **ODEERE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**. ISSN: 2525-4715 – Ano 2020, Volume 5, número 9, Janeiro – Junho de 2020 (p. 180-204).

TOMÁS, Catarina. As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. **Revista Interações**, 2015.

VEIGA Renata; FERREIRA. Entre as práticas pedagógicas e as culturas infantis: contributo para a compreensão da participação das crianças num jardim de infância. Manuela. **Cadernos de Estudos Sociais**, 01 June 2017, Vol.32(2), pp.11-38

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Básica e Educação Superior:** Projeto Político Pedagógico. Campinas: Papirus, 2004.

VIRNO, Paolo. **Infâncias e pensamento crítico.** Imprópria: Política e Pensamento Crítico, n.2, 2012.

WERLEI, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A construção social da infância e a Maricota sem dona: Fragmentos narrativos na pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Dez 2018, Volume 99 Nº 253 Páginas 555 – 572.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Credenciada pelo Decreto Estadual Nº 7.344 de 27.05.1998
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – DFCH

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Eu, _____, ocupante do cargo de _____ do município do (a)_____, **AUTORIZO** a coleta de dados do projeto "**Currículo e Práticas Pedagógicas da Educação Infantil em uma Comunidade Quilombola do Município de Riacho de Santana-Ba: um olhar sobre as culturas da infância quilombola"** da pesquisadora **Susane Martins da Silva Castro**, após a aprovação do referido projeto pelo CEP/UESB.

Vitória da Conquista -BA, 24 de abril de 2020.

ASSINATURA:_____

CARIMBO:

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Credenciada pelo Decreto Estadual Nº 7.344 de 27.05.1998
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – DFCH

DECLARAÇÃO INDIVIDUAL DE PARTICIPAÇÃO DISCENTE EM PROJETO DE PESQUISA

Eu, Susane Martins da Silva Castro, pós-graduanda do Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, declaro estar participando do Projeto de Pesquisa "**Currículo e Práticas Pedagógicas da Educação Infantil em uma Comunidade Quilombola do Município de Riacho de Santana-Ba: um olhar sobre as culturas da infância quilombola**"

Riacho de Santana, ____de_____de_____

_____

Nome da Discente

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Credenciada pelo Decreto Estadual Nº 7.344 de 27.05.1998
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – DFCH

Roteiro de entrevista para professoras e coordenadora

1. O que você poderia dizer sobre infâncias, crianças e Educação Infantil?
2. O que você poderia falar sobre o repertório cultural das crianças da Educação Infantil que são atendidas pela escola?
3. O que você conhece sobre as histórias e as culturas das comunidades quilombolas locais?
4. Qual a sua compreensão a respeito das Leis 10.639/03 e 11.645/08?
5. Você considera importante que a Escola Municipal da Sambaíba tenha um Projeto Político Pedagógico e Regimento próprio em virtude das peculiaridades local? A escola possui esses documentos? Como foram construídos?
6. O Currículo oficial da Educação Infantil contempla a história e cultura afro-brasileira e indígena e a realidade quilombola das comunidades atendidas pela escola?
7. A ancestralidade e o repertório cultural das comunidades quilombolas são contemplados no planejamento de ensino e nas práticas pedagógicas? Como?
8. A escola dialoga com as crianças, as famílias e os representantes das comunidades local para construir currículos e práticas? Como?
9. A Secretaria Municipal de Educação oferece algum curso e apoio pedagógico específico para as escolas situadas nas comunidades quilombolas e ou escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Credenciada pelo Decreto Estadual Nº 7.344 de 27.05.1998
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – DFCH

Roteiro de entrevista para líderes local

1- Como é a relação da escola com as famílias e as lideranças quilombolas locais?

2- Você tem participado de atividades educativas realizadas pela a escola? Como?

3- Que tradições culturais são festejadas em sua comunidade? A escola tem participado de alguns desses eventos?

4- Você já foi convidado (a) pela escola para falar sobre as suas ancestralidades e os seus costumes culturais?

5- Você considera que o trabalho desenvolvido pela escola tem contribuído para fortalecimento das tradições culturais das comunidades quilombolas locais?

6- Como a Associação Quilombolas de sua comunidade tem se envolvido com o trabalho educativo da escola?

7- Qual a sua sugestão para o trabalho da escola tendo em vista a ancestralidade quilombola e as questões étnico-raciais?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Credenciada pelo Decreto Estadual Nº 7.344 de 27.05.1998
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – DFCH

Experiências em casa

Roteiro de experiências realizadas junto às crianças colaboradoras da pesquisa.

Questão 1: O que você vê no quintal de casa?
Questão 2: Por que brincar com a natureza?
Questão 3: Que músicas você gosta de cantar, brincar e escutar na rádio?
Questão 4: Que histórias você gosta de escutar?
Questão 5: Que personagens das histórias você mais gosta?

Experiências em casa

Pergunta feita às mães colaboradoras da pesquisa.

Questão 1: Que atividades a escola tem encaminhado às crianças com o fechamento da escola.