

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ  
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,  
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

**CRISTINA PEREIRA BAIENSE**

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA  
NO CMEI BEM ME QUER: AVANÇOS E DESAFIOS**

**SÃO MATEUS-ES**

**2021**

CRISTINA PEREIRA BAIENSE

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA  
NO CMEI BEM ME QUER: AVANÇOS E DESAFIOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Senso, Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Márcia Moreira de Araújo

SÃO MATEUS-ES

2021

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

B152p

Baiense, Cristina Pereira.

As práticas pedagógicas de educação quilombola no CMEI Bem-me-quer: avanços e desafios / Cristina Pereira Baiense – São Mateus - ES, 2021.

125 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2021.

Orientação: prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Moreira de Araújo.

1. Educação infantil. 2. Quilombolas. 3. Metodologias de ensino. I. Araújo, Márcia Moreira de. II. Título.

CDD: 370.111

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

**CRISTINA PEREIRA BAIENSE VIANA**


**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA  
NO CMEI BEM ME QUER: AVANÇOS E DESAFIOS**

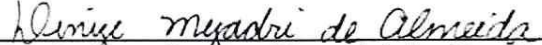
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovada em 08 de dezembro de 2021.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Márcia Moreira de Araújo**  
**Faculdade Vale do Cricaré (FVC)**  
**Orientadora**

  
\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Nilda da Silva Pereira**  
**Faculdade Vale do Cricaré (FVC)**

  
\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Denize Mezadri de Almeida**  
**EMEF José de Vargas Sherrer, Piúma - ES**

## DEDICATÓRIA

Aos meus alunos, motivo da  
minha busca incessante pelo  
melhor de mim.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, pelo dom da vida e por me direcionar e sustentar em todos os meus caminhos, permitindo-me alcançar meus sonhos e alçar grandes voos.

À minha família, por todo incentivo, paciência e compreensão durante os longos períodos de estudos.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>.: Dr<sup>a</sup>. Márcia Moreira de Araújo, por toda competência, dedicação, auxílio durante todo o meu estudo, pelas ótimas ideias e pelo incentivo, fazendo sentir-me capaz de chegar ao final desse processo.

À Prefeitura Municipal de Presidente Kennedy – ES, pelo incentivo à formação continuada e ampliação dos conhecimentos para que possa lutar por uma educação cada vez melhor.

À Faculdade Vale do Cricaré pela oportunidade e apoio para que essa pesquisa fosse realizada.

*“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”.*

*(Paulo Freire)*

## RESUMO

BAIENSE, Cristina Pereira. **As práticas pedagógicas de educação quilombola no CMEI “Bem-me-quer”**: avanços e desafios. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação). Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus: 2021. 125 f.

Esse estudo teve por objetivo analisar se as práticas pedagógicas realizadas pelos professores do CMEI “Bem-me-quer” estão alinhadas à educação quilombola, valorizando a cultura local. A pesquisa envolveu a temática da educação quilombola como uma importante modalidade da educação básica e a importância de uma educação antirracista para a promoção de uma educação mais justa. Para isso, foram utilizadas como base as contribuições de teóricos como Dias et al. (2021), Pereira e Rocha (2020) e Certeau (1998), entre outros. Dessa forma, foi realizada uma pesquisa qualitativa, buscando analisar a preparação dos profissionais que atuam na instituição, bem como seus conhecimentos sobre o que representa a Educação Quilombola. Assim, foi possível constatar que alguns dos profissionais não estão devidamente preparados para promover o ensino contextualizado que se faz necessário, considerando a realidade dos alunos, pois não tiveram acesso à formação continuada, a qual orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola, dificultando a realização de um ensino que valorize a história e cultura da comunidade, já que alguns deles nem ao mesmo compreendem o que vem a ser essa modalidade de ensino. Portanto, pode-se concluir que é necessário investir mais na formação e atualização dos profissionais que atuam nessa modalidade para prepará-los para desenvolver uma prática de reconhecimento e valorização da cultura quilombola.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Educação Quilombola. Práticas de ensino.



## ABSTRACT

BAIENSE, Cristina Pereira. **Pedagogical practices in quilombola education at CMEI “Bem-me-quer”**: advances and challenges. Dissertation (Professional Master in Science, Technology and Education). Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus: 2021. 125 f.

This study aimed to analyze whether the pedagogical practices carried out by the CMEI teachers “Bem-me-quer” are aligned with quilombola education, valuing local culture. The research involved the theme of quilombola education as an important modality of basic education and the importance of an anti-racist education to promote a fairer education. For this, the contributions of theorists such as Dias et al. (2021), Pereira and Rocha (2020) and Certeau (1998), among others. Thus, a qualitative research was carried out, seeking to analyze the preparation of professionals working in the institution, as well as their knowledge of what Quilombola Education represents. Thus, it was possible to verify that some of the professionals are not properly prepared to promote the contextualized teaching that is necessary, considering the reality of the students, as they did not have access to continuing education, which guides the National Curriculum Guidelines for Quilombola Education, making it difficult the realization of teaching that values the history and culture of the community, as some of them do not even understand what this type of teaching is. Therefore, it can be concluded that it is necessary to invest more in the training and qualification of professionals who work in this modality to prepare them to develop a practice of recognition and appreciation of the quilombola culture.

**Keywords:** Early Childhood Education. Quilombola Education. Teaching practices.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – O Cmei “Bem-Me-Quer” no território Quilombola .....	52
Gráfico 2 – Conhecimentos sobre Educação Quilombola .....	53
Gráfico 3 – Importância do contexto no planejamento .....	54
Gráfico 4 – Conhecimentos acerca da legislação Étnico-Racial e Quilombola ....	55
Gráfico 5 – Trabalho com conteúdos Étnico-Raciais.....	56
Gráfico 6 – Participação em Formação Continuada.....	58
Gráfico 6 – Interesse na participação de Formação Continuada.....	59

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
1.1	OBJETIVOS .....	14
1.1.1	<b>Objetivo Geral</b> .....	<b>14</b>
1.1.2	<b>Objetivos Específicos</b> .....	<b>14</b>
1.2	JUSTIFICATIVA .....	14
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>17</b>
2.1	REVISÃO DE LITERATURA .....	17
2.2	EMBASAMENTO TEÓRICO .....	21
2.2.1	<b>Histórico da educação infantil no Brasil</b> .....	<b>21</b>
2.2.2	<b>O cotidiano nas escolas</b> .....	<b>26</b>
2.2.3	<b>A História e a Cultura Afro-Brasileira na formação escolar</b> .....	<b>29</b>
2.2.4	<b>Aspectos legais da educação quilombola no Brasil</b> .....	<b>33</b>
2.2.5	<b>O racismo estrutural na primeira infância</b> .....	<b>35</b>
2.2.6	<b>Desafios e possibilidades da educação quilombola na primeira infância</b> .....	<b>40</b>
2.2.7	<b>Práticas pedagógicas antirracistas e formação de professores</b> .....	<b>42</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>46</b>
3.1	PERCURSO METODOLÓGICO .....	46
3.1	VISÃO GERAL DA PESQUISA .....	46
3.2	SUJEITOS DA PESQUISA.....	47
3.3	LOCAL DA PESQUISA .....	47
3.4	PRODUÇÃO DOS DADOS .....	48
3.5	ANÁLISE DOS DADOS.....	48
3.6	PRODUTO EDUCACIONAL.....	49
<b>4</b>	<b>RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	<b>50</b>
4.1	CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL E DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	50
4.2	A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA EM DEBATE .....	51
4.2.1	<b>O CMEI “Bem-me-quer” e a comunidade quilombola</b> .....	<b>51</b>
4.2.2	<b>O que é a educação quilombola</b> .....	<b>52</b>
4.2.3	<b>O contexto da escola no planejamento</b> .....	<b>54</b>
4.2.4	<b>Conhecimentos sobre a legislação</b> .....	<b>55</b>
4.2.5	<b>O trabalho com conteúdos étnico-raciais</b> .....	<b>56</b>

<b>4.2.6</b>	<b>A participação em programas de formação continuada.....</b>	<b>57</b>
<b>4.2.7</b>	<b>O interesse dos profissionais na atualização.....</b>	<b>59</b>
<b>5</b>	<b>PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>61</b>
<b>5.1</b>	<b>A REALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO NO CMEI “BEM-ME-QUER” .....</b>	<b>61</b>
<b>5.2</b>	<b>MATERIAL ESCRITO PARA PROPOSTA DE FORMAÇÃO .....</b>	<b>62</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>111</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>113</b>
	<b>APENDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....</b>	<b>118</b>
	<b>APENDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>123</b>
	<b>APENDICE C – AUTORIZAÇÃO PARA APLICAÇÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>125</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil surgiu como uma instituição assistencialista, para que as mães pudessem deixar seus filhos para serem cuidados enquanto trabalhavam, preenchendo, assim, a necessidade da classe trabalhadora na Revolução Industrial. Porém, com o passar dos anos, a educação passou a ser entendida como essencial para a criança, independente da classe social, e que todas deveriam ter acesso a ela (KUHLMANN JÚNIOR, 2010).

Em sintonia com os movimentos nacionais e internacionais, um novo paradigma do atendimento à infância, iniciado em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente e instituído no país pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), tornou-se referência para os movimentos sociais de luta, o que antes era tido como um "favor" aos socialmente menos favorecidos, passou a ser um "direito" de todos.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (BRASIL, 1990, Art. 3º).

O atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado para com a Educação, processo que teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação.

Com o princípio constitucional do direito à educação desde o nascimento e a concepção da educação infantil como primeira etapa da educação básica (LDB, art.29), estamos no caminho da construção da nova creche, não mais distinta das instituições da área educacional, nem diferente em objetivos, conteúdos e procedimentos na atenção à criança (DIDONET, 2001, p.13).

A Lei 9.394/96, Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), regulamentando este ordenamento, introduziu uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre as quais, a integração das creches nos sistemas de ensino compondo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica:

A Educação Infantil. Esta lei evidencia o estímulo à autonomia das unidades educacionais na organização flexível de seu currículo e a pluralidade de métodos pedagógicos desde que assegurem a aprendizagem e reafirma os artigos da Constituição Federal acerca do atendimento gratuito em creches e pré-escolas.

Assim, as instituições que atendem a educação infantil passou a assumir um importante papel no processo de formação dos sujeitos, considerando que essa etapa do ensino representa a base do desenvolvimento, influenciando nas demais etapas. Sendo assim, os avanços no desenvolvimento conquistados pela criança desde os primeiros contatos com a escola formal refletem até sua vida adulta, comprovando a importância e necessidade de que o trabalho voltado às crianças na educação infantil seja realmente relevante.

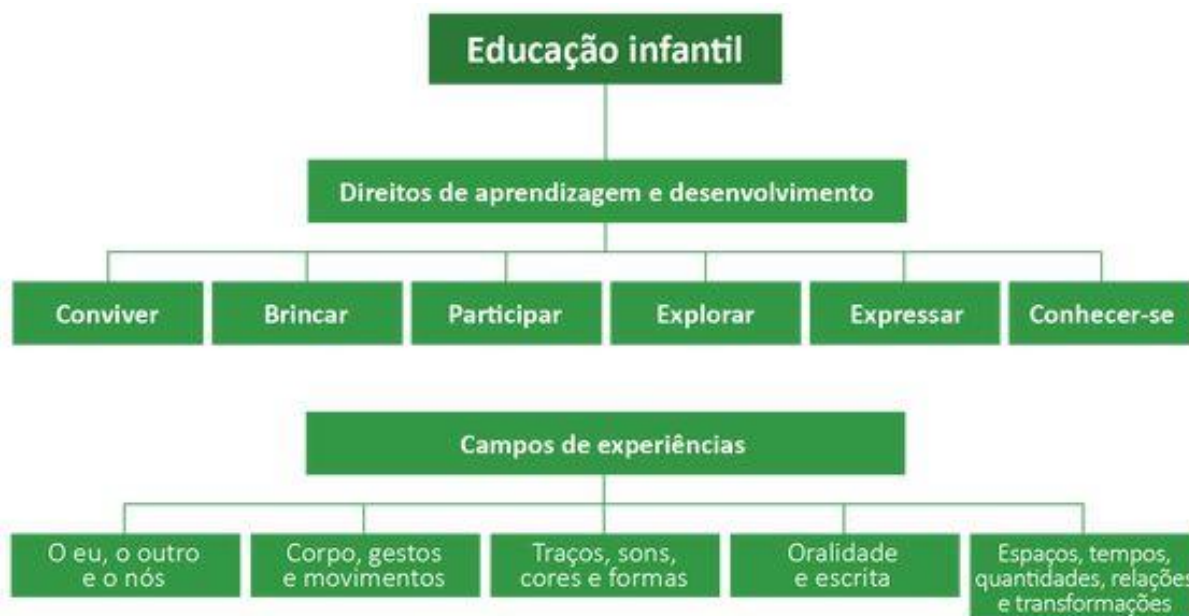
Fazendo uma associação e análise junto a nova BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), a Educação Infantil, assim, devidamente estruturada em seus termos legais, na prática de sua inserção e iniciação da vida do indivíduo, marca o momento em que crianças e suas respectivas famílias se “distanciam” de seus vínculos afetivos para incorporarem a uma nova vivência de socialização e interação estruturada. “A entrada na creche ou na pré escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças de seus vínculos” (BRASIL, 2017). Uma vivência em um espaço fora de seus lares, devidamente organizado, estruturado, física e profissionalmente com a composição de docentes e outros profissionais buscando consolidar a concepção de educar e cuidar, entendendo que são significados indissociáveis do processo educativo, pois se entrelaçam e se combinam nas rotinas cotidianas da Educação Infantil.

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Neste contexto, creches e pré-escolas, [...] têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar [...] (BRASIL, 2017, p.34)

A partir de 2019, as propostas contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não invalidaram as leis e documentos já existentes, mas propôs orientações para serem utilizadas na elaboração dos currículos, definindo dois eixos estruturantes e seis direitos de aprendizagem e a serem alcançados na Educação Infantil, como

pode ser observado na Figura 1, definições estas que serviram para nortear a atuação docente e garantir que seja ofertado um ensino de qualidade.

**Figura 1 – Competências gerais da BNCC**



Fonte: BRASIL, 2019

Ressalta-se que é na Educação Infantil, que engloba as creches e pré-escola, o primeiro contato da criança com a educação formal, sendo assim um momento de descobertas para professor e aluno. Posto isto, observa-se que esta etapa consiste na base do ensino, que direciona o aprendizado ao decorrer dos demais anos escolares, estimulando a criança no desenvolvimento de habilidades que influenciam no modo como a criança se vê e interage com o mundo que o cerca.

É importante salientar, no entanto, que embora a criança da educação infantil esteja em desenvolvimento, ela traz consigo uma série de conhecimentos prévios que a constituem como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, ao passo de que ela já entra em contato com a educação formal trazendo uma bagagem de informações e aprendizados provenientes da sua interação com a sua comunidade, sua família, fazendo com que sofra influências históricas e culturais desse contexto do qual faz parte.

Sabendo disso, é possível compreender que ao atuar em uma escola inserida em um contexto quilombola, os sujeitos envolvidos nesse ensino sofrem influência

dessa realidade e esta precisa ser considerada durante a atuação docente do profissional que desenvolve uma ação pedagógica com os alunos dessa instituição.

Considerando que estes aspectos pontuados alinhado ao fato de a primeira infância representar uma etapa muito singular e relevante no desenvolvimento infantil e que um fazer docente de qualidade pode fazer a diferença na vida acadêmica da criança, busca-se compreender com esse estudo responder à problemática: Será que as práticas pedagógicas dos professores de educação infantil que atua no CMEI “Bem-Me-Quer” estão alinhadas ao contexto de educação quilombola, da qual a instituição faz parte?

## 1.1 OBJETIVOS

### 1.1.1 Objetivo Geral

- Analisar se as práticas pedagógicas realizadas pelos professores do CMEI “Bem-me-quer” estão alinhadas à educação quilombola, valorizando a cultura local.

### 1.1.2 Objetivos Específicos

- Verificar as estratégias e atividades pedagógicas utilizadas pelos docentes que atuam na escola inserida no contexto da comunidade quilombola;
- Identificar a percepção dos docentes sobre a importância de práticas planejadas para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças da Educação Infantil na valorização da cultura quilombola;
- Realizar uma formação direcionada aos professores do CMEI Bem-me-quer, contendo informações, conteúdos e conhecimentos relacionados à educação quilombola, bem como sugestões de atividades e ações adequação do currículo ao contexto da escola durante todo o ano letivo.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

Minha atuação na Educação Infantil fez com que despertassem em mim algumas questões relacionadas a essa modalidade de ensino, principalmente no que



concerne à prática docente voltada especificamente para trabalhar com a faixa etária de 0 a 3 anos, considerando que os sujeitos envolvidos neste processo se encontram nos primeiros contatos com a educação formal. Esse é um dos primeiros momentos de separação da criança e sua família, de seus vínculos familiares e, portanto, faz desse processo um período de grandes experiências e transformações.

Esta pesquisa vem de encontro a realidade dos centros de Educação Infantil e outras instituições educacionais que atendem crianças de zero a três anos - Creche. Especificamente quando se trata das práticas pedagógicas e do cotidiano da Educação Infantil. Atender este público alvo trata de acolher as demandas em torno do cuidar e de zelar pela tarefa do educar concomitantemente. São ações indissociáveis e que necessitam de um olhar pedagógico organizado, planejado, mas também, flexível e dinâmico. Que dialogue e compartilhe as necessidades entre a escola e a família.

Ao analisar junto à BNCC é possível entender claramente a necessidade de atualização e flexibilidade do conhecimento, entendimento, das práticas pedagógicas junto aos educandos:

Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2017, pág. 36)

É necessário entender o contexto da criança que vem para a escola de maneira que toda bagagem seja aproveitada para a inserção de novas aprendizagens dentro da escola. Mas esse é o ponto mais crítico e desafiador das práticas na Educação Infantil. Enquanto é preciso entender cada criança que compõe o cenário educacional, é essencial que a escola, o centro de educação infantil, o jardim de infância esteja estruturado e organizado de forma a atender a demanda de diversas turmas e um número expressivo de crianças ao mesmo tempo.

Nessa perspectiva, compreender a realidade do contexto de comunidade quilombola em que se insere o CMEI “Bem-me-quer”, faz-se necessário para que a prática pedagógica voltada a esses sujeitos seja, de fato, adequada à criança, respeitando e valorizando sua história.

Realizar esta pesquisa como forma de observar de perto as práticas dentro do CMEI “Bem-me-quer” e para analisar todo contexto promove a possibilidade de aperfeiçoar as práticas educacionais do professor, de construir um ensino significativo e contextualizado com a realidade das crianças, suas famílias e a escola. Assistir de perto os anseios e necessidades dos educandos de tal forma a modificar, transformar, remodelar as estruturas pedagógicas sempre que preciso. Provocar uma rotina organizada de forma imparcial, maleável, flexível, diversa e composta de singularidades, que seja significativa e que corrobore no ganho de práticas e experiências que agreguem ao desenvolvimento integral da criança, considerando seus pares, sua história, seu tempo, sua construção. Por isso faz-se necessário este estudo na intenção de encontrar as melhores estratégias para estipular uma estrutura organizacional dos planos de rotina para o cotidiano escolar que respeite e atenda a criança entendendo suas necessidades e anseios, bem como oriente e direcione o professor de maneira sucinta e significativa nas práticas de ensino-aprendizagem.

Como parte deste estudo estará acontecendo junto aos integrantes do CMEI “Bem-Me-Quer”, local onde atuo como professora, busco executar as ações de construção das pesquisas, observação e entrevistas ora de forma presencial, ora virtual. Os custos e investimentos aqui são zero, pois todo o trabalho está sendo aprimorado com participações de forma voluntariada.

Desde então nota-se a importância da inovação das práticas pedagógicas na Educação Básica, em especial na educação Infantil, considerando a necessidade de promover um ensino que se apresente como relevante aos alunos, que seja adequado às suas especificidades e valorize a sua contribuição e sua história na formação da sociedade e, em função deste estudo, especificamente falando do CMEI "Bem-Me-Quer", por essa razão, e observação, decidi fazer minha dissertação sobre este determinado assunto.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 REVISÃO DE LITERATURA

Reconhecendo a importância de conhecer o que já foi produzido no campo de pesquisa sobre práticas pedagógicas singulares na Educação Infantil, optamos pela realização de uma revisão de literatura com base nos conhecimentos produzidos nos últimos cinco anos através de estudos de dissertações e teses presentes no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no período de 2013 a 2021.

Deste, buscamos encontrar pesquisas direcionadas para essa temática, com o objetivo de conceber e pontuar as contribuições e as possíveis lacunas encontradas nesse campo literário. Através da plataforma Google Acadêmico, utilizamos a palavra-chave “práticas pedagógicas na educação quilombola na educação infantil” e então foram selecionadas produções que discutiam sobre o tema. De forma mais específica, analisamos títulos, objetivos e conclusões para que fossem selecionados trabalhos que abordassem direcionamentos, práticas desenvolvidas ou contribuições que seriam relevantes para a pesquisa. Um total de 7 trabalhos foi selecionado para a revisão de literatura, considerando a relação que apontaram para/com o estudo.

Finalizando a busca no Google Acadêmico, calcada nos descritores já mencionados anteriormente, listou-se no quadro abaixo as produções utilizadas.

**Quadro 1 – Produções científicas relacionadas ao tema**

<b>Títulos Selecionados</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>
Contornos pedagógicos de uma educação escolar quilombola	Paulo Sérgio da Silva	2013
Racismo, educação infantil e desenvolvimento na primeira infância	Lucimar Rosa Dias Eduardo Januário Nilda da Silva Pereira Waldete Tristão Farias Oliveira Zara Figueiredo Tripodi	2021
Educação Escolar Quilombola no Espírito Santo: Avanços e desafios contemporâneos	Aldione Santos Gonçalves Gustavo Henrique Araújo Forde	2018
Educação Escolar Quilombola na Educação Infantil: Um olhar sobre as práticas pedagógicas	Michelle Cristine de Paula Silva Reis	2020

em uma escola quilombola no município de João Pessoa - PB		
Comunidade Quilombola do Fojo, Itacaré-BA: por uma adequação no currículo escolar, pela decolonialização dos saberes e das práticas pedagógicas	Geomara Pereira Moreno Nascimento Tereza Cristina Soares de Sá	2019
Práticas pedagógicas para as relações étnico-raciais na Educação Infantil: uma pesquisa bibliográfica	Nídia Batista dos Santos dos Anjos	2020
A alfabetização Matemática e as práticas de numeramento na Comunidade Quilombola de São Félix: a pedagogia crítica e o currículo em ação	Denília Andrade Teixeira dos Santos Teodoro Adriano Costa Zanardi	2020

Uma análise com os trabalhos selecionados será feita a seguir para estabelecer um diálogo e evidenciar as aproximações em relação à proposta de pesquisa.

A tese de Silva (2013) visa discutir acerca das mudanças no campo epistemológico, no que concerne ao trabalho em comunidades quilombolas, evidenciando a necessidade de um trabalho contextualizado, que considere as particularidades da comunidade. O autor busca analisar políticas educacionais voltadas a esse público, bem como entender como esses sujeitos participam do processo educativo, além de observar de que forma as especificidades desses povos tem sido envolvida nas propostas educacionais.

Para tanto, o autor utilizou como base teórica as contribuições de alguns estudiosos sobre educação étnico-raciais, como Helena Nunes, Glória Moura, Neusa Mendes Gusmão e Nilma Lino Gomes e realizou um estudo de caso na Comunidade Remanescente de Quilombos de Casca, no Rio Grande do Sul.

Assim, o estudo demonstrou que na comunidade utilizada como referência a atuação do Governo demonstra fragilidade, já que as várias propostas políticas implementadas não se completaram de maneira satisfatória. Além disso, destaca que a visibilidade atribuída às comunidades negras rurais assumem um papel midiático e performático, que visam transparecer um trabalho que na verdade não está tendo resultado, se apresentando de forma tímida e pouco eficiente.

A pesquisa de Dias et al. (2021) trouxe importantes contribuições acerca da temática do racismo na primeira infância, apresentando impactos dessa violência na formação e no desenvolvimento de crianças desde a educação infantil. Os autores destacam a necessidade de um trabalho que objetive equidade e uma educação antirracista, em combate ao racismo estrutural, visível nas escolas e que precisa ser extinguido.

De posse de produções teóricas de Dias (2020), Kuhlmann Jr. (2010), Silva (2005), entre outros, os autores construíram uma discussão rica sobre a necessidade de novas práticas e ações dos docentes para garantir que desde a educação infantil seja desenvolvida uma atuação que valorize e reconheça as riquezas e importância dos negros, promovendo impacto positivo na construção da identidade da criança.

As pesquisas de Gonçalves e Forde (2018) visou refletir acerca da educação quilombola no Estado do Espírito Santo, bem como produzir um mapeamento para identificar os territórios quilombolas do Estado, para compreender quais os desafios e possibilidades da atuação nas escolas que atendem aos alunos oriundos desses territórios. Assim, apropriando-se das contribuições de teóricos como Oliveira (2011), Silva (2006) e Nascimento (2009), os autores explicaram que a educação quilombola deve respeitar as especificidades dos povos que atende, sendo que este trabalho deve ser, preferencialmente, realizado por pessoas da própria comunidade, como forma de manter a tradição e a historicidade local.

Assim, Gonçalves e Forte (2018) salientam a necessidade de novas práticas pedagógicas, que tenham por objetivo perpetuar as riquezas da comunidade quilombola, bem como promover um atendimento educacional que ofereça as mesmas condições a todos os alunos, cabendo ao professor planejar suas ações de modo que todos sejam atendidos com equidade.

O trabalho de Reis (2020) aborda a temática da educação quilombola na educação infantil, buscando compreender como as práticas de educação quilombola estão inseridas no currículo da primeira etapa da educação básica, em uma escola quilombola. Para isso, a autora tomou como base teórica as contribuições de Batista (2007 e 2009), Caldart (2002, 2012 e 2015), Lima (2013), Minayo (2002), Molina (2015), Veiga (1995), Onofre (2014) e, a partir de uma pesquisa empírica com duas professoras da educação infantil, coletou dados por meio de realização de uma entrevista semiestruturada.

Reis (2020) observou que a escola tem desenvolvido ações de o combate ao preconceito, respeito as diferenças, construção da identidade étnico-racial, formação da autoestima, sentimento de pertencimento e fortalecimento da cultura afrodescendente, a partir de atividades lúdicas e significativas, contribuindo com a formação da identidade do aluno atendido na instituição, conforme orientam as Diretrizes da Educação Quilombola.

Nascimento e De Sá (2019) desenvolveram uma pesquisa, a partir da produção de um artigo, que visou propor reflexões a partir da investigação e análise do ideário curricular e do diálogo feito com autores/as que se dedicam aos estudos de identidade, currículo, questões raciais, educação quilombola e movimentos sociais. Para tanto, as autoras tomaram como norteadores teóricos os estudos de Daxenberger e Sá Sobrinho (2014), Gonsalves (2007) e Gonçalves e Perpétuo (2007) e, a partir de uma investigação partindo do diálogo com docentes que atuam na instituição selecionada para a pesquisa.

Assim, as autoras perceberam que a instituição de ensino não possui uma prática voltada à territorialidade da comunidade, bem como suas tradições e aspectos culturais e históricos, deixando de envolver as festividades e demais fatores que expõem as especificidades da comunidade, pois, segundo eles, as pessoas não se interessam por essas temáticas. Diante disso, as autoras destacaram a necessidade de mudanças para contribuir, de fato com a formação da identidade da criança, a partir de uma representatividade positiva de si mesmo e de seu povo.

Anjos (2020), em sua pesquisa, buscou compreender como as pesquisas acadêmicas abordavam as práticas pedagógicas para as relações étnico-raciais na educação infantil no período compreendido entre 2009 e 2019. Para isso, a autora realizou um levantamento bibliográfico, observando as contribuições científicas produzidas, que revelaram a importância da formação inicial e continuada dos professores que atuam frente à educação quilombola, como forma de desenvolver um trabalho mais eficiente e contextualizado, que leve em consideração às singularidades da comunidade quilombola.

Anjos (2020) destaca, ainda, a importância da educação infantil como etapa da educação básica e que estabelece influências no desenvolvimento da criança, o que confirma a necessidade de um trabalho que envolva a educação étnico-racial desde essa primeira etapa para que as crianças, de modo geral, entendam a importância

dos negros na sociedade e, conseqüentemente, contribua para a construção de uma identidade positiva.

Santos e Zanardi (2020) desenvolveram uma pesquisa buscando compreender como os conhecimentos matemáticos estão sendo levados aos alunos de uma comunidade quilombola. Tomando com base nos estudos de Freire (1996), D'ambrósio (1996 e 2009), Danyluk (2015), entre outros, os autores salientaram a importância de práticas pedagógicas que estejam atreladas a um currículo crítico, que busque romper com a educação tradicionalista e promova um espaço de luta contra desigualdades sociais.

Santos e Zanardi (2020) concluíram em sua pesquisa que a falta de formação específica para atuar com alunos quilombolas dificulta a atuação dos docentes, que encontram dificuldade para adequar as aulas à realidade dos alunos, o que se constitui muito importante para que o ensino seja, de fato, compreendido pelo aluno, apresentando os conhecimentos com uma linguagem que o mesmo possa relacionar ao seu dia-a-dia. Assim, os autores destacam que a presença de elementos tradicionais no contexto de uma comunidade quilombola pode dificultar a aprendizagem do aluno, pois muitas vezes esses elementos não fazem parte daquilo que o aluno tem contato, estando, portanto, descontextualizado.

Com base nas contribuições das obras selecionadas na revisão de literatura, é possível observar que as práticas voltadas à educação quilombola exigem do professor um planejamento específico e um olhar voltado às necessidades dos educandos, sem deixar de lado suas especificidades trazidas pelo contexto da comunidade quilombola e os aspectos culturais e históricos que a constituem.

Assim, a formação desses profissionais é apontada como o diferencial entre um trabalho tradicional e um trabalho contextualizado, pois a atualização e formação voltada às práticas quilombolas preparam os docentes para fazer adequações nas aulas, de modo a atender as particularidades desse público.

## 2.2 EMBASAMENTO TEÓRICO

### 2.2.1 Histórico da educação infantil no Brasil

No Brasil, até a década de 1980, “pré-escolar” era a expressão utilizada para denominar a Educação Infantil, considerada como a etapa que antecedia para o

ingresso no Ensino Fundamental, de forma independente e preparatória para o processo de escolarização, e, desta forma, não era uma modalidade que fazia da Educação Formal (BRASIL, 2019).

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos. (BRASIL, 2019, p. 35)

Apesar do reconhecimento que a Educação Infantil passa a ter como direito de todas as crianças e dever do Estado, a mesma ganha caráter de obrigatoriedade para crianças com idades entre 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que traz em seu texto a obrigação de oferta da Educação Básica entre as idades de 4 aos 17 anos. Tal inclusão de obrigatoriedade é trazida na Lei de Diretrizes e Bases no ano de 2013, reforçando a obrigação da realização de matrículas de crianças com idades entre 4 e 5 anos em escolas de Educação Infantil (BRASIL, 2017).

A Educação Infantil passa a ter mais uma forte conquista ao ser incluída ao documento nacional que norteia o processo de ensino-aprendizagem brasileiro: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Pensar na realidade de crianças inseridas em centros de educação infantil remete à história por trás do surgimento dessas instituições, cujo objetivo principal está ligado ao assistencialismo diante da necessidade de cuidado enquanto as mães desempenhavam outras funções.

Autores como Martins e Ferreira (2021), Martins (2017) e Bento (2012) destacam que os serviços ofertados nessas instituições atendem, em sua grande maioria, às crianças negras e pobres, sendo estas afetadas diretamente com o racismo estrutural, normalizado na sociedade. Para entender esse fato, é necessário compreender primeiramente entender do que se trata esse termo.

O racismo estrutural é conceituado por Dias et al. (2021, p.3) como:

O termo racismo estrutural serve para demarcar as relações econômicas, políticas e sociais em determinada sociedade, constituídas historicamente por meio da naturalização da ideia de superioridade de um grupo sobre outro. Notadamente, em grande parte das sociedades ocidentais, trata-se de hipervalorização do fenótipo e da cultura branca em detrimento da negra de origem africana.



Assim, considerando que crianças pretas e pobres equivalem à maior parte de sujeitos atendidos nas creches brasileiras e que é necessário que essa situação seja revertida, é papel da escola contribuir para a ruptura do racismo que afeta esses alunos.

Dias et al. (2021) explicam também, que mesmo nas creches, crianças negras sofrem com a inferiorização das suas características físicas em detrimento das características de crianças brancas, onde estas são supervalorizadas e traços como o cabelo, o corpo, a beleza das crianças negras são menosprezados, como se apenas as brancas tivessem o que ser exaltado.

Além disso, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é o ingresso no espaço escolar, fazendo com que o início na creche ou na pré-escola seja, em grande parte dos casos, o primeiro momento de separação das crianças e de seus familiares para a entrada em uma situação de socialização estruturada (BRASIL, 2017).

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017, p. 36).

Deste modo, o ingresso na Educação Infantil, torna-se um momento ímpar para o processo formativo da criança, considerando que a etapa é o ponto de início do processo de ensino da criança, época na qual o mesmo passa a experimentar novas experiências e enriquecer seu leque de conhecimento, experiências, passando a desenvolver competências e habilidades que farão parte de toda a sua caminhada escolar e social.

Além disso, considera-se o fato de as crianças são consideradas sinestésicas, pois todos os seus sentidos estão alertas a cada momento. As crianças são assim chamadas pelo fato de possuírem atenção ao que lhes chama atenção, fazendo com que estejam em movimento por uma única curiosidade que lhes interessa (BARBIERI, 2012). Barbieri (2012, p. 25) complementa que as crianças, ao acordarem pela manhã, já se encontram despertas por diferentes interesses: “querem subir em tudo, abrir

caixinhas, brincar, montar, ver tatu-bola no chão, formiga andando, passarinho voando, o avião que passa”.

De acordo com Artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, a criança é definida como:

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12)

Neste contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil apontam que as práticas pedagógicas que fazem parte da proposta curricular da Educação Infantil devem possuir como eixos norteadores as interações e a brincadeira, possibilitando as crianças experiências que auxiliem na construção e apropriação de conhecimentos através das ações e interações realizadas com seus pares e com os adultos, possibilitando os mesmos diferentes aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL 2010).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, o processo de interação ocorrido no decorrer das brincadeiras é o que materializa o cotidiano da infância, possibilitando as crianças uma infinidade de aprendizagem e potenciais para que alcance o seu desenvolvimento integral. Através da observação das interações e o brincar dado entre as crianças e das mesmas com os adultos, pode-se verificar diferentes pontos que direcionam o trabalho na Educação Infantil, dentre eles, pode-se citar a forma como se expressam, como as frustrações são medidas, como os conflitos são resolvidos e como as emoções são reguladas (BRASIL, 2017).

Além do papel do professor neste processo, é importante estabelecer a prática de diálogo e o compartilhamento de responsabilidade entre a escola e a família, em prol de potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento dos alunos da Educação Infantil. Nessa perspectiva, é necessário que a escola conheça e trabalhe as diferentes culturas, buscando dialogar com a riqueza e a diversidade cultural encontradas nas famílias e comunidades (BRASIL, 2017), fazendo com que esse processo chame a atenção dos mesmos para que participem de forma mais ativa do processo formativo das crianças.

Para isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil apontam que a Educação Infantil deve garantir as seguintes experiências:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2010, p. 25-27)

As creches e as pré-escolas devem buscar a integração das experiências trazidas acima no momento de elaboração da proposta curricular, seguindo as características, a identidade específica da instituição, as escolhas coletivas e as particularidades pedagógicas que a mesma possui (BRASIL, 2010).

Deste modo, a Educação Infantil concentra-se como uma etapa de desenvolvimento crucial para que diferentes práticas pedagógicas sejam realizadas de modo a levar a criança a despertar cada vez mais sua curiosidade para o conhecimento. Barbieri (2012, p. 27) discute um ponto relevante a ser considerado no espaço escolar que vai ao caminho inverso do que é necessário para as crianças da Educação Infantil:

É comum vermos o impulso ativo das crianças ser represado nas escolas. Sua necessidade potente, conectada, presente e de movimento constante, muitas vezes não tem espaço nem lugar para acontecer. É preciso reconhecer que as crianças pensam de uma maneira peculiar que precisa ser considerada nas condições que oferecemos a escolas na Educação Infantil.

Com base no trecho acima, percebemos a necessidade da utilização de práticas que valorizem momentos em que as crianças possam colocar o que são, ampliando os momentos de escuta e abertura, criando situações onde os mesmos sejam protagonistas, o que fará com que se envolvam e se sintam felizes em participar.

Neste momento, o professor assume o importante de mediador da aprendizagem, orientando os alunos em suas escolhas, respeitando as particularidades e as diferenças que cada uma apresentará. Desse modo, as práticas que o professor emprega impactam diretamente no processo de desenvolvimento da criança de forma positiva ou negativa, tudo isso irá depender de como a criança é abordada, orientada e compreendida.

Barbieri (2012, p. 27) complementa a necessidade que permeia sobre a realidade do papel do professor da Educação Infantil:

Ser professor é estar atento a como são diferentes as crianças. Cada uma tem uma maneira singular de se expressar. Enquanto uma faz um desenho delicado, com a pontinha do lápis, a outra precisa rabiscar, porque tem muita energia e uma expressão mais contundente. Muitas vezes, não temos que olhar para isso, para esse território amplo de tantas expressões.

A forma como olhamos para o que a criança realiza é o que cria o espaço de pertencimento, o que demanda do desenvolvimento da percepção do professor para que seja mais sensível as particularidades que cada criança possui, conseguindo perceber o que a mesma quer dizer. “Essas interpretações se transformam em ações que oferecem ferramentas necessárias para que as crianças atuem no mundo [...]” (BARBIERI, 2012, p. 28).

### **2.2.2 O cotidiano nas escolas**

Ao tratar do cotidiano nas escolas, este estudo concorda com Alves (2003, p. 65), para quem, mais importante que apontar os aspectos negativos dessas instituições, é importante estudá-las da forma como elas são, a sua realidade, sem julgá-las, “buscando a compreensão de que o que nela se faz e se cria precisa ser visto como uma saída possível, naquele contexto, encontrada pelos sujeitos que nela trabalham, estudam e vão levar seus filhos”.

Para tratar deste tema, recorre-se aos conceitos de Michel de Certeau (1998), que tinha como interesse elucidar a maneira como as práticas (ou procedimentos

cotidianos) se desenvolvem a partir da ideia central de que os atores são seres inteligentes, que não estão totalmente sujeitos às forças que concebem os atores como consumidores passivos, capazes de gerar apenas comportamentos de massa.

Nesse sentido, Ferraço, Soares e Alves (2017, p. 13) ressaltam que:

Certeau nos força a pensar que as práticas cotidianas não são meramente pano de fundo, pois estão no cerne da constituição do social. Não só a análise, mas os seus modos operacionais dependem do Outro ao qual confrontam e dos usos que fazem do Outro e com os Outros.

Certeau (1998) transformou o estudo da “vida cotidiana”, deslocando-o das culturas populares e da pesquisa sobre as lutas sociais e políticas que acontecem com as formas cotidianas de resistência aos regimes de poder, na tentativa de delinear a maneira como os indivíduos navegam inconscientemente por tudo, das ruas da cidade aos textos literários.

Essa abordagem leva a uma distinção entre as estratégias e as táticas. A ideia de estratégia está ligada à de instituições e às estruturas de poder, descrevendo e produzindo os códigos segundo os quais os elementos da realidade devem ser interpretados. São as regras oficiais da sociedade: as leis e regulamentos, os usos oficiais dos objetos e espaços da cidade, que são representados por codificação, colocando objetos e lugares em mapas com legendas precisas ou estabelecendo limites e fronteiras.

Do outro lado estão as táticas, referindo-se às pessoas e às maneiras pelas quais elas continuamente navegam nas estratégias de maneiras inesperadas, de acordo com suas culturas, desejos e imaginações. As pessoas constantemente executam o ambiente produzindo suas próprias interpretações da realidade, usando objetos e se movendo pelas cidades de formas táticas e nunca totalmente determinadas pelos planos dos órgãos organizadores.

As pessoas quebram fundamental e continuamente os códigos estabelecidos pelas estratégias, atuando em suas táticas e, assim, reprogramando o ambiente, e adicionando a ele novos códigos, estabelecidos por atos de “fazer” e de “executar”, mudando de forma imprevisível suas trajetórias enquanto se movem no espaço, mudando a maneira como usam um determinado objeto a maneira como um certo espaço é usado.

Nesse contexto, para Certeau (1998), a sociedade é um espaço de conflitos e desequilíbrios de poder, onde os membros mais fracos não podem combater

diretamente, recorrendo a atos sutis de resistência que são difíceis para os poderes identificar e obstruir. Assim, as práticas de resistência são as "táticas", enquanto os processos de controle pelos membros mais fortes de uma sociedade são as "estratégias".

Essas táticas são ações realizadas no quadro de um jogo determinado pelas estruturas de poder, mas que, no entanto, servem para alcançar objetivos diferentes daqueles que o sistema social lhes designou. Em outras palavras, não é fácil para os poderes identificarem quando uma prática está sendo usada como uma resistência tática, pois é externamente idêntica às práticas normais e apenas difere no objetivo para o qual é realizada.

Para Certeau, muitas práticas cotidianas são do tipo tática. São maneiras de fazer que produzem vitórias do fraco sobre o forte, constituindo pequenos sucessos, artes de dar golpes, astúcias de caçadores, achados que provocam euforias, tanto poéticos quanto bélicos. São modalidades de ação que utilizam referências de um "lugar" próprio, ou seja, "[...] um espaço que é controlado por um conjunto de operações, 'estratégias', fundadas sobre um desejo e sobre um conjunto desnivelado de relações de poder" (Josgrilberg, 2005, p. 23). As operações táticas desorganizam e reorganizam os lugares que, ao serem praticados, são transformados em espaços. Assim, a ordem e as normas criadas nesses lugares próprios e impostas aos praticantes da cultura são, todo o tempo, subvertidas pelos desvios produzidos com as práticas. (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2017, p. 14)

Portanto, Certeau (1998) aponta que a chave para seu sucesso como ferramenta de resistência não é tanto uma questão do que é usado, mas como é usado e daí vem a denominação dessas táticas como modos de usar, que equivalem às diferentes formas abertas aos consumidores de receber produtos impostas pelo sistema econômico, social, cultural, dando-lhes um uso específico e criativo.

Certeau (1998) colocou o cotidiano ao lado de quem habita os espaços conquistados e disciplinados por quem detém o poder legítimo, argumentando que essas pessoas subordinadas a uma ordem imposta têm espaço de manobra, reação e resposta, e implantam táticas para se opor às estratégias técnicas racionais e científicas usadas por aqueles que controlam as instituições dominantes.

Certeau (1998) defende uma ideia dinâmica do cotidiano, em oposição à noção de uma rotina imutável que é frequentemente encontrada em descrições de culturas escolares. Sua concepção do cotidiano também se refere às múltiplas temporalidades presentes em qualquer espaço. Assim, o cotidiano é carregado de rotinas e símbolos, construídos por meio de interações grupais e que referem-se a processos de intersubjetividade que, por sua vez, servem de base para a construção do

conhecimento de quem pratica a vida social em determinados contextos. Ao mesmo tempo, constitui o espaço de produção da vida, por meio do qual seus atores protagonistas buscam perpetuar a ordem social constituída. Assim, as atividades do dia a dia são construídas a partir das recorrências que seus atores desenvolvem para concretizar os projetos de vida que possuem, especialmente aqueles que se referem aos ambientes de trabalho e escolar.

A vida cotidiana parece ser homogênea para todos os membros da mesma comunidade, entretanto, quando examinada de perto, tem pouco em comum entre as mesmas pessoas. Na verdade, quando um ser humano executa uma ação ou exibe um comportamento, tais eventos têm características únicas. Por exemplo, todos comem, dormem e se vestem, no entanto, cada um o faz à sua maneira. Assim, em cada uma de suas ações, o ser humano coloca uma marca individual e própria no objeto produzido por suas ações (CERTEAU, 1998). No entanto, a individualidade conta apenas até certo ponto do social e, ao mesmo tempo, o social explica apenas parcialmente os eventos individuais (ALVES, 2003).

### **2.2.3 A História e a Cultura Afro-Brasileira na formação escolar**

O Brasil consiste em um país racista. Inegavelmente, há todos os dias pessoas que se queixam de atitudes racistas, especialmente no que concerne à população afrodescendente. Nas escolas, o que se pode observar é uma abordagem quase que pejorativa do papel dos negros e indígenas na construção da sociedade brasileira, pois o grande enfoque dado é a escravidão que sofreram, como se de nada tivessem contribuído culturalmente.

Contudo, muito do que hoje é visto como tradicional do país tem suas raízes na cultura africana, embora seja amplamente difundido em livros didáticos uma visão eurocêntrica da formação da nação brasileira, que ignora a presença de outros povos nessa construção histórica. (BORGES, 2010).

Diante dessa realidade, é importante considerar a necessidade de incluir a história e importância dos povos africanos no currículo da educação básica, evidenciando os seus aspectos positivos e não apenas o sofrimento causado pela escravidão.

Segundo consta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017):

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (BRASIL, 2017, p.15)

Nessa perspectiva, as escolas precisam considerar as características da comunidade escolar que atende para promover um ensino personalizado, planejado de acordo com a realidade dos estudantes, contemplando as diferenças culturais, sociais, históricas, bem como as demais especificidades que vierem a apresentar. Portanto, é preciso assegurar o cumprimento do direito da criança ao acesso a uma educação igualitária, que respeite a todos os alunos e suas singularidades e atendam-nas, garantindo a valorização da sua história.

Uma grande conquista alcançada, no que diz respeito à educação étnico-racial foi a promulgação da Lei 11.645, de 2008, que altera a LDB Nº 9394/96 e inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, cujo parágrafo 1º determina que os conteúdos abordados sobre tais povos:

[...] 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. (BRASIL, 2008, Art.1º)

Borges (2010) enfatiza a necessidade de trabalhar tais conteúdos para evidenciar a contribuição de diferentes grupos étnicos na formação da sociedade brasileira, mas valorizando todos estes grupos da mesma forma, pois a nenhum deles foi dada maior ou menor importância e essa é uma colocação que precisa ser destacada, para romper com os paradigmas que inferiorizam a cultura africana.

O ambiente escolar consiste em um dos principais pontos de partida para a luta contra o racismo, pois é onde a criança tem seu primeiro contato com a educação formal, e os conhecimentos adquiridos nesse espaço influenciam diretamente a formação social e a construção da identidade racial dos sujeitos que por ela passam. Ou seja, a base que a educação escolar fornece à criança, buscando valorizar a cultura afro-brasileira, pode ser o ponto principal para que seja rompido o ciclo de



racismo que, muitas vezes, são passadas pelas gerações com naturalidade, sem que se considere os malefícios causados pelo preconceito.

Além disso, o resgate e a abordagem da educação étnico-racial devem ser direcionados não apenas aos alunos cuja descendência é afro-brasileira, mas a todos os educandos, para que possam conhecer e valorizar as contribuições e a participação de todos os povos, proporcionando, assim, uma educação democrática, em que todos os discentes podem participar de forma igualitária e sejam respeitados em suas especificidades.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana:

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. (BRASIL, 2004, p. 7)

Neste sentido, considerar a valorização da história afro-brasileira consiste em uma ação que contribui para a democratização da escola e a busca de uma sociedade menos discriminatória, oferecendo o acesso ao conhecimento necessário para que se perpetue a imagem positiva, diferente da que é comum atualmente, no que tange aos povos mencionados.

Durante anos, a população afro-brasileira sofreu com a visão de superioridade atribuída a certos grupos étnicos. Na verdade, esta ainda é uma realidade no Brasil, porém o Movimento Negro tem ganhado força e notoriedade na luta contra a discriminação e, aos poucos, conquistando seu espaço e o reconhecimento da necessidade de que é preciso oferecer condições para a igualdade de direitos, independentemente da etnia ou quaisquer outras características.

Como consequência da histórica pressão do Movimento Negro do Brasil por educação, em 2003 foi aprovada a Lei Federal Nº 10.639/2003 obrigando as escolas de educação básica a incluir no currículo escolar a história e cultura afro-brasileira e africana. Como consequência, a lei também interfere no currículo de formação docente, considerando que a Universidade é um espaço de construção e socialização de todo conhecimento produzido pela humanidade ao longo dos tempos. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, entende-se que os cursos oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior devem incluir nos conteúdos e atividades curriculares a Educação

das Relações Étnico-Raciais de acordo com o Parecer CNE 3/2004. (NASCIMENTO et al., 2014, p.1)

É possível sinalizar a influência do Movimento Negro na educação, conforme as autoras explicam, diante da elaboração de uma lei que vise exclusivamente garantir a obrigatoriedade dos estudos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira. A mudança de comportamento da comunidade antes discriminada, através do Movimento Negro, culminou, ainda, no desejo de “retirar a mordaca” e expressar a indignação pelo tratamento direcionado a eles e, de fato, questionar e buscar meios para que essa situação seja mudada.

Considerando a importância da formação de sujeitos mais críticos e atuantes na sociedade, é possível supor que o acesso a essas informações, que reconstruam a imagem inferiorizada dos grupos étnicos afro-brasileiros, pode influenciar na formação de uma nova concepção e novas ideias serão difundidas, garantindo que a ampliação do alcance de ideais que valorizem todas as culturas e, principalmente defendam uma sociedade antirracista, fazendo com que cada indivíduo tenha consciência da importância da sua participação para lutar por uma sociedade mais democrática.

Sobre isso, Jesus (2017, p. 45) explica que:

Os estereótipos encontrados nos livros didáticos acerca da história e cultura dos negros e indígenas prejudicam o processo de aprendizagem dos alunos, porque acabam afirmando a ideia de superioridade de determinada etnia sobre as outras. A própria ideia de branqueamento, onde o aluno negro/índigena percebe a sua representação de forma negativa com relação à outra é uma delas. De modo, o aluno inicia a rejeição da sua identidade e tenta se aproximar o máximo possível da imagem do indivíduo que é representado positivamente nos livros didáticos e na sociedade como um todo. Por isso, é imprescindível reformular os livros didáticos, pois a aprendizagem das histórias distorcidas ou contadas pela metade em fase de escolarização dificulta a desconstrução dos conceitos formulados de modo incorreto.

Assim, a abordagem da educação étnico-racial estimula a participação de todos os alunos na escola, fortalecendo sua identidade e autonomia e favorecendo o desenvolvimento de uma escola mais democrática, mas além de influenciar no ambiente escolar, essa mudança estimula também uma mudança mais ampla, na sociedade.

## 2.2.4 Aspectos legais da educação quilombola no Brasil

A definição da educação quilombola reconhecendo-a como uma modalidade da educação básica oficialmente consiste em uma conquista relativamente recente, considerando que a primeira menção ocorreu em 2010, na Resolução CNE/CEB Nº 4/2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Esse reconhecimento representou um grande avanço na garantia de um ensino contextualizado aos alunos oriundos dessas comunidades, determinando o reconhecimento e valorização da cultura e singularidades que caracterizam o povo quilombola e que pouco era considerado durante o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas a ele.

Essa resolução explica 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. (BRASIL, 2010, Art. 41)

Assim, o que se pode entender sobre isso é que a escola localizada em comunidade quilombola precisa considerar o contexto sócio-histórico-cultural que está inserida, tanto em relação ao currículo, quanto nos demais aspectos que contribuam para manter as tradições e a história do povo local.

Contudo, anteriormente a instituição de diretrizes voltadas especificamente à educação quilombola, já vigorava no país as leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que representaram uma vitória do movimento negro brasileiro, na luta pelo reconhecimento da história e cultura africana e afrobrasileira, que determina:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura AfroBrasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003, Art. 26.A).

Assim, buscava-se uma nova abordagem sobre a temática, enfatizando uma nova forma de discorrer sobre os africanos no Brasil, geralmente associados à

escravidão, como se a participação desses sujeitos pudesse se resumir a isto. A partir dessa lei, portanto, passou a ser determinado que os conteúdos trabalhados nas escolas de todo país explorassem as contribuições dos africanos na história do Brasil, bem como sua cultura, sua história, deixando no passado a associação como escravos e enaltecendo suas origens e sua descendência de reis e rainhas. (SOARES, 2006)

Contudo, essa legislação não atenderia à população quilombola em sua totalidade, pois há especificidades que não podem ser atendidas apenas envolvendo a história dos africanos de modo geral. Assim, começou a ser desenvolvida uma nova visão acerca dos povos quilombolas, como é possível observar no trecho do Parecer CNE/ CEB nº 16/2012, que explica:

A concepção de que quilombos eram constituídos somente por africanos escravizados foi modificada ao longo do tempo, mediante ações e reivindicações dos próprios quilombolas e das pesquisas realizadas por estudiosos do tema. Insistir nessa concepção reducionista significa negar ou tentar invisibilizar o sentido histórico, cultural e político dos quilombos. Lamentavelmente, essa visão colonial ainda persiste nos livros didáticos e no imaginário social, fruto das estratégias de branqueamento da população e das tentativas de apagamento da memória afro-brasileira e africana imposto pelo racismo. (BRASIL, 2012, p. 6)

Sendo assim, sabe-se que ainda hoje, mesmo após o fim do período escravocrata, os quilombos ainda são parte da realidade do país, mas hoje não se constituem apenas por escravizados, mas por indivíduos que se unem por suas tradições e identidade cultural, buscando preservar a história dos seus antepassados.

Em 2012, em meio a esse processo de mudanças, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, a partir da Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012.

Esse documento traz detalhadamente os aspectos da educação quilombola, abordando a definição, os objetivos, princípios, etapas e modalidades, bem como discorre sobre os recursos humanos, currículos, arquitetura, gestão e formação continuada, entre outros aspectos importantes para a efetivação do atendimento a esse público.

Esse documento propõe que a educação ofertada em escolas quilombolas considere a realidade local e busque realizar um trabalho democrático e participativo com a comunidade e suas lideranças, adequando a escola e o ensino às especificidades de cada comunidade, que se diferem entre si. Assim, as

comemorações, por exemplo, devem ser difundidas e exploradas na instituição de ensino, por exemplo, pois estas fazem parte do contexto da criança e de sua territorialidade, exigindo flexibilidade no calendário escolar. Assim, como as festividades e comemorações, a alimentação dos alunos, conforme determinam as diretrizes, também precisam estar de acordo com a realidade local. (BRASIL, 2012)

No que concerne especificamente à educação infantil, a Resolução CNE/CEB nº 08/2012 esclarece ainda:

§ 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. (BRASIL, 2012, Art. 5)

Essa perspectiva busca auxiliar a criança na construção de sua identidade desde a primeira infância, construindo uma imagem positiva de si mesmo e do seu povo, valorizando sua história, sua cultura e toda a bagagem de singularidades características do seu povo, exaltando a beleza e importância da população quilombola na luta e resistência contra qualquer tipo de dominação. (BRASIL, 2012).

### **2.2.5 O racismo estrutural na primeira infância**

O racismo estrutural consiste em uma realidade no Brasil, mas ainda há pessoas que insistem na teoria da democracia racial. “A racialidade privilegia pessoas brancas e desprestigia pessoas negras, muitas vezes subestimando as habilidades e competências e impedindo a realização socioeconômica e política destas pessoas”. Assim, há escancaradamente uma tentativa de imposição de padrões que consideram o branco como normal e hierarquicamente superior, menosprezando e subjugando àqueles que apresentam características diferentes dessa padronização (DIAS et al. 2021, p. 16).

Esse problema traz consigo grandes impactos no desenvolvimento dos indivíduos, que desde a infância aprendem a se ver no mundo de modo negativo, além dos seus semelhantes, tentando, muitas vezes, negar suas características e adequar-

se ao que é considerando o normal para evitar sofrer com a discriminação e o preconceito, tão arraigado no meio social e normalizado, como se não fosse um problema.

Diante dessa realidade, Dias et al. (2021) pontuam que as crianças são as principais afetadas por esse sistema de dominação em detrimento do povo negro, pois estas passam por traumas que provocam inúmeros prejuízos ao seu desenvolvimento integral. Os autores destacam algumas dimensões do desenvolvimento da criança que são afetadas pelo racismo estrutural, entre eles:

“autopercepção, autoconfiança, saúde mental e física, oportunidades para adquirir habilidades e conhecimentos, acesso a direitos (condições de moradia, saneamento, alimentação, saúde, etc.), construção da identidade, socialização de saberes (aprendizado), relações parentais”. (DIAS et al., 2021, p. 10)

Nessa perspectiva, é importante considerar a importância urgente de combater esse problema, a partir de ações de valorização e respeito de todos os aspectos que dizem respeito aos negros, suas características e sua história, de forma ampla. Para isso, os autores explicam como é possível combater o racismo estrutural:

Universalização dos direitos humanos, fortalecimento do movimento negro e de outros movimentos sociais antirracistas e de defesa de direitos, redução das desigualdades socioeconômicas, compromisso de pessoas não negras com o combate ao racismo, ações afirmativas para correção das desigualdades raciais e promoção da igualdade de oportunidades. (DIAS et al., 2021, p. 9)

Um ponto importante destacado é a importância do compromisso de pessoas não negras no combate ao racismo, pois a luta pela mudança nas estruturas sociais brasileiras exigem mais que uma luta individualizada do Movimento Negro, mas uma mobilização de todos para que essa questão seja revertida e tenha influência na erradicação de preconceito motivado pela cor da pele ou etnia.

Dias et al. (2021, p. 18) explicam que para compreender os impactos do racismo estrutural no desenvolvimento da criança, é preciso “pensar os modos como se instaura no Brasil uma lógica de vida em sociedade orientada pela raça, negando-a mais do que a admitindo como componente fundamental”. Diante dessa afirmativa, os autores destacam a relação existente entre a raça e pobreza, explicando que, no Brasil, essa ideia de superioridade surgiu a partir da dominação dos povos europeus e da escravidão, cujo enriquecimento da classe que dominava os negros influenciou na caracterização das classes mais pobres.

Segundo os autores, ainda, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),

O perfil da pobreza vem se mantendo no Brasil ao longo dos anos: ela tem cor e ela tem gênero. Mais de 70% das brasileiras e dos brasileiros abaixo da linha da pobreza – considerando os critérios do Banco Mundial, de renda per capita diária inferior a US\$ 5,50 para pobres e US\$ 1,90 para extremamente pobres – são pretos ou pardos. Entre os brasileiros pobres, as mulheres são as mais afetadas. (DIAS et al., 2021, p. 19)

Sendo assim, pode-se compreender que os negros e, principalmente as mulheres negras, no Brasil são os principais afetados pelos problemas sociais do país, estando à margem da criminalidade, do desinteresse do governo em proporcionar qualidade de vida e direitos básicos, bem como tem ínfimo acesso à educação, saúde, segurança, saneamento básico e demais. Essa questão interfere muito na vida de adultos e, também, de crianças. (DIAS et al., 2021)

Sendo assim, pode-se apontar raízes históricas para o racismo e a influência negativa do mesmo no desenvolvimento da criança, visto que desde a época da escravidão, as crianças filhas de escravas sofriam com o tratamento desumano, que ignorava a sua infância e as submetia a condições de trabalho desde muito cedo. Dias et al (2021) explicam que essa realidade fazia com que mulheres chegassem ao extremo de cometer infanticídio e aborto na busca por impedir a escravização dos filhos e o rompimento do ciclo existente na dominação desse povo.

Além disso, os autores salientam que pouco se falava dos cuidados voltados às crianças filhas de escravos, pois subentende-se que esse cuidado não existia, já que as mães passavam maior tempo cuidando dos filhos dos brancos ao invés de dedicar-se ao cuidados dos próprios filhos. Nesse sentido, Dias et al. (2021) apontam que o surgimento das creches se deu nesse contexto, não voltada à emancipação das mulheres, mas como uma possibilidade de garantir a mão-de-obra para os trabalhos domésticos, oferecendo um local para as trabalhadoras deixarem os filhos enquanto trabalhavam para os brancos dominadores.

Assim, as creches possuíam função sanitária, cujo objetivo consistia em criar hábitos de higiene, fornecer cuidados físicos e ensinar atitudes para o convívio social, direcionado às crianças pobres e negras. Contudo, os jardins de infância possuíam caráter pedagógico, voltado ao desenvolvimento cognitivo de crianças e, dessa forma, priorizava o atendimento dos filhos de brancos, que eram os sujeitos da educação, que “mereciam” esse atendimento em busca do desenvolvimento integral (DIAS et al.,

2021).

Todo esse descaso refletiu e reflete até os dias atuais na realidade das crianças negras, disseminada a partir do racismo estrutural e este, segundo Dias et al. (2021, p. 28) “impede o acesso a direitos na medida em que afeta as crianças negras que, por sua vez, podem internalizar o desenvolvimento de uma identidade racial desvalorizada ou negativa”.

Com base nisso, os autores explicam que muitos são os impactos do racismo no desenvolvimento infantil, como por exemplo:

Rejeição da própria imagem e impacto na autoestima, restrições para realizar sua capacidade intelectual, construção de uma identidade racial desvalorizada, problemas de socialização e inibição comportamental, propensão ao desenvolvimento de doenças crônicas na vida adulta, estresse tóxico, ansiedade, fobia, depressão violência doméstica, dificuldade de confiar em si mesmo. (DIAS et al., 2021, p. 11)

Isso nos leva a refletir sobre o papel da escola no combate a esse problema tão serio, que está presente na sociedade e, conseqüentemente, também no ambiente escolar, muitas vezes, velado e inconsciente. Até mesmo por parte dos professores ocorre diferenciação no tratamento com alunos brancos e negros, onde a demonstração de afeto é desigual de acordo com a cor da criança, assim como a exaltação da beleza dos mesmos (DIAS et al., 2021).

A distribuição desigual de afeto na interação entre adultos e crianças tendo como critério o pertencimento racial é uma atitude evidentemente racista e fere um dos pilares da educação infantil que é o cuidar. O afeto é parte dos cuidados e da garantia do desenvolvimento saudável na infância – está relacionado diretamente às sensações de segurança e aconchego que produzem emoções muito importantes para a criança pequena (DIAS et al., 2021, p. 31)

Diante dessa realidade, Dias et al. (2021, p. 33) destacam a importância da formação voltada à educação étnico-racial, direcionada à professores que atuam na educação básica, como forma de modificar as práticas e desenvolver um olhar mais sensível à necessidade de trabalhar formas de garantir a equidade na educação, a partir de “ambientes seguros e livres de discriminação”. Assim, após isso, a busca pela valorização do negro e a construção da sua identidade positiva “torna-se objeto de estudo, elaboração e prática profissional, aprimorando fazeres pedagógicos e construindo práticas de enfrentamento ao racismo”.

Contudo, além da formação, é preciso garantir, ainda, o acesso a materiais didáticos e recursos pedagógicos voltados à educação étnico-racial, como forma de



proporcionar um ensino mais justo e igualitário, que ofereça as mesmas condições para que os alunos se desenvolvam, pois não basta dar ao educando apenas condições para o acesso à educação escolar, mas prioritariamente pensar nas possibilidades para que ele tenha uma formação significativa, adequada às suas singularidades e possa construir sua identidade sem nenhum tipo de interferência de discriminação ou preconceito. (DIAS et al., 2021)

Somado à falta de uso, ou mesmo à inexistência de materiais pedagógicos que contemplem os princípios e fundamentos de uma educação que considere as relações étnico-raciais como estruturantes – e não apenas como tema transversal –, na prática o que se percebe é a carência desses insumos. Essas fragilidades do sistema educacional impõem desafios que são sentidos na educação infantil pública como um todo, mas se acentuam entre os grupos mais vulneráveis e com pouco acesso a equipamentos públicos, como é o caso das comunidades quilombolas. (DIAS et al., 2021, p. 46)

Para que esses desafios sejam superados, é fundamental o planejamento de políticas públicas que considerem a etnia parte importante na análise sobre como propor ações de atendimento nas creches, visando oportunizar possibilidades de minimizar as dificuldades trazidas pela carga do preconceito referente a cor da criança negra, pensando em como sanar os problemas da desigualdade, assim como defendem Dias et al. (2021, p. 43) afirmando que “as políticas públicas dirigidas à infância avançariam significativamente na medida em que as leis principais que as determinam não se furtassem de apresentar soluções de combate às desigualdades raciais”. Isso porque essa desigualdade é uma realidade que não pode ser negada e impede que a criança negra tenha as mesmas condições de aprendizagem das crianças brancas. Sendo assim, precisa ser vista como um fator que pode influenciar no desenvolvimento da criança e que merece atenção.

Quando as desigualdades sociais e regionais não são levadas em conta, a maior prejudicada é a população negra, que está na base da pirâmide social. Vê-se, portanto, que os recursos de complementação da União para equalizar o financiamento à educação infantil precisam considerar, além das diferenças sociais e regionais, as diferenças raciais. E estas, por sua vez, demandam estratégias próprias de gestão educacional, formação de docentes e alocação de recursos. (DIAS et al., 2021, p. 48)

Diante desse contexto, os autores enumeram algumas ações que visam garantir a equidade racial na educação infantil, como forma de garantir um desenvolvimento integral da criança, mesmo com suas singularidades. Essas ações são: políticas públicas de combate às desigualdades, gestão pedagógica voltada ao

trabalho envolvendo a educação étnico-racial, formação dos profissionais para atuarem na educação étnico-racial de maneira eficiente, financiamento da educação diferenciado para instituições de educação infantil que atendem crianças negras e de baixa renda e destinação de recursos para garantir a aquisição de materiais pedagógicos que favoreçam o trabalho com esse público.

Assim, trata-se de um trabalho que exige empenho, dedicação e maiores investimentos, mas que precisa ser adequado urgentemente, pois consiste em um direito da criança que não pode ser negado e que a escola tem a responsabilidade de criar estratégias que sejam eficazes na garantia de equidade racial e combate às desigualdades, para que todos os alunos tenham atendimento de acordo com as suas necessidades.

### **2.2.6 Desafios e possibilidades da educação quilombola na primeira infância**

Os negros africanos, que trouxeram consigo uma grande bagagem cultural, que influenciou diretamente na cultura brasileira, foram classificados como mercadoria e sua participação na história foi desconsiderada, apesar de terem assumido um papel fundamental na construção das riquezas do país que se formava. Sobre isso, Fernandes (2005) explica que ao citar a cultura desses grupos étnicos, o enfoque dado era de um mero legado deixado, mas sempre reforçando a superioridade da cultura europeia.

Assim, considerando a necessidade urgente de incluir no currículo escolar conteúdos relacionados às contribuições dos povos africanos para a nossa história e, principalmente, promover uma educação democrática e igualitária que respeite e valorize as diferenças étnicas, foi criada a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura dos africanos e afro-brasileiros.

Considerando que os valores não são inatos, mas sim, construídos ao longo da formação do indivíduo, é papel da escola fomentar a construção de uma consciência étnico-racial em seus estudantes, por meio de práticas pedagógicas, desde os primeiros contatos com a educação formal, visando desenvolver o respeito e a valorização do próximo e de sua cultura.

No que se refere à educação quilombola, esta precisa ser considerada ao envolver um público que tem como contexto esse tipo de cultura, tão específica e que exige um olhar tão atento por parte dos profissionais que atuam nessa realidade, pois

é necessário planejamento e estratégias específicas que retratam as riquezas e contribuições desses povos.

Para planejar as aulas relevantes para alunos da educação infantil, assim como de qualquer outra etapa da educação básica, é fundamental que o professor esteja a par das necessidades dos alunos, bem como do contexto em que os mesmos estão inseridos. Assim, ao atuar em uma comunidade quilombola, é importante que o docente busque se capacitar para isto, conhecendo sobre a história da comunidade em questão e a história do seu povo, de modo que esteja preparado para incluir esse conhecimento em suas aulas. Segundo resolução CNE/CEB nº 08/2012 entende-se por quilombos:

- I - os grupos étnico-raciais definidos por auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica;
  - II - comunidades rurais e urbanas que: a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições; b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória.
  - III - comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros.
- (BRASIL, 2012, Art. 3º)

A resolução mencionada estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação quilombola na educação básica, buscando orientar a atuação nas instituições brasileiras e, entre outros objetivos, garantir o acesso dos alunos a uma educação contextualizada, que respeite as singularidades dos alunos atendidos, cujas escolas “considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino e aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico”. (BRASIL, 2012, Art. 6º)

Embora a educação étnico-racial já faça parte do currículo da educação básica, sob orientação da Base Nacional Comum Curricular, abordar a educação quilombola considerando a representatividade da comunidade local é muito importante, pois trata especificamente da cultura de um povo que tem isso como influência direta na sua vivência. Sobre isso, Maroun (2019, p. 102) defende que:

[...] faz-se necessária, também, a inclusão do (re) conhecimento de grupos étnicos, como o exemplo das comunidades quilombolas. Apesar de atravessadas pelo debate étnico-racial, as comunidades quilombolas

possuem especificidades que a colocam no patamar de grupos étnicos, submetidos a políticas públicas diferenciadas, com destaque para as políticas fundiárias, oriundas da auto atribuição e do reconhecimento dos grupos enquanto remanescentes de quilombos.

Carvalho (2014) também defende a abordagem realizada na educação infantil voltada para comunidades quilombolas por considerar “a importância de seus significados sociais e culturais”, já que inegavelmente, a cultura quilombola representa uma diversidade de contribuições relevantes em vários aspectos, como música, arte, dança e, além disso, traz consigo uma história de lutas e vitórias que cabe explicitar aos educandos de forma que seja possível manter viva esta cultura e proporcionar autoestima ao apresentar toda a riqueza histórica pertencente ao seu povo.

Diante disso, criar estratégias para garantir a presença de um ensino que abarque esses conteúdos se faz essencial, no que concerne à educação quilombola, de modo que permitam à criança estar em contato com a bagagem cultural e histórica relacionada diretamente ao seu contexto representa a busca por uma educação de qualidade e igualitária, que respeite as particularidades de cada aluno e o respeite, enaltecendo sua cultura e influenciando na construção da sua identidade.

### **2.2.7 Práticas pedagógicas antirracistas e formação de professores**

Que o racismo existe e se faz presente na sociedade brasileira não há como negar. Mais do que presente, trata-se de uma prática enraizada na sociedade e normalizada no cotidiano como se fossem meras brincadeiras, mas que sempre carregam consigo uma carga de marginalização de um povo em detrimento de outros. Na escola, romper com essa prática exige um olhar voltado à uma educação antirracista, sobre a qual Silva e Costa (2018, p. 25) explicam:

A educação antirracista é aquela que está relacionada com o ensino das relações étnico-raciais, promoção de valores que promovam a igualdade na sociedade, a qual aborda temas como preconceito, discriminação, racismo e diversidades culturais. O professor deve contribuir para que as relações étnico-raciais do Brasil tenham novos significados e interpretações pelos seus alunos, romper com o mito da democracia racial que nega a desigualdade racial no país, buscando uma educação que ensine a convivência com as diferenças.

É esse racismo estrutural que precisa ser extinguido, pois é o racismo discreto, contido nas ações do dia-a-dia, que perpetua esse hábito de recriminar negros e negras, de forma sutil, muitas vezes, mas que não deixa de trazer consequências

negativas para aqueles que vivenciam essa triste realidade. Sobre isso, Pereira e Rocha (2020, p. 156) afirmam que é necessário discutir sobre educação antirracista, destacando que o Governo Brasileiro “constata a existência do racismo na sociedade nacional, bem como vem criando políticas públicas para que este seja combatido em suas estruturas, observando as questões de relações étnico-raciais.”

Especialmente quando se refere a crianças, cuja identidade está em processo de construção, os impactos do racismo influenciam na sua vida, em seu desenvolvimento e em diversos aspectos, prejudicando a sua formação enquanto sujeito e cidadão, pertencente a uma sociedade que, ao invés de acolher a todos sem distinção, segrega as pessoas de acordo com características físicas, como se estas fizessem de um indivíduo melhor ou pior que outro.

O documento “Racismo, Educação Infantil e Desenvolvimento na Primeira Infância”, do Comitê Científico Núcleo Ciência pela Infância (2021) aborda essa temática destacando algumas características fenotípicas e traços culturais são usados como justificativa para hierarquizar socialmente os sujeitos, que interfere nas relações econômicas, políticas e sociais, determinando relações de superioridade entre um grupo social em relação a outro.

Cruz (2014) discute sobre essa temática, destacando o papel do Movimento Negro no processo que busca mudanças em relação a essa questão, que tanto interfere no cumprimento dos direitos de igualdade, garantindo constitucionalmente a todos os cidadãos. A autora explica que:

No contexto da luta do Movimento Negro pelo reconhecimento e reafirmação da sua identidade africana muitos debates foram levantados, entre eles a reformulação das leis educacionais que excluíam os grupos afrodescendentes, levando-os à marginalização social. Estes debates acabaram promovendo uma campanha por uma política educacional multicultural. (CRUZ, 2014, p. 2)

Pereira e Rocha (2020, p. 161) destacam, também, o papel educador do Movimento Negro, que, a partir das suas lutas, alcançou uma importante conquista para a prática de uma educação democrática e antirracista com o advento da Lei Nº. 10.639/2003.

Assim, a partir dessa lei nas escolas brasileiras, os professores passaram a ser ferramenta no combate às diversas formas de preconceito e discriminação que ocorrem no ambiente escolar, bem como na formação da identidade do educando. Pereira e Rocha (2020, p. 164) também abordam a situação da escola como ambiente

a ser problematizado, de acordo com as questões que surgem como resultado das interações, explicando que:

a escola surge como um lugar de manifestação de preconceitos e discriminações de várias categorias, existindo uma tendência do não reconhecimento destes, pois a ideia de igualdade entre todos está impregnada entre todos. Entretanto, preconceitos e discriminações devem ser problematizados, discutidos e desnaturalizados no ambiente escolar, para que a escola não se torne um lugar de reproduções de padrões discriminatórios. Destacam ainda que é necessária uma releitura da visão de educação, tornando-se indispensável desenvolver uma nova ótica, desestabilizando essa realidade escolar.

Para isso, porém, é necessário que esse profissional possua conhecimentos sobre o que defenderá e como trabalhar essa temática em sua prática, de forma relevante e satisfatória, auxiliando para a construção de um ambiente mais democrático e livre de racismo. A abordagem voltada ao conhecimento da educação étnico-racial na formação inicial não é suficiente para garantir que o professor consiga desenvolver uma prática antirracista eficaz, pois a gama de aspectos que precisam ser discutidos não cabem no curto tempo destinado a esse estudo na graduação. Diante disso, a formação continuada se faz essencial para que esse docente atinja seus objetivos e consiga, de fato, realizar um trabalho produtivo. (FERREIRA, 2012)

Para realizar essa prática, é necessário trazer esse assunto à tona, discuti-lo com os alunos e mostrá-los que o racismo existe, ao contrário da imaginária democracia racial que ainda é defendida na sociedade. Problematizar essas questões é algo fundamental para trazer à reflexão a realidade enfrentada e qual o papel de cada um diante dessa situação. Contudo, cabe ao professor buscar conhecimentos sobre como abordar, de que modo pode trabalhar na sala de aula, desde a educação infantil.

Trata-se de um ponto-chave para o desenvolvimento desse trabalho investir em formação docente, considerando a necessidade da preparação de professores que, muitas vezes, são leigos no assunto, mas que, considerando seu papel no processo de reformulação da educação, precisam estar a par do que é trazido ao debate pelos movimentos que lutam pela igualdade e combate ao racismo.

Oliveira (2014, p. 84) corrobora com a necessidade de investimentos no que concerne à formação continuada dos profissionais, bem como na mudança de bases teóricas utilizadas na escola atualmente, mas que destacam a visão eurocêntrica da formação da sociedade brasileira e pouca valorização e reconhecimento das

contribuições dos povos africanos nesse processo. Assim, o autor destaca que:

de imediato a legislação, impulsionada pelo Estado, pelos movimentos sociais e pela intelectualidade negra, mobiliza a proposição de uma mudança conceitual e epistemológica sobre identidade nacional, identidades dos sujeitos, interpretação da história e o questionamento profundo dos marcos eurocêntricos da razão moderna. No âmbito das práticas docentes, os sujeitos diretamente envolvidos com a aplicação da lei são desafiados a mudar suas posturas profissionais na medida em que devem questionar certos princípios fundadores de suas formações e que, num certo sentido, representam de fato um abandono e uma contestação de seus conhecimentos acumulados. E mais, para aqueles sujeitos que são mobilizados para tal tarefa, a lei mobiliza a construção de uma experiência singular, que é o julgamento de sua formação anterior num outro patamar epistemológico e pedagógico. Isso representa a criação de novas estratégias pedagógicas, o enfrentamento e o estabelecimento de conflitos identitários, políticos e até administrativos no âmbito escolar.

Ou seja, não há possibilidade de pensar em uma educação antirracista ignorando a importância de preparar os professores para tanto, pois como mediadores do conhecimento e um dos principais sujeitos atuantes nesse processo se faz necessário oferecer instrumentos para que esse trabalho seja possível.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 PERCURSO METODOLÓGICO

**Tipo de pesquisa:** Estudo de caso com abordagem qualitativa.

**Lócus da pesquisa:** Centro de Educação Infantil (CMEI) “Bem-me-quer”, situada em um território quilombola do município de Presidente Kennedy/ES.

**Sujeitos:** Serão envolvidos 17 professores regentes e de área específica (Educação Física, Língua Inglesa e Arte), equipe pedagógica e a gestão da instituição.

**Instrumentos de coleta de dados:** O instrumento utilizado será por meio de coleta de dados com os sujeitos da pesquisa através da aplicação de questionário semiestruturado composto por 15 perguntas abertas e fechadas editadas como formulário e inseridas na plataforma do Google Forms, posteriormente enviado via Whatsapp ou e-mail, buscando manter o distanciamento social por conta da continuidade da pandemia causada pelo novo coronavírus.

#### 3.1 VISÃO GERAL DA PESQUISA

Inicialmente é preciso levar em consideração todos os aspectos ligados a organização e estrutura legal de uma instituição de Educação Infantil, conhecendo de perto as diretrizes, orientações e aportes para melhor atendimento as necessidades das crianças dentro do ambiente escolar. Para tal, faz-se necessário uma análise em referencial teórico, de material literário, para compor os argumentos e a estrutura sobre o tema proposto e o desenvolvimento do estudo a aplicar no CMEI “Bem Me Quer”. Para isso, portanto foram utilizadas como base contribuições de teóricos que dissertam sobre a temática e localizadas em sites acadêmicos e de universidades, através de buscas realizadas com as palavras-chave: Prática pedagógica, Educação infantil e Educação Quilombola.

O estudo será desenvolvido por meio de pesquisa descritiva e exploratória, de abordagem qualitativa, sendo desenvolvido através de um estudo de caso na instituição definida como lócus da pesquisa. De acordo com Gil (2010, p. 44), as pesquisas descritivas são úteis para encontrar e descrever características de certa população, sendo “inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e



uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados”.

A pesquisa exploratória é o processo de investigação de um problema que não foi estudado ou completamente investigado no passado, sendo geralmente conduzida para se ter uma melhor compreensão e familiaridade com um fenômeno existente, em busca de respostas a perguntas como o quê, como e por quê. (MINAYO, 2007)

A pesquisa qualitativa tem como objetivo, segundo Minayo (2007, p. 23), a compreensão de “temas específicos; relações entre indivíduos, instituições e movimentos sociais; processos históricos, sociais e de implementação de políticas públicas e sociais”.

Yin (2015, p. 32) define o estudo de caso como método utilizado em muitas situações, para contribuir com o conhecimento de grupos, fenômenos organizacionais, sociais, políticos e relacionados. Assim, constitui-se em uma “investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Trata-se de um método que permite maior profundidade, pois possibilita observar de perto a realidade estudada, de modo específico.

### 3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Para esta pesquisa, o foco serão os docentes que atuam com as turmas de Berçário e Maternal. A pesquisa nesta etapa, consistirá em levantar informações relativas às práticas pedagógicas relacionadas à modalidade da educação quilombola, buscando investigar se os profissionais compreendem as especificidades de um ensino voltado a essa população.

### 3.3 LOCAL DA PESQUISA

O projeto será desenvolvido no município de Presidente Kennedy, região Sul do Espírito Santo, no Centro Municipal de Educação Infantil “Bem Me Quer”, situado na Comunidade Boa Esperança, interior do município. O CMEI atende crianças de 0 a 3 anos de idade (Creche), dispostas em turmas de Berçário I, Berçário II, Maternal I e Maternal II.

### 3.4 PRODUÇÃO DOS DADOS

Substituímos o termo coleta por produção, pois acreditamos que os dados não estão prontos para serem “coletados”. Partindo desse pressuposto, intitulamos essa sessão como Produção de dados.

A produção dos dados foi feita por meio de questionário online utilizando a ferramenta Google Forms e através de observação, análise e reflexão em torno dos resultados obtidos no questionário (APÊNDICE A), aplicado aos professores atuantes na instituição tida como lócus dessa pesquisa, onde se buscará verificar a percepção dos docentes sobre a importância de práticas planejadas para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças da Educação Infantil, voltadas à valorização do contexto da escola e de seus sujeitos, enquanto comunidade quilombola. Após serem esclarecidos sobre os objetivos, os professores concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A), incluído também no formulário do Google.

Essa etapa teve duração de cerca de um mês, tempo este utilizado tanto para aguardar a participação dos sujeitos por meio do questionário, mas também realizar observações e diálogos com os mesmos para compreender como tem sido feitas as intervenções no ambiente escolar.

A pesquisa foi realizada somente após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Vale do Cricaré e autorização da diretora da instituição, sendo esta a representante legal, através da assinatura do Termo de Autorização da Instituição Coparticipante (ANEXO B).

### 3.5 ANÁLISE DOS DADOS

Após a descrição do material registrado nas observações e dos resultados dos questionários, os mesmos serão comparados, a fim de detectar concordâncias entre os mesmos. Assim, a análise dos dados obtidos nas observações e questionários foi realizada através da triangulação dos dados e fontes, a fim de observar a consistência das informações obtidas (MINAYO, 2007).

### 3.6 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional será produzido a partir da análise dos dados. Será uma formação voltada aos docentes do CMEI “Bem-me-quer”, desde os professores regentes até os professores de áreas específicas e equipe pedagógica, falando sobre a educação quilombola, suas diretrizes e como adaptar o ensino às especificidades do público atendido. Esse momento de troca de experiências teve duração de 4 horas, pois representou apenas o ponta-pé inicial para a proposta, que terá continuação, de acordo com as etapas sugeridas.

Como resultado desse projeto, foi produzido um material digital com a proposta de formação continuada aos professores que atuam na educação quilombola, contendo sugestões de conteúdos, atividades e práticas que poderão ser adaptadas de acordo com a necessidade de cada instituição.

## 4 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Quanto a estrutura física, a escola se encontra em prédio modelado especificamente para creche. A área interna é composta por secretaria, sala de Pedagogo, Sala da Direção, um refeitório amplo, uma cozinha, lavanderia, almoxarifado, dois banheiros para funcionários, quatro banheiros exclusivos para o uso das crianças, brinquedoteca, nove salas de aula, sendo duas com banheiro anexo a sala. Na área externa, pode-se contemplar um grande espaço aberto, com pátio coberto, porém, inutilizado no momento, um campinho gramado e outros espaços para locomoção. O CMEI “Bem Me Quer” funciona de segunda à sexta e atende todas as turmas em período integral, ou seja, de 07:00 às 16:00 horas.

Contudo, apesar de estar inserida nesse território e atender alunos oriundos da comunidade considerada quilombola, a instituição não é considerada quilombola, pois não segue as normas estabelecidas pelas diretrizes da educação quilombola, nem mesmo é tombada como patrimônio histórico e cultural.

A comunidade em que está inserida o CMEI “Bem-me-quer” é reconhecida como quilombola desde o ano de 2005 e possui aspectos da cultura que mantém vivos, como o jongo, amplamente difundido nas comemorações e festividades realizadas.

Assim, a instituição não se difere dos demais centros de educação infantil do município no que se refere ao currículo, à arquitetura, ao corpo docente e nos demais aspectos que são determinados para instituições quilombolas, de modo que se conserve às tradições e atenda às especificidades do público atendido, salvo nos dias de comemoração, como no dia da Consciência Negra, onde busca-se produzir uma decoração diferenciada para a festividade.

Em relação os sujeitos, estes foram selecionados utilizando como critério a atuação no CMEI “Bem-me-quer”, considerando os profissionais que trabalharam na instituição nos anos de 2020 e 2021.

Ao total, 17 professores aceitaram participar da pesquisa, sendo eles 15 do sexo feminino e dois do sexo masculino. Destes, um profissional possui idade entre 20 e 25 anos, um profissional com idade entre 26 e 30 anos, dois profissionais com

idade entre 31 e 35 anos, nove profissionais com idade entre 26 e 40 anos e quatro profissionais com mais de 40 anos.

Sobre o tempo de atuação na docência, um profissional afirmou possuir menos de um ano de experiência, cinco professores possuem entre 1 e 5 anos de experiência, dois profissionais têm entre 5 e 10 anos de experiência na docência, oito possuem mais de 10 anos e menos de 20 anos e um possui mais de 20 anos de exercício enquanto professor. Contudo, ao considerar a atuação no CMEI “Bem-me-quer”, locus da pesquisa, a maior parte dos profissionais possui entre 1 e 5 anos de atuação na instituição, totalizando 9 profissionais. Dos demais sujeitos, dois atuam na creche a menos de 1 ano, três informaram que o tempo de atuação está entre 5 e 10 anos e três afirmam trabalhar na creche no período compreendido entre 10 e 20 anos.

Quanto à formação dos docentes participantes, um possui formação em Arte, dois possuem formação em Educação Física, um possui formação em Letras/ Inglês e 13 profissionais declaram possuir formação em Pedagogia, dos quais nenhum deles possui como base apenas a formação inicial adquirida no curso de graduação. Segundo os dados obtidos, 13 professores possuem Pós-graduação Lato Sensu e quatro possuem Pós-graduação Stricto Sensu – Mestrado.

## 4.2 A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA EM DEBATE

### 4.2.1 O CMEI “Bem-me-quer” e a comunidade quilombola

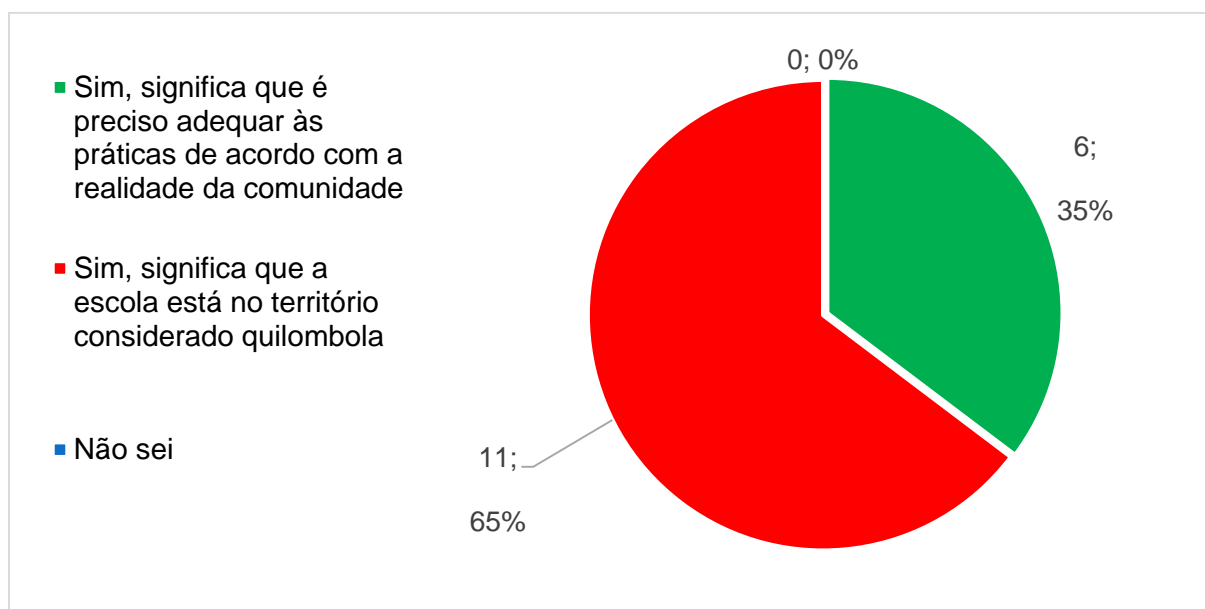
Durante a elaboração do instrumento de pesquisa, houve interesse em compreender o olhar dos docentes que atuam no CMEI “Bem-me-quer” e, principalmente o conhecimento dos mesmos acerca da educação quilombola e suas especificidades.

Sendo assim, a primeira questão buscava saber: Você tem conhecimento de que o CMEI "Bem Me Quer" está inserida em uma comunidade Quilombola? Se sim, tem ideia do que isto significa?

Para essa pergunta, todos os 17 participantes afirmaram saber da caracterização da instituição como escola quilombola, porém apenas seis associaram esse fato ao significado real do que isso significa. Os demais apenas explicaram que a escola é quilombola por fazer parte de um território quilombola, sem

mencionar a necessidade de um trabalho específico voltado à preservação da cultura local. Os resultados estão descritos no gráfico 1:

**GRÁFICO 1 – O CMEI “BEM-ME-QUER” NO TERRITÓRIO QUILOMBOLA**



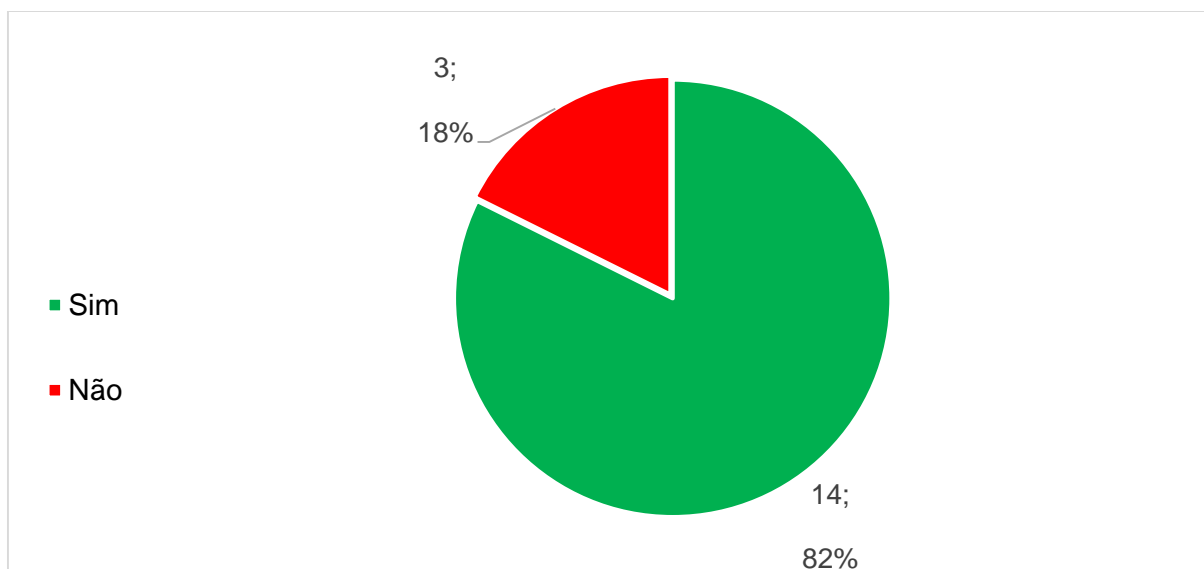
Fonte: Da pesquisa, 2021

Segundo Silva (2019, p. 6), “nos referimos a educação quilombola as práticas desenvolvidas nos espaços de vivência dos quilombolas, que expressam memória, ancestralidade, identidade negra e quilombola, ou seja, a cultura de um povo”. Sabe-se, portanto, que a escola quilombola se insere em um contexto cuja região ocupada por remanescentes de negros escravizados, foi reconhecida pela sua historicidade como quilombola, preservando seus costumes e tradições, passadas pelos antepassados e ensinadas as novas gerações como forma de manter a sua cultura. Sendo assim, o ensino escolar nessas regiões precisa envolver essas especificidades, promovendo uma educação contextualizada.

#### 4.2.2 O que é a educação quilombola

A segunda questão buscava saber do professor: Você tem conhecimento sobre o que é a Educação Quilombola? A aplicação desse questionamento teve as seguintes respostas:

**GRÁFICO 2 – CONHECIMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA**



Fonte: Da pesquisa, 2021

Três dos 17 participantes afirmaram não saber ou saber pouco sobre o que é educação quilombola. Os demais afirmaram saber do que se trata, definindo, em termos gerais, como a educação oferecida a alunos que frequentam escolas quilombolas, respeitando sua história, cultura, valores, religiões e todos os demais aspectos que representam as singularidades desses povos e seu contexto. Sobre isso, Barbosa (2019, p. 31) explica:

A Educação Escolar Quilombola é uma dessas políticas públicas, que através de um longo processo histórico de lutas de atores coletivos engajados na luta antirracista, como o movimento negro e quilombola, reivindicaram o estabelecimento desta modalidade de ensino e que através de deliberações dos órgãos competentes, pôde ser implementada no Brasil.

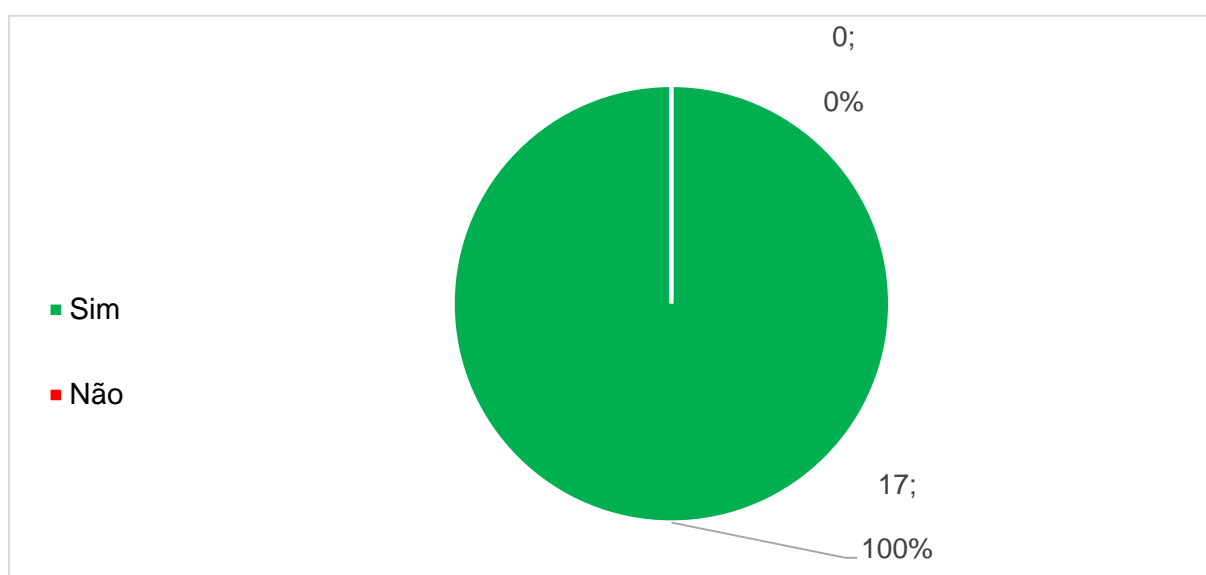
Nessa perspectiva, considerando a relevância da educação quilombola como movimento de luta, é essencial que os professores que atuam na instituição entendam essa importância para realizar um trabalho que tenha como foco o cumprimento das Diretrizes para a Educação Quilombola, direito da criança. A importância da atuação do professor que tem consciência da necessidade de favorecer um ensino contextualizado para a criança pode justificar a existência do Inciso IV, do Artº 8 das Diretrizes Nacionais para a educação quilombola, que define como preferencial a presença de professores e gestores oriundos da comunidade quilombola na atuação em escolas quilombolas ou que atendam os alunos desse território (BRASIL, 2012). Isso porque profissionais que fazem parte da comunidade quilombola já possuem conhecimentos sobre os aspectos a serem trabalhados, considerando as orientações

da educação quilombola, buscando manter as tradições e trabalhando a valorização da identidade da criança quilombola e sua história.

#### 4.2.3 O contexto da escola no planejamento

Na questão 3, também foi questionado aos profissionais: Você considera importante conhecer o contexto da instituição escolar no planejamento das aulas?

**GRÁFICO 3 – IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO NO PLANEJAMENTO**



Fonte: Da pesquisa, 2021

Para essa questão, todos os profissionais concordaram que é necessário oportunizar à criança um ensino que considere o contexto social da instituição e do próprio educando, apontando que compreender a realidade local da instituição permite um direcionamento e um planejamento que vise atender às necessidades do educando e da comunidade escolar.

Conforme orientam as Diretrizes curriculares para a educação quilombola, pensar na prática docente na educação quilombola exige que o professor tenha o cuidado de atuar de acordo com o contexto da escola quilombola, em todas as etapas e modalidades do ensino, sendo função da União, dos Estados e municípios garantir “a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizadas” (BRASIL, 2012, Art. 2º). Sendo assim, não é possível que o docente atinja um aprendizado que seja realmente relevante para a criança sem considerar sua realidade, sua vivência e todos os aspectos que interferem na sua forma de ser e estar

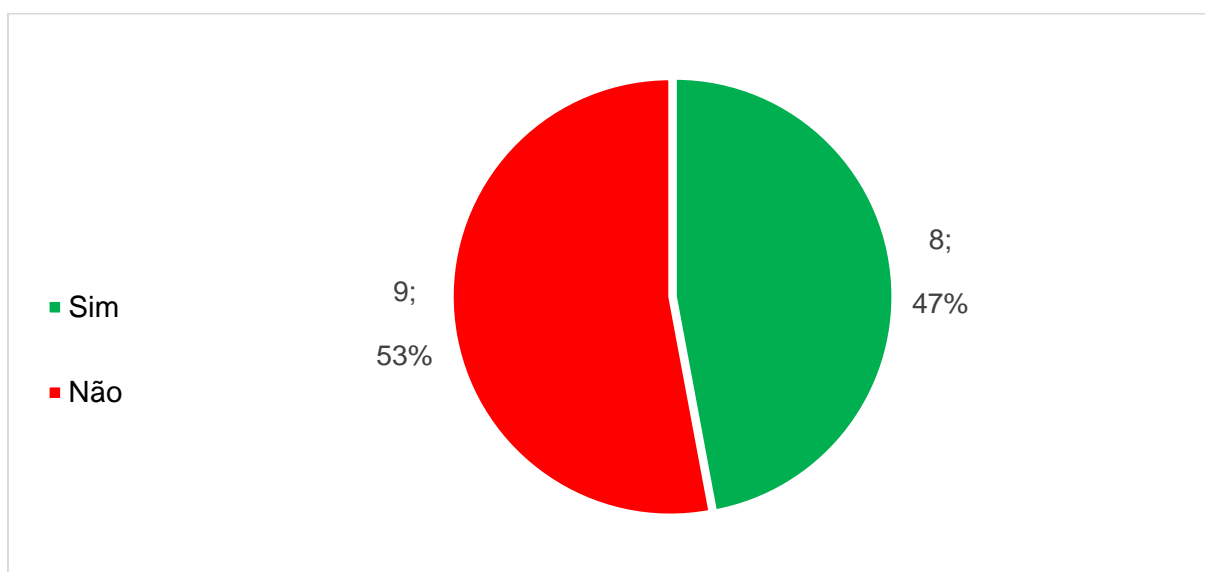


no mundo, já que a aprendizagem se torna efetiva quando faz sentido para o educando e, para que isso aconteça, é fundamental que seja contextualizada.

#### 4.2.4 Conhecimentos sobre a legislação

É importante pontuar, também, que o primeiro passo para o professor que atua na educação quilombola é estar a par da legislação que embasa essa modalidade, especialmente a Lei de educação étnico-racial, que atende não apenas as escolas quilombolas, e as Diretrizes Nacionais para a educação quilombola, que direcionam a prática e estabelecem as orientações para a garantia de uma educação sistematizada e de qualidade. Por isso, foi questionado aos sujeitos participantes da pesquisa sobre o conhecimento dos mesmos sobre a legislação acerca da educação étnico-racial e quilombola, cujo resultado está descrito abaixo no Gráfico 3.

**GRÁFICO 4 – CONHECIMENTOS ACERCA DA LEGISLAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E QUILOMBOLA**



Fonte: Da pesquisa, 2021

Como é possível perceber a partir da análise do gráfico, mais que a metade dos professores desconhecem os aspectos legais da educação quilombola e étnico-racial, o que traz certa preocupação, já que a falta desse conhecimento prejudica a efetivação de um ensino que valorize e respeite os aspectos que dizem respeito os alunos objetos da educação quilombola. Corroborando com essa afirmativa, Oliveira (2019, p. 80) explica:

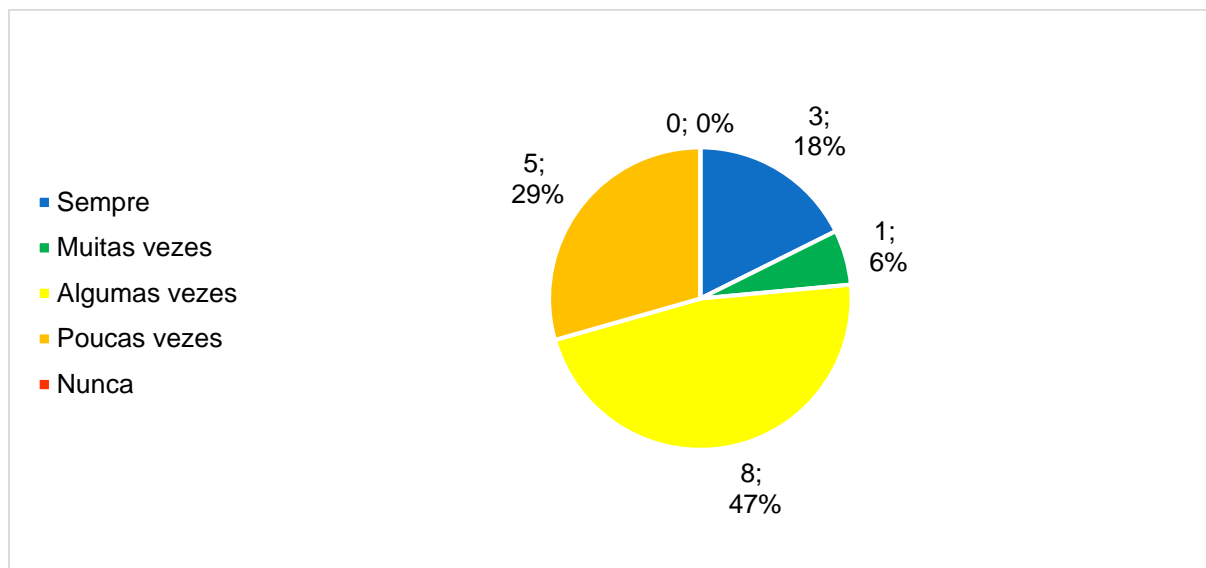
As organizações escolares precisam ter o conhecimento de que para colocar em prática o que estabelece as leis e diretrizes é necessário o diálogo com os sujeitos diretamente interessados, de modo que todos possam participar, sendo o momento que a escola evidencia suas atividades, e principalmente sua identidade e de seus componentes.

Ou seja, somente ao conhecer o que diz esses documentos legais, é possível pensar em uma prática que priorize a criança como um todo e não apenas o aprendizado de conteúdos pré-estabelecidos, mas oportunize aprender sobre as particularidades da sua comunidade e do seu povo, contribuindo para a construção da identidade da criança e a produção de uma imagem positiva de si mesmo.

#### 4.2.5 O trabalho com conteúdos étnico-raciais

Na quinta questão, buscava saber: Com que frequência você trabalha conteúdos que envolvem a história e a cultura africana? Os dados dessa questão são bastante preocupantes, como é possível observar no gráfico 4 abaixo:

**GRÁFICO 5 – TRABALHO COM CONTEÚDOS ÉTNICO-RACIAIS**



Fonte: Da Pesquisa, 2021

Conforme é possível observar, apenas quatro profissionais afirmam trabalhar sempre ou muitas vezes os conteúdos referentes a história e cultura africana, o que já é preocupante ao considerar qualquer instituição de ensino no País, já que a inclusão dessa temática no currículo é obrigatória por lei. Porém, ao pensar no contexto de uma instituição de ensino pertencente a uma comunidade quilombola,

esse fato traz ainda mais inquietações, pois é esse trabalho que favorece uma educação antirracista.

Farias (2018, p.26) explica sobre o papel da escola na busca pela equidade na educação, na busca por um atendimento que considere a diversidade dos educandos atendidos nas instituições de ensino:

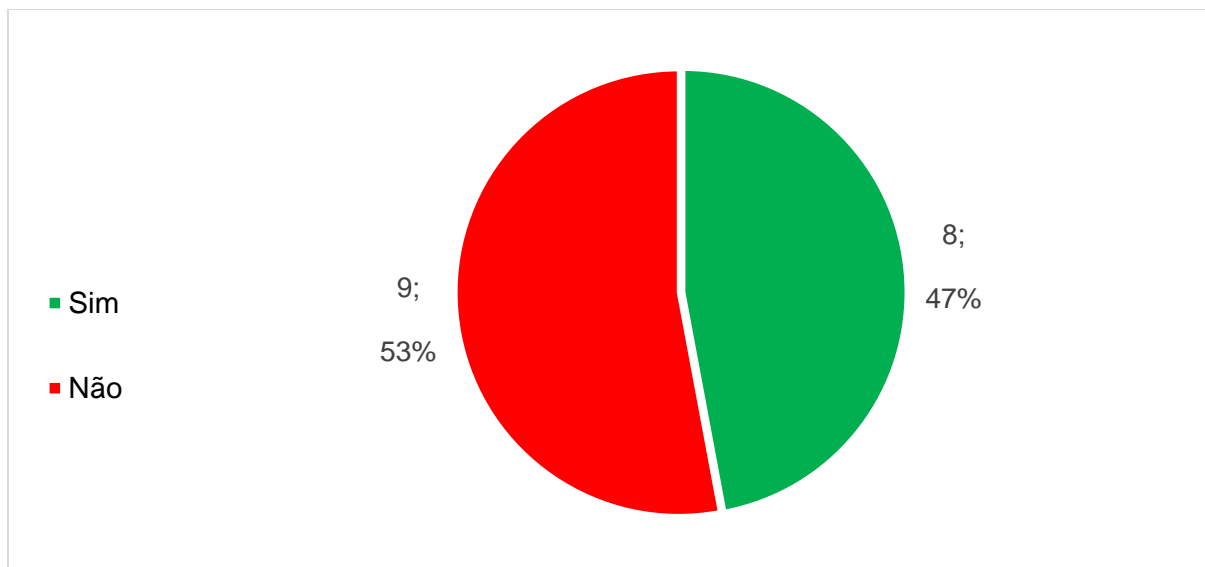
Existem funções essenciais da escola que é ensinar; humanizar; socializar, mas a socialização nem sempre vai ocorrer de forma harmônica, podem existir muitos conflitos e é onde a escola precisa ficar atenta para a resolução desses conflitos, caso contrário pode acabar gerando o preconceito, e a exclusão de certas crianças. É necessário assumir e valorizar a cultura da própria comunidade, isso faz parte do processo de construção da cidadania, reforçando a identidade da comunidade, ajudando a superar as suas dificuldades, a combater as práticas desiguais, opressoras, injustas e a lutar em um cenário onde o que prevalece são as relações de poder; garantir o acesso ao saber sistematizado para que o sujeito possa exercer sua cidadania de forma autônoma, consciente e crítica e assim transforme o mundo.

Nessa ótica, é importante salientar que o Brasil ainda é um país racista e a imagem do negro é estereotipada. Muito se associa o negro à escravidão, fazendo com que as pessoas tenham uma visão negativa dos mesmos. Contudo, ao analisar a história dos africanos, é possível compreender que, embora tenha de fato acontecido a escravidão como parte da história dos africanos, esse é apenas um ponto mencionado e os aspectos principais são minimizados, como as grandes contribuições desses povos para a formação da sociedade brasileira, a descendência de reis e rainhas africanas, a riqueza cultural trazida por eles para o Brasil, entre tantos outros pontos que justificam e exaltam a importância dos africanos. Sabendo disso, ao apresentar a imagem do negro, tão discriminado na sociedade, para uma criança da educação infantil que está em processo de construção da sua identidade, o professor auxilia o mesmo a entender a grandeza dos seus antepassados, a necessidade de lutar por igualdade e combater o racismo e a construir uma concepção positiva acerca da sua história, sua comunidade, seu povo.

#### **4.2.6 A participação em programas de formação continuada**

Também foi investigada a participação dos docentes em programas de formação continuada voltada ao ensino de educação étnico-racial e/ou quilombola, obtendo o seguinte resultado:

GRÁFICO 6 – PARTICIPAÇÃO EM FORMAÇÃO CONTINUADA



Fonte: Da pesquisa, 2021

É importante perceber que entre os princípios da educação quilombola, está a “garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola” (BRASIL, 2012, Art. 8º). Além disso, há nas Diretrizes Nacionais um capítulo específico para tratar da formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na Educação Quilombola. Sobre a formação continuada, o documento estabelece:

A formação continuada de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá:

I - ser assegurada pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras e compreendida como componente primordial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade das comunidades quilombolas e à formação inicial dos seus professores;

II - ser realizada por meio de cursos presenciais ou a distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado;

III - realizar cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas e dos sistemas de ensino;

IV - ter atendidas as necessidades de formação continuada dos professores pelos sistemas de ensino, pelos seus órgãos próprios e instituições formadoras de pesquisa e cultura, em regime de colaboração (BRASIL, 2012, Art. 53)

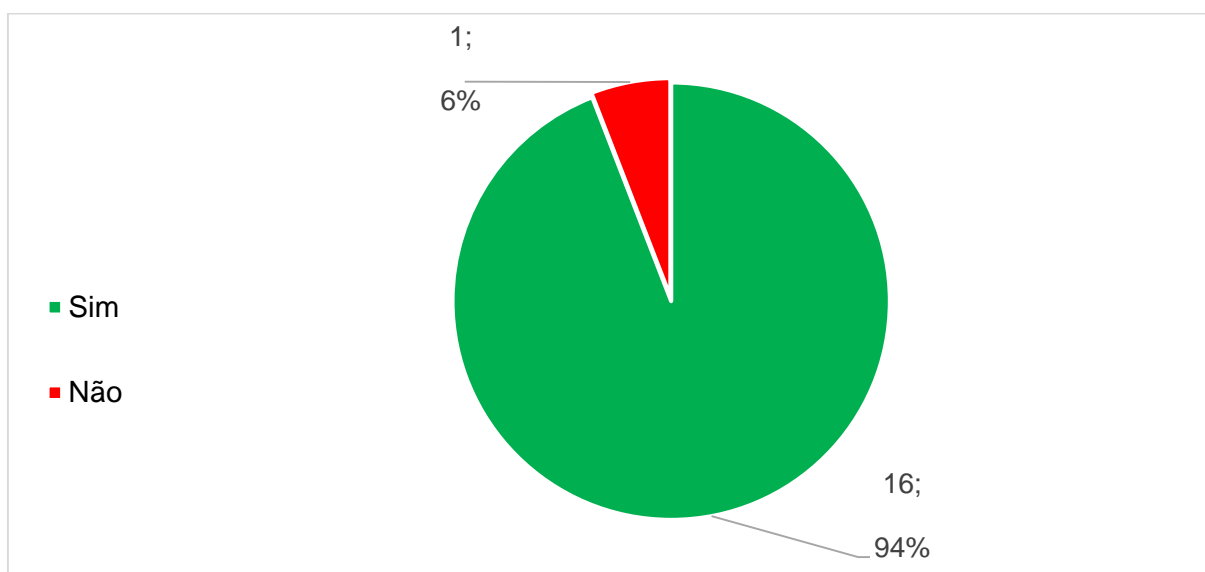
Apesar disso, mais da metade dos profissionais nunca tiveram nenhuma formação voltada à temática envolvida, o que influencia diretamente no trabalho que é desenvolvido, considerando que só a formação inicial não fornece preparação suficiente para compreender as necessidades relacionadas à educação quilombola. Diante dessa colocação, também foi questionado aos participantes se os mesmos

acreditavam ser importante possuir formação profissional voltada a essa temática para a efetivação de um trabalho mais relevante e significativo. Para essa questão, todos os sujeitos afirmaram que acreditam ser importante possuir esses conhecimentos. Essa perspectiva trazida pela pesquisa corrobora o que Pantoja (2017, p. 66) reforça ao afirmar que a formação constante é necessária e os conhecimentos acerca da “educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, ajudará o professor a desenvolver as suas atividades pedagógicas em comunidades quilombolas”.

#### 4.2.7 O interesse dos profissionais na atualização

Por fim, os docentes responderam a seguinte questão: Você gostaria de receber sugestões e conteúdos de atividades para trabalhar a educação quilombola durante todo o ano?

**GRÁFICO 6 – INTERESSE NA PARTICIPAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**



Fonte: Da pesquisa, 2021

Como resultado, apenas um professor respondeu não ter interesse. Os outros 16 professores manifestaram interesse nesse tipo de suporte para um trabalho mais efetivo.

Com sabe no resultado geral e nas observações realizadas no CMEI “Bem-me-quer” foi possível analisar que a instituição não mantém uma educação quilombola conforme orientam as Diretrizes Nacionais para a Educação Quilombola. Apesar de

estar inserida no território de uma comunidade reconhecida como quilombola, a creche em si, tanto na questão do currículo quanto na estrutura física, não se difere dos demais CMEI's do município, seguindo o mesmo padrão. Quando ao ensino, embora haja orientação por parte do setor pedagógico da instituição para trabalhar questões envolvendo temas étnico-raciais durante todo o ano, não há menção ou foco na educação quilombola, na cultura local, datas comemoradas na comunidade e demais aspectos, seguindo normalmente o calendário comum a todas as escolas do município, sem adequação ao contexto da comunidade quilombola.

Vale lembrar ainda que 11 dos sujeitos da pesquisa atuam na instituição há menos de 5 anos e como a educação quilombola ainda é um tema pouco discutido, é possível que ainda não tenham a oportunidade de ter um contato mais direto com a temática. Pensando nos resultados obtidos, a possibilidade de realização de uma formação voltada aos professores que atuam na instituição surgiu como uma possibilidade, com o intuito de contribuir com a prática dos mesmos e, conseqüentemente, com um ensino mais contextualizado e que favoreça a formação integral do educando atendido no CMEI "Bem-me-quer".

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL

### 5.1 A REALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO NO CMEI “BEM-ME-QUER”

Ao longo da pesquisa, tanto teórica quando a pesquisa de campo, percebi a necessidade da formação continuada, visando preparar os profissionais para o trabalho em uma escola quilombola, de maneira que sejam valorizados o contexto e toda a história dessa comunidade atendida pela instituição.

No caso do CMEI “Bem-me-quer”, embora os sujeitos atendidos não sejam exclusivamente oriundos da comunidade em que a creche está inserida, percebi a necessidade de capacitar os profissionais que ali atuam, visto que apenas uma professora é moradora da comunidade e a grande maioria trabalha no CMEI há pouco tempo, possuindo pouco conhecimento sobre a educação quilombola.

Diante dessa necessidade, em contato com a diretora e a pedagoga da creche, consultei a possibilidade de promover uma formação com os professores, envolvendo a temática da educação étnico-racial e quilombola, buscando valorizar a cultura local e promover aos alunos um ensino contextualizado.

A formação contou com a participação de professores regentes da instituição, professores de Educação Física, a pedagoga, a diretora, a coordenadora e, ao perceberem a realização do momento de estudo, algumas auxiliares bem como outros profissionais da limpeza e cozinha aproximaram-se para ouvir.

Pensando nas percepções realizadas na pesquisa de campo, percebi uma carência por parte dos professores em relação aos conhecimentos específicos sobre a educação quilombola e étnico-racial, especialmente no que concerne às leis que abordam essa temática nas escolas. Por esse motivo, pensei em um roteiro que possibilitasse aos profissionais conhecer acerca das Diretrizes Nacionais para a Educação Quilombola e da Lei 10.639/2003, inicialmente, por serem estas os principais amparos legais da educação quilombola e étnico-racial.

Mas inicialmente, busquei apresentar aos participantes os dados referentes à história da comunidade e do CMEI “Bem-me-quer”, informações estas até então desconhecida por maioria das pessoas que participaram e essenciais para um trabalho efetivo, considerando que é necessário levar esse conhecimento à criança para que ele tenha acesso à sua história e possa entender como se deu a chegada do seu povo à região em que habitam atualmente.

Após a exposição dos slides, previamente preparados com os conhecimentos teóricos e legais acerca da educação quilombola e étnico-racial, foi promovido um momento de discussões, onde os professores puderam compartilhar suas experiências, os desafios e dificuldades enfrentadas, ideias de soluções para os problemas apontados, compartilharam sugestões de atividades e ideias de livros e confecções de materiais didáticos apropriados, adequando-os à realidade da comunidade e o contexto dos alunos.

Em suma, foi um dia de muitas trocas e diálogos, com momentos até mesmo emocionantes, onde alguns participantes expuseram suas experiências com casos de racismo e como hoje, enquanto educadores, lutam para que esse ciclo seja rompido, de modo que os alunos sejam respeitados e valorizados independente das suas características e etnia.

Os resultados desse trabalho puderam ser observados, com a adoção de estratégias de ensino envolvendo uma nova perspectiva, com a adoção de livros que trabalham a cultura africana, personagens negros para que os alunos identifiquem a imagem positiva, jogos e brincadeiras da cultura africana e quilombola e as canções tradicionais da comunidade, cantadas durante as apresentações de jongo, levadas às salas de aula para que os educandos tenham acesso a esses aspectos da cultura local.

## 5.2 MATERIAL ESCRITO PARA PROPOSTA DE FORMAÇÃO

Ao observar o sucesso da formação realizada e a importância desse trabalho nas escolas, observei a necessidade de desenvolver uma proposta de formação que pudesse ser facilmente acessada por profissionais de outras instituições, municípios e, até mesmo, outros estados. Para isso, desenvolvi um material digital, a partir do aplicativo Canva, que disponibiliza designs e imagens de forma gratuita.

Nesse material, trouxe inicialmente uma apresentação sobre minha atuação enquanto professora em uma creche de comunidade quilombola, a justificativa e os objetivos da proposta de formação. Além disso, expuz também os caminhos da formação, com as orientações sobre periodicidade e formas de aplicar a formação nas instituições de ensino e sugestão de conteúdos envolvendo a educação quilombola.

Em seguida, apresentei algumas sugestões de ações e práticas que valorizam a cultura quilombola e proporcionam à criança um ensino que respeite suas



especificidades e seu contexto, como a adaptação das histórias da comunidade a uma linguagem infantil para levar aos alunos de modo que eles entendam, ou apresentar alimentos comumente presentes na alimentação das famílias quilombolas.

Por fim, o tópico de avaliação dos resultados apresenta um direcionamento sobre como analisar a aplicação dos conhecimentos da formação, observando o que tem alcançado êxito e o que pode ser melhor desenvolvido, pensando em formas de desenvolver esse trabalho continuamente e não apenas nas datas comemorativas, pois o ensino de qualidade precisa ser prioridade durante todo o ano letivo. Abaixo, segue as páginas do material produzido.

# PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

CRISTINA PEREIRA BAIENSE

MÁRCIA MOREIRA DE ARAÚJO



**Autoria:**  
Cristina Pereira Baiense

**Professor Orientador:**  
Dra. Márcia Moreira de Araújo

**Curso:**  
Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

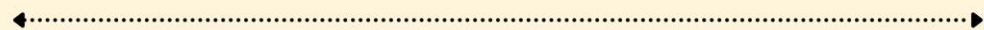
**Instituição:**  
Faculdade Vale do Cricaré

Esse material foi produzido a partir do Canva. Todos os designs e imagens reproduzidas foram disponibilizados no aplicativo gratuitamente.



São Mateus - ES  
2021

## SUMÁRIO



Apresentação.....	1
Introdução.....	2
Justificativa.....	3
Objetivos da formação.....	4
Os caminhos da formação.....	5
Conteúdos da formação.....	6
Conteúdos da formação - Slides 2 e 3.....	7
Conteúdos da formação - Slides 4 e 5.....	8
Conteúdos da formação - Slides 6 e 7.....	9
Conteúdos da formação - Slides 8 e 9.....	10
Sugestões de ações pedagógicas para a Educação Quilombola na Educação Infantil.....	11
Avaliação dos resultados.....	43
Referências.....	44



## APRESENTAÇÃO

Meu nome é Cristiana Pereira Baiense e atuo como professora de Educação Infantil no município de Presidente Kennedy -ES, na comunidade de Boa Esperança, reconhecida como quilombola. O Centro Municipal de Educação Infantil "Bem-me-quer" atende crianças das comunidades quilombolas de Boa Esperança e Cacimbinha e, também, alunos oriundos das comunidades adjacentes.

Desde 2019 trabalhando nessa instituição, passei a ter contato com esse contexto de comunidade quilombola e perceber as especificidades desse público, que precisa ser reconhecido, valorizado e enaltecido pela sua beleza e riqueza cultural. Isso porque são inúmeros os aspectos que podem ser explorados, como forma de envolver a realidade do aluno da instituição quilombola, contextualizando o ensino que ele tem acesso e contribuindo para um ensino verdadeiramente significativo.

Ao adentrar nesse meio, pude perceber que era algo novo, diferente do que eu já havia vivenciado ao longo da minha experiência na docência e que para atingir os objetivos esperados para a educação de qualidade que o aluno tem direito, precisaria ir além do que eu já conhecia e buscar aperfeiçoamento, adquirindo conhecimentos acerca dessa modalidade da educação para adequar a minha prática às necessidades desse público.

Também no ano de 2019, iniciei o curso de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação, da Faculdade Vale do Cricaré e decidi realizar uma pesquisa envolvendo as Práticas pedagógicas da Educação quilombola, na busca por entender como os professores que atuam nessa modalidade têm desempenhado seu papel, destacando os desafios e possibilidades desse processo.

Assim, esse material, produzido em parceria com minha orientadora Dra. Márcia constitui como produto final do curso de mestrado, como representação de uma proposta de formação continuada, a ser realizada, especialmente, com professores que atuam em escolas quilombolas. Trata-se de uma ferramenta que visa contribuir com a melhoria do atendimento voltado aos alunos que vivem nesse contexto, proporcionando uma educação contextualizada, que valoriza as especificidades dessas comunidades, a partir da preparação de profissionais para o desenvolvimento desse trabalho.

A proposta de formação continuada vai de encontro com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola, que determina a necessidade de investir na formação de profissionais da educação que atuam em meio à essa realidade, como forma de garantir que estes possuam os conhecimentos para compreender quais os caminhos a seguir e como pensar em práticas que sejam relevantes para a formação do aluno oriundo de comunidades quilombolas, favorecendo a formação da identidade desse educando a partir de referências positivas de representantes negros e, principalmente, que exalte a riqueza da cultura quilombola local e a beleza das características do povo negro.

Portanto, essa prática busca estabelecer uma educação antirracista, partindo da educação infantil, permitindo que a criança na primeira infância já possua condições de valorizar sua história e construir valores para combate ao racismo e preconceito, perpetuando seus conhecimentos, também, no seio familiar e na comunidade, como forma de romper com o racismo estrutural, já arraigado na sociedade.



## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil surgiu como uma instituição assistencialista, para que as mães pudessem deixar seus filhos para serem cuidados enquanto trabalhavam, preenchendo, assim, a necessidade da classe trabalhadora na Revolução Industrial. Porém, com o passar dos anos, a educação passou a ser entendida como essencial para a criança, independente da classe social, e que todas deveriam ter acesso a ela (KHULMANN JÚNIOR, 2010).

Em sintonia com os movimentos nacionais e internacionais, um novo paradigma do atendimento à infância, iniciado em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente e instituído no país pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), tornou-se referência para os movimentos sociais de luta, o que antes era tido como um "favor" aos socialmente menos favorecidos, passou a ser um "direito" de todos.

A Lei 9.394/96, Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), regulamentando este ordenamento, introduziu uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre as quais, a integração das creches nos sistemas de ensino com o pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica: A Educação Infantil. Esta lei evidencia o estímulo à autonomia das unidades educacionais na organização flexível de seu currículo e a pluralidade de métodos pedagógicos desde que assegurem a aprendizagem e reafirma os artigos da Constituição Federal acerca do atendimento gratuito em creches e pré-escolas.

Assim, as instituições que atendem a educação infantil passou a assumir um importante papel no processo de formação dos sujeitos, considerando que essa etapa do ensino representa a base do desenvolvimento, influenciando nas demais etapas. Sendo assim, os avanços no desenvolvimento conquistados pelo aluno desde os primeiros contatos com a escola formal refletem até sua vida adulta, comprovando a importância e necessidade de que o trabalho voltado às crianças na educação infantil seja realmente relevante.

Fazendo uma associação e análise junto a nova BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), a Educação Infantil, assim, devidamente estruturada em seus termos legais, na prática de sua inserção e iniciação da vida do indivíduo, marca o momento em que crianças e suas respectivas famílias se "distanciam" de seus vínculos afetivos para incorporarem a uma nova vivência de socialização e interação estruturada. "A entrada na creche ou na pré escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças de seus vínculos" (BRASIL, 2017). Uma vivência em um espaço fora de seus lares, devidamente organizado, estruturado, física e profissionalmente com a composição de docentes e outros profissionais buscando consolidar a concepção de educar e cuidar, entendendo que são significados indissociáveis do processo educativo, pois se entrelaçam e se combinam nas rotinas cotidianas da Educação Infantil.

Ressalta-se que é na Educação Infantil, que engloba as creches e pré-escola, o primeiro contato da criança com a educação formal, sendo assim um momento de descobertas para professor e aluno. Posto isto, observa-se que esta etapa consiste na base do ensino, que direciona o aprendizado ao decorrer dos demais anos escolares, estimulando o aluno no desenvolvimento de habilidades que influenciam no modo como o aluno se vê e interage com o mundo que o cerca.

É importante salientar, no entanto, que embora a criança da educação infantil esteja em desenvolvimento, ela traz consigo uma série de conhecimentos prévios que a constituem como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, ao passo de que ela já entra em contato com a educação formal trazendo uma bagagem de informações e aprendizados provenientes da sua interação com a sua comunidade, sua família, fazendo com que sofra influências históricas e culturais desse contexto do qual faz parte.

Sabendo disso, é possível compreender que ao atuar em uma escola inserida em um contexto quilombola, os sujeitos envolvidos nesse ensino sofrem influência dessa realidade e esta precisa ser considerada durante a atuação docente do profissional que desenvolve uma ação pedagógica com os alunos dessa instituição.



## JUSTIFICATIVA

Essa proposta vem de encontro a realidade dos Centros de Educação Infantil e outras instituições educacionais que atendem crianças de zero a três anos - Creche. Especificamente quando se trata das práticas pedagógicas e do cotidiano da Educação Infantil. Atender este público alvo trata de acolher as demandas em torno do cuidar e de zelar pela tarefa do educar concomitantemente. São ações indissociáveis e que necessitam de um olhar pedagógico organizado, planejado, mas também, flexível e dinâmico. Que dialogue e compartilhe as necessidades entre a escola e a família.

Ao analisar junto à BNCC é possível entender claramente a necessidade de atualização e flexibilidade do conhecimento, entendimento, das práticas pedagógicas junto aos educandos:

Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2017, pág. 36)

É necessário entender o contexto da criança que vem para a escola de maneira que toda bagagem seja aproveitada para a inserção de novas aprendizagens dentro da escola. Mas esse é o ponto mais crítico e desafiador das práticas na Educação Infantil. Enquanto é preciso entender cada criança que compõe o cenário educacional, é essencial que a escola, o Centro de Educação Infantil, o jardim de infância esteja estruturado e organizado de forma a atender a demanda de diversas turmas e um número expressivo de crianças ao mesmo tempo.

Nessa perspectiva, compreender a realidade do contexto de comunidade quilombola em que se insere o CMEI “Bem-me-quer”, faz-se necessário para que a prática pedagógica voltada a esses sujeitos seja, de fato, adequada ao aluno, respeitando e valorizando sua história.

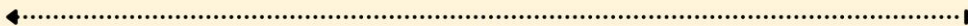
Realizar esta pesquisa como forma de observar de perto as práticas dentro do CMEI “Bem-me-quer” e para analisar todo contexto promove a possibilidade de aperfeiçoar as práticas educacionais do professor, de construir um ensino significativo e contextualizado com a realidade das crianças, suas famílias e a escola. Assistir de perto os anseios e necessidades dos educandos de tal forma a modificar, transformar, remodelar as estruturas pedagógicas sempre que preciso. Provocar uma rotina organizada de forma imparcial, maleável, flexível, diversa e composta de singularidades, que seja significativa e que corrobore no ganho de práticas e experiências que agreguem ao desenvolvimento integral da criança, considerando seus pares, sua história, seu tempo, sua construção. Por isso faz-se necessário este estudo na intenção de encontrar as melhores estratégias para estipular uma estrutura orgnizacional dos planos de rotina para o cotidiano escolar que respeite e atenda a criança entendendo suas necessidades e anseios, bem como oriente e direcione o professor de maneira sucinta e significativa nas práticas de ensino-aprendizagem.

Como parte deste estudo junto aos integrantes do CMEI “Bem-Me-Quer”, local onde atuo como professora, percebi a necessidade de propor ações práticas de auxílio na formação continuada de professores, que prepare os profissionais para atender os alunos de comunidade quilombola da forma que têm direito, apresentando as leis vigentes, as orientações e sugestões de atividades que valorizem a história e cultura desses povos.

Desde então nota-se a importância da inovação das práticas pedagógicas na Educação Básica, em especial na educação Infantil, considerando a necessidade de promover um ensino que se apresente como relevante aos alunos, que seja adequado às suas especificidades e valorize a sua contribuição e sua história na formação da sociedade e, em função deste estudo, especificamente falando do CMEI “Bem-Me-Quer”, por essa razão e observação, decidi desenvolver essa proposta de formação continuada.



## OBJETIVOS DA FORMAÇÃO



- Apresentar o aparato legal que embasa a educação quilombola para que os professores tenha acesso às orientações para essa modalidade;
- Proporcionar momentos de reflexão e trocas de experiências entre os docentes atuantes na comunidade quilombola;
- Auxiliar os professores no planejamento de ações pedagógicas de valorização da cultura e história da comunidade quilombola;
- Promover uma construção coletiva de materiais didáticos e ferramentas pedagógicas adaptadas conforme a realidade local;
- Exemplificar possibilidades de atividades e práticas de respeito e valorização da comunidade quilombola.



O momento de interação entre os profissionais favorece o diálogo sobre o que tem sido feito e o que pode ser realizado, a partir de opiniões conjuntas, que agragam o momento e privilegiam o aluno como peça-chave no processo de ensino e aprendizagem, devendo ser analisadas os aspectos que norteiam sua vivência.



## OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO

A formação continuada para a educação quilombola deve envolver não somente os professores, mas também diretores e pedagogos que atuam diretamente com a equipe docente. Para iniciar o programa, é necessidade, inicialmente, realizar um diagnóstico das demandas de ensino para que a formação tenha um foco direcionado especificamente ao que o docente não conhece.

Partindo desse pressuposto, é preciso, no primeiro passo, capacitar os pedagogos e diretores, que serão os responsáveis pela formação na instituição. É certo que o ideal é que essa preocupação seja por parte das Secretarias de Educação e órgãos responsáveis, mas não impede que o aconteça em momentos destinados a esse fim, na própria instituição, de acordo com a demanda observada pela equipe pedagógica ao longo do ano letivo.



Os pedagogos podem reunir a equipe de professores trimestralmente ou semestralmente, para apresentar os resultados do seu diagnóstico sobre as demandas da instituição, seja em questão de conhecimentos teóricos e legais do que é, de fato a educação quilombola, seja fornecendo sugestões de como incluir mais sobre a comunidade e seus aspectos nas aulas. Os encontros terão duração de 5 horas, cada um deles.



No primeiro (ou primeiros, em caso de encontros trimestrais) o foco da formação deve ser a preparação teórica, o embasamento legal, pois são conhecimentos que precisam ser levados em consideração pelo professor que atua nessa modalidade. São eles que direcionam o trabalho, a partir de orientações sobre os princípios e objetivos, bem como o que precisa ser trabalhada, no contexto da educação quilombola.



No próximo encontro, é importante oportunizar um diálogo entre os profissionais, para que cada um exponha suas dificuldades e, também, suas experiências já testadas que deram certo. Desse modo, é possível que cada um traga novas ideias para serem compartilhadas no grupo, possibilitando a produção de um repertório maior.



## CONTEÚDOS DA FORMAÇÃO



Para direcionar a formação, foram selecionados alguns conteúdos teóricos para introduzir a discussão, no primeiro momento da formação, e que serão disponibilizados a seguir.



Contudo, é válido destacar a importância de abordar, antes da base teórica e legal, a história da comunidade e o contexto de surgimento da escola nesse território, destacando as especificidades da localidade, sua cultura e características importantes. (Slide 1)

## CONTEÚDOS DA FORMAÇÃO

### SLIDES 2 E 3

O slide de número 2 visa contextualizar a educação quilombola, falando sobre seu conceito e como ela se configura como um direito do educando.

Em seguida, no slide 3, a discussão ora em torno de suas leis especificamente: a Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade de inclusão no currículo de temas referentes à história e cultura dos povos africanos, e a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 08/2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola, principal abordagem da modalidade em vigência.

**O QUE É EDUCAÇÃO QUILOMBOLA?**

- ☒ Definição
- ☒ Modalidade de ensino
- ☒ Direito dos estudantes

**LEIS ACERCA DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL**

- ☒ Lei 10639/2003 e 11645/2008
- ☒ Estabelecida pela resolução do Conselho Nacional de Educação nº 08/2012.

## CONTEÚDOS DA FORMAÇÃO SLIDES 4 E 5

Os slides de número 4 e 5 trazem os princípios e objetivos da educação quilombola, conforme orientações das DCN's da Educação Quilombola, a partir da Resolução CNE 08/2012.

### PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

- ☒ Garantias;
- ☒ Direitos
- ☒ Construção;
- ☒ Implementação;
- ☒ Inserção da realidade quilombola;

### OBJETIVOS



## CONTEÚDOS DA FORMAÇÃO


### SLIDES 6 E 7

O slide 6 envolve a educação quilombola na educação infantil, destacando a importância de um trabalho que privilegie a participação da comunidade, o direito das crianças e a indissociabilidade do educar e do cuidar, valorizando as experiências a partir de interações e brincadeiras e de materiais didáticos específicos que trabalhem as especificidades da comunidade.

Ja o slide 7, orienta sobre a importância de incluir no PPP da instituição de ensino os aspectos relacionados à educação quilombola, pauta do-se nos princípios estabelecidos nas Diretrizes Curriculares e em demandas políticas, socioculturais e educacionais do público atendido e da comunidade envolvida.

### EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO INFANTIL

- ☒ Direito das crianças dos povos quilombolas;
- ☒ Participação das famílias e dos anciãos;
- ☒ Considerar as práticas de educar e cuidar;
- ☒ Materiais didáticos;



7

### PROJETO-POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS

- ☒ Princípios da Educação Escolar Quilombola;
- ☒ Diretrizes Curriculares Nacionais e locais;
- ☒ Demandas políticas, socioculturais e educacionais das comunidades quilombolas;
- ☒ Construção autônoma e coletiva;

8

## CONTEÚDOS DA FORMAÇÃO

### SLIDES 8 E 9

No slide 8, menciona-se o currículo da educação quilombola, que deve ser pensado e adequado à realidade da comunidade, reconhecendo sua importância e valorizando os aspectos referentes à história e cultura dos mesmos.

No slide 9, o enfoque é dado às contribuições trazidas pela formação do docente que atua na educação quilombola, garantindo o direito do aluno a uma educação contextualizada e de qualidade.

#### CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

- ☒ Valores e interesses das comunidades quilombolas;
- ☒ Direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;

9

#### FORMAÇÃO CONTINUADA PARA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA



- ☒ Componente primordial da profissionalização docente;
- ☒ Atividades formativas, cursos de atualização e aperfeiçoamento e especialização (mestrado e doutorado)

10

## SUGESTÕES DE AÇÕES PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O currículo na educação infantil na escola quilombola deve ser adaptado de acordo com a realidade da instituição e seu contexto. Por isso, é necessário que o professor conheça sobre essa comunidade e sua história para desenvolver ações pedagógicas que sejam condizentes com a realidade vivenciada pelos alunos. Assim, é necessário pensar as práticas de acordo com a realidade local. Por isso, destaco a seguir algumas possibilidades de ações que valorizaram a história e cultura quilombola:

Ao conhecer a história da comunidade, o professor pode adaptá-la a uma linguagem infantil para que a criança possa conhecer e crescer com o conhecimento de como surgiu aquela localidade. Assim, é possível reescrever com uma linguagem mais simples e incrementar com ilustrações, atraindo a atenção do público dos alunos.



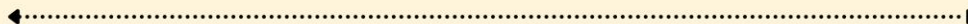
No currículo da educação infantil, a alimentação também precisa ser trabalhada e isso também pode ser adaptado ao contexto da educação quilombola. Para isso, é possível trazer para a sala de aula os alimentos consumidos na comunidade

Além disso, há a possibilidade de incluir nas aulas algumas brincadeiras africanas, que muitas vezes são pouco conhecidas, inclusive pelos professores, o que requer uma pesquisa sobre quais brincadeiras são viáveis para seus alunos. Entre as várias opções, pode-se citar: Escravos de Jó, Terra-mar, Saltando feijão, jogo dos feijões, Mbabe - Chame o leão, e três outras. Todas essas brincadeiras citadas são de origem africana e isso pode ser explicado à criança antes de iniciar o momento de brincar.



Outro recurso que pode ser explorado na educação quilombola é a música e dança típicas da comunidade. O Jongo é um exemplo disso, que pode ser levado à sala de aula pelo professor, em conjunto com as cantigas infantis mais populares, comumente utilizadas pelo professor. São canções geralmente de letra fácil, de conhecimento dos adultos mais tradicionais e que podem ser apresentadas aos alunos como forma de perpetuar essa tradição para as novas gerações.

## SUGESTÕES DE AÇÕES PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



### Atividade 1

Exploração sonora de instrumentos musicais utilizados no Jongo, apresentando-os aos alunos e permitindo que manuseiem e produzam sons. Também é possível confeccionar instrumentos como candongueiro, caxambu e Tambu utiliza do sucatas.

Iniciar a aula com a contação da história "A lenda dos tambores africanos", de autoria desconhecida. Após a história, ouvir as impressões das crianças sobre a história, buscando entender se sabem o que é um tambor e pra que esse instrumento serve.

Em seguida, confeccionar tambores usando sucatas para que, posteriormente, os alunos juntamente com o professor, manuseiem os instrumentos produzidos, explorando as propriedades sonoras e observando as características desses recursos.

O desenvolvimento dessa proposta de atividade vai de encontro com objetivos da BNCC para a educação infantil e trabalha também elementos da cultura quilombola, pois os tambores são instrumentos comumente utilizados na comunidade por pessoas que praticam o Jongo, dança tradicional e traço marcante da cultura local.

Familiarizar a criança com elementos como esse permite contribuir com a identificação das contribuições dos povos africanos na formação da sociedade e, conseqüentemente, fortalecer a importância desses povos.





## SUGESTÕES DE AÇÕES PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



### Atividade 2

Trabalhar alimentação saudável, explorando os alimentos produzidos na comunidade, como a mandioca, o milho, bem como frutas, legumes e verduras. É possível apresentar esses alimentos e explicar para a criança sobre a importância dos mesmos na alimentação das pessoas que vivem na comunidade, oportunizando a experimentação desses alimentos.



## SUGESTÕES DE AÇÕES PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



### Atividade 3

Incorporar canções tradicionais da comunidade, cantadas nas festividades e apresentações de Jongo às vivências de sala de aula, para que os alunos conheçam e participem dos momentos de interação e dança.

"Vovó não gosta de casca de coco no terreiro  
Vovó não gosta de casca de coco no terreiro  
Pra não lembrar do tempo do cativoiro  
Pra não lembrar do tempo do cativoiro".  
(Cultura popular)

"Ai morena,  
tenho muito o que fazer  
tenho roupa pra lavar, ô morena  
e botão para colher,  
vou embarcar na diligência das onze horas,  
trem de ferro inda não veio, chegou agora".  
(Cultura popular)

"Rosa que nasceu hoje  
A chuva quebrou um galho  
Rebola baiana, rebola baiana  
Rebola senão eu caio".  
(Cultura popular)

"Eu vim aqui porque mandaram me chamar  
Eu vim aqui porque mandaram me chamar  
O povo de Presidente Kennedy que acabou de  
chegar".  
(Cultura popular)



"Boa noite, gente, boa noite  
Boa noite, gente, boa noite  
Eu cheguei agora  
Tá na hora de Deus, ai meu,  
Tá na hora de Nossa Senhora".  
(Cultura popular)

## SUGESTÕES DE AÇÕES PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

### Atividade 4

Jogos e brincadeiras são muito utilizados na educação infantil para desenvolver um trabalho que segue as orientações da BNCC. Estimulam a criança em seu ambiente natural, o lúdico, proporcionando uma aprendizagem relevante e prazerosa. Por isso, apropriar-se de jogos e brincadeiras comuns na comunidade é uma forma de trazer mais da cultura quilombola para o ambiente escolar. Entre esses jogos e brincadeiras, podemos listar alguns:

·Bonecas confeccionadas de sabugo de milho e tecido: as crianças podem confeccionar o próprio brinquedo e depois utilizá-lo.

·Cabra-cega: uma criança tem os olhos vendados, enquanto os demais emitem sons para que ela tente localizar os colegas. Quem for pego se torna a nova cabra-cega.

·Elefante colorido: para essa brincadeira, deve haver no mínimo três crianças; uma criança é escolhida para ser o comandante. Esta então diz “elefante colorido” e as demais respondem “que cor?”. A criança responde “vermelho”, por exemplo, e as demais crianças correm para tocar em algum objeto com essa cor. A última que conseguir tocar perde.

·Esconde-esconde: Uma das crianças deve contar de olhos fechados no pique (em frente a uma parede ou uma árvore) até 10, ou até 20, se forem crianças maiores enquanto isso as outras crianças devem se esconder. Após finalizar a contagem a criança diz “quem escondeu, escondeu, quem não escondeu lá vou eu” e sai à procura das outras crianças. Enquanto isso as crianças escondidas devem tentar chegar até o pique e contar até 3. A primeira que conseguir ganha; a última criança que conseguir chegar ao pique ou for encontrada passa a contar na próxima rodada da brincadeira.

·Carrinho: para essa brincadeira, os brinquedos podem ser confeccionados pela própria criança com o auxílio de um adulto, usando sabugo de milho ou garrafas e outras sucatas.



## **SUGESTÕES DE AÇÕES PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**



### Alfabeto quilombola

Os alfabetos utilizados nas salas de aula, em sua grande maioria, utilizam palavras e imagens comumente utilizadas de uma forma ampla. Contudo, ao pensarmos na especificidade de uma comunidade quilombola, é importante adequar também esse recurso para que auxilie ao docente no trabalho com os conteúdos que envolvem esse contexto. Pensando nisso, o alfabeto quilombola é uma proposta capaz de atender a essa demanda, sendo produzido a partir de termos referentes à cultura e história africana, bem como palavras que envolvem a cultura local.

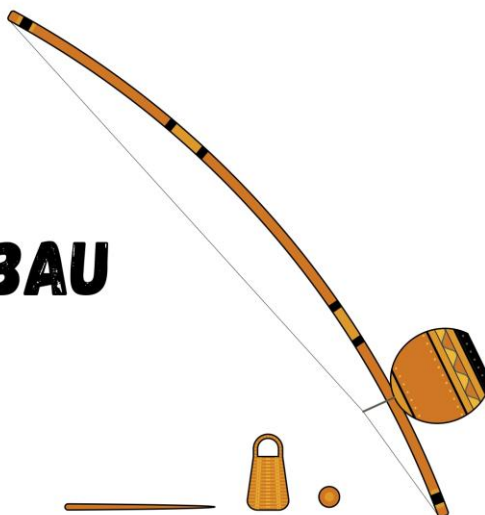
Com base nessas considerações, algumas palavras sobre a religião, instrumentos musicais, danças, animais, continente africano, alimentação, representantes negros e muitas outras podem ser trazidas para a sala de aula para serem contextualizadas nas atividades diárias e envolvidas de forma lúdica e com uma linguagem que a criança consiga compreender. Para isso, a seguir será disponibilizado um material para impressão, que pode ser inserido já na educação infantil, valorizando a cultura quilombola.





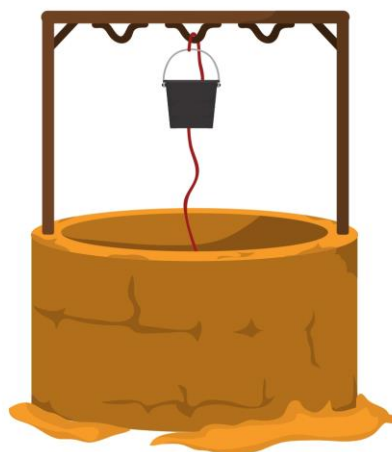
# B

**BERIMBAU**



A large, stylized red letter 'C' is centered in the upper half of the page. The letter is thick and has a slight shadow, giving it a three-dimensional appearance. It is set against a white background within a yellow scalloped border.

**CACIMBA**







# E

**ESCOLA**



# F

**FEIJOADA**



# G

**GUERREIRO**



# H

**HORTA**





J

**JONGO**



# K

**KALIMBA**

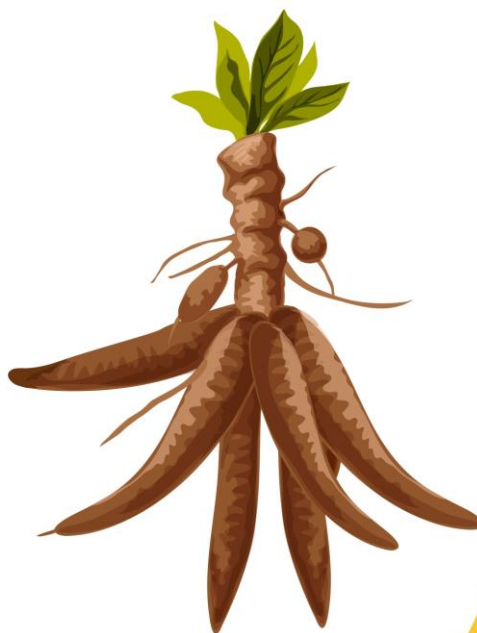






# M

**MANDIOCA**



**N**

**NEGRO**





**ORAÇÃO**

P

**PILÃO**



# Q

**QUILOMBO**



# R

**ROÇA**



# S

**SAMBA**



# T

**TAMBOR**







V

**VALE**





# X

**XILOFONE**



Y

**YASMIN**



# Z

**ZEBRA**



## AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS



Avaliar os resultados da formação consiste em um trabalho contínuo e sistemático que precisa ser realizado ao longo de todo o ano letivo e é papel da gestão e do pedagogo da instituição observar a execução de práticas voltadas à educação quilombola.

Essa observação pode levar ao diagnóstico da evolução pós formação, de modo a orientar sobre os pontos que merecem maior ênfase nos encontros, bem como mostrar o que tem surtido efeito e trazido resultados positivos. Assim, é possível observar como os professores estão aplicando os conhecimentos nas aulas e em seu planejamento.

Outra possibilidade para apresentar os resultados obtidos é a realização de uma mostra na própria instituição, com os trabalhos produzidos pelos professores com os alunos, que oportunize um momento de exposição da prática desenvolvida após a formação, seja por meio de trabalhos físicos, fotos e vídeos, demonstrando a aplicação dos conhecimentos adquiridos.



## REFERÊNCIAS



- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embraixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embraixa_site_110518.pdf)> Acesso em 04 nov. 2020
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB 8/2012**. Disponível em <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/diretrizes\\_nacionais\\_educacao\\_escolar\\_quilombola.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/diretrizes_nacionais_educacao_escolar_quilombola.pdf)> Acesso em 01 set. 2021
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Senado Federal, 1990.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em 16 jul. 2021
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, DF, p. 1-37, 2004. Disponível em <<http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>> Acesso em 20 ago. 2021
- KHULMANN JÚNIOR, M. M. **Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um direito da criança e um compromisso de todos. É necessário que a escola seja um ambiente de construção do conhecimento, que respeite as especificidades de cada educando e que seja responsável por oportunizar um ensino de qualidade para que a criança possa se desenvolver integralmente.

Nesse sentido, pensar em estratégias para favorecer uma educação antirracista é uma necessidade urgente, visto que o racismo estrutural se faz presente na sociedade e também no ambiente escolar, trazendo prejuízos para a criança. Esse passa a ser um papel do professor, que atua diretamente nesse ambiente e é um dos principais atores do processo de ensino e aprendizagem, sendo capaz de mediar a construção de conhecimentos e, também, de valores, assim como influenciar na formação da identidade da criança, a partir de suas práticas.

É nesse sentido que se destaca a importância de garantir que esse profissional esteja capacitado para atuar nos mais diversos contextos, como por exemplo em creches de comunidades quilombolas, onde os sujeitos trazem consigo uma riqueza histórica e cultural que não pode ser deixada de lado durante o planejamento do docente, pois diz respeito a quem esse aluno é e tudo aquilo que o represente.

Esse trabalho, preocupado com a valorização da identidade negra e busca pela equidade racial, é fundamental para a garantia desse ensino de qualidade que a lei garante a todos os alunos e o compromisso da escola e do professor é fazer com que isso ocorra da maneira mais eficiente possível. A partir disso, o educando é capaz de compreender a beleza e a riqueza dos seus traços, sua história, sua cultura, a partir de uma perspectiva que priorize o respeito a toda a contribuição dos povos africanos na formação da sociedade brasileira, oportunizando, assim, a construção de uma identidade positiva, cujo foco seja dado aos conteúdos de respeito e valorização, ao invés de destacar o sofrimento e dominação do povo como escravizados, minimizando sua importância e herança deixada ao país.

O professor surge, nesse contexto, como agente de mudança, na busca por uma educação mais justa, sem desigualdades e em que todos tenham as mesmas oportunidades, de modo que garanta, a partir de ações planejadas, apresentar à criança uma imagem diferente daquela que a sociedade tenta estabelecer como padrão e demonstrando que nenhum povo é superior a outro.

Contudo, são grandes as dificuldades encontradas pelos professores para

efetivar esse trabalho, pois o despreparo é uma realidade vivenciada, tanto em relação às orientações legais que dispõem sobre o trabalho que envolve a educação étnico-racial e quilombola, quanto à falta de recursos pedagógicos específicos, pois não há disponível na escola materiais didáticos que reconheçam e representem os povos negros como destaque. Livros de literatura negra, por exemplo, não existem em grande parte das escolas, bem como jogos pedagógicos. Dessa forma, quando os professores desejam utilizar recursos como estes, ou precisam adquirir com recursos próprios ou precisam confeccionar. Algumas possibilidades são encontradas na internet, mas ainda com muitas dificuldades, fato que se constitui como um desafio a ser superado e, diante dessa afirmativa, se fortalece ainda mais a importância de capacitar os profissionais para atuar como se espera, ou seja, valorizando a identidade negra.

## REFERÊNCIAS

- ANJOS, N. B. S. **Práticas pedagógicas para as relações étnico-raciais na Educação Infantil**: uma pesquisa bibliográfica. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde: 2020. 25 f.
- BARBIERI, S. **Interações**: onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012..
- BARBOSA, A. K. P. **A educação escolar quilombola como estratégia de resistência na comunidade de São Pedro dos Bois – AP**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História). Universidade Federal do Amapá. Macapá: 2019. 85 f. Disponível em:<  
[http://repositorio.unifap.br/jspui/bitstream/123456789/483/1/TCC\\_EducacaoEscolarQuilombola.pdf](http://repositorio.unifap.br/jspui/bitstream/123456789/483/1/TCC_EducacaoEscolarQuilombola.pdf)> Acesso em 02 nov. 2021
- BENTO, M. A. S. [org] **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, São Paulo: 2012. ISBN 978-85-64702-04-2
- BORGES, Elisabeth Maria de Fatima. **A Inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica**. Vassouras, v. 12, n. 1, p. 71-84, jan. /jun., 2010. Disponível em  
 <[https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/vw/1IN8I5YjrMDY\\_MDA\\_606d5\\_/05A\\_Inclusaodahistoriaculturaafro.pdf](https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/vw/1IN8I5YjrMDY_MDA_606d5_/05A_Inclusaodahistoriaculturaafro.pdf)> Acesso em 04 set. 2021
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em  
 <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf)> Acesso em 04 nov. 2020
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB 8/2012**. Disponível em  
 <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/diretrizes\\_nacionais\\_educacao\\_escolar\\_quilombola.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/diretrizes_nacionais_educacao_escolar_quilombola.pdf)> Acesso em 01 set. 2021
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 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. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm). Acesso em 25 ago. 2021
- BRASIL. **Lei Nº 11.645, de 10 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”. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)> Acesso em 04 ago. 2021

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Senado Federal, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, DF, p. 1-37, 2004. Disponível em <<http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>> Acesso em 20 ago. 2021

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 04/2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)> Acesso em 07 set. 2021

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 12/2012. **Diário Oficial da União**. Aprovado em 05 jun. 2012. Brasília: 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192)> Acesso em 07 set. 2021.

CARVALHO, H. I. S. C. **Práticas corporais nas comunidades quilombolas: Significados das manifestações culturais na escola de Monte Alegre**. Dissertação (Pós-graduação em Educação Física). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: 2014. 110 f. Disponível em <[https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/7257/1/tese\\_7480 DISSERT.%20HELOISA%20IVONE.pdf](https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/7257/1/tese_7480 DISSERT.%20HELOISA%20IVONE.pdf)> Acesso em 01 set. 2021

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CRUZ, L. S. Educação antirracista: reflexões sobre currículo e práticas pedagógicas nas escolas municipais de Paulistana – PI. **Anais... II Congresso Nacional Africanidades e Brasilidades**, 4 a 6 de agosto de 2014, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: 2014

DIAS, L. R.; JANUÁRIO, E.; PEREIRA, N. S.; OLIVEIRA, W. T. F.; TRIPODI, Z. F. **Estudo nº VII: Racismo, Educação Infantil e Desenvolvimento na Primeira Infância**. Núcleo Ciência Pela Infância. 2021. Disponível em: <<http://www.ncpi.org.br>> Acesso em 01 de set. 2021

DIDONET, V. **Creche: a que veio... para onde vai...** Em Aberto, v. 18, n. 73, p.13, 2001.

FARIAS, A. M. **A importância do ensino da diversidade étnico-racial na educação infantil**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2018. 54 f. Disponível em:

<<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11190/1/AMF11072018.pdf>>  
Acesso em 01 nov. 2021

FERREIRA, A. J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 275-288, maio/ago. 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KUHLMANN JÚNIOR, M. M. **Infância e educação Infantil**: uma abordagem histórica. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

GONÇALVES, A. S.; FORDE, G. H. A. Educação Escolar Quilombola no Espírito Santo: Avanços e desafios contemporâneos. **Anais do II Congresso Africanidades e Brasilidades**, n. 4, 2018. Disponível em:  
<<https://periodicos.ufes.br/cnafricab/article/view/21863>> Acesso em 13 dez. 2021

JESUS, M. A. Cultura afro-brasileira e indígena no ambiente escolar. **REIS**, v. 1, n. 1. Jan.-ago. 2017. p. 35 – 50. Disponível em  
<<https://periodicos.furg.br/reis/article/view/7082/4888>> Acesso em 07 ago. 2021

MAROUN, K. Jongo e Educação Física Escolar: Tecendo caminhos para o (re) conhecimento de comunidades quilombolas no ensino básico. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 94-105, mar. 2019. Disponível em  
<<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2360>> Acesso em 01 Nov. 2020

MARTINS, C. A.; FERREIRA, W. A. A.. Reflexões e proposições de pesquisa: uma realidade a ser pensada como possibilidade de superação do racismo na educação infantil. In: **Revista de Comunicação Científica – RCC**, Maio/Set., Vol. 1, n. 8, pgs. 27- 36, 2021. ISSN 2525-670X. Disponível em:  
<<https://periodicos.unemat.br/index.php/RCC/index>> Acesso em: 15 ago. 2021

MARTINS, T. C. S. **O branqueamento no cotidiano escolar**: práticas pedagógicas no espaço da creche. Tese (Doutoramento) Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Nove de Julho. São Paulo: 2017. Disponível em:<<https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1687/2/Telma%20Cezar%20Martins.pdf>> Acesso em: 24 ago. 2021

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

NASCIMENTO, I. K. M.; VIEIRA, G. S.; OLIVEIRA, M. S. Movimento Negro: Marcando a história, a educação e a cultura pernambucana. **Cadernos Imbondeiro**. João Pessoa, v.3, n.2, 2014. Disponível em:  
<<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ci/article/view/21660/12817>> Acesso em 05 set. 2021

NASCIMENTO, G. P. M.; DE SÁ, T. C. S. Comunidade Quilombola do Fojo, Itacaré-BA: por uma adequação no currículo escolar, pela decolonialização dos saberes e das práticas pedagógicas. **Revista Encantar**, v. 1, n. 2, p. 441-447, 19 jun. 2020.

OLIVEIRA, É. J. **Educação escolar quilombola na comunidade Jatobá: práticas pedagógicas e fazeres Quilombolas**. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Mossoró, RN, 2019. 101 f. Disponível em: <[https://repositorio.ufersa.edu.br/bitstream/prefix/5524/1/%c3%89lidaJO\\_DISSERT.pdf](https://repositorio.ufersa.edu.br/bitstream/prefix/5524/1/%c3%89lidaJO_DISSERT.pdf)> Acesso em 01 nov. 2021

OLIVEIRA, L. F. Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 81-98, jan./mar. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/fBVxRfkk5ppqzxLqr5RcNxp/?format=pdf&lang=pt>> Acesso 16 nov. 2021

PANTOJA, P. F. A. **Prática docente, saberes culturais e educação quilombola: estudo da experiência da Escola Municipal Américo Pinheiro de Brito na comunidade quilombola do América**. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Saberes na Amazônia). Universidade Federal do Pará. Bragança, 2017. 113 f. Disponível em: <<https://pplsa.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/2015/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20PETERSON%20VERS%C3%83O%20FINAL%20CAPA%20DURA.pdf>> Acesso em 03 nov. 2021

PEREIRA, M. D. S.; ROCHA, F. R. L. Educação antirracista e a formação de professores(as) em uma perspectiva decolonial. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, Rio Branco –Acre, v. 3 n. 3, p.154-168, ago/dez 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/4434/2517>> Acesso em 16 nov. 2021

REIS, M. C. P. S. **Educação Escolar Quilombola na Educação Infantil: Um olhar sobre as práticas pedagógicas em uma escola quilombola no município De João Pessoa-PB**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/17563/1/MCPSR28052020.pdf>> Acesso em 13 dez. 2020

SANTOS, D. A. T. dos; ZANARDI, T. A. C. A alfabetização Matemática e as práticas de numeramento na Comunidade Quilombola de São Félix: a pedagogia crítica e o currículo em ação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp3, p. 2350–2368, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp3.14442. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14442>. Acesso em: 13 dez. 2021.

SILVA, A. Q.; COSTA, R. S. Educação antirracista é educação transformadora: uma análise da efetividade da Lei Nº 10.639/03. **Revista Em Favor da Igualdade Racial**, V. 1, N. 1, Fev. – Jul. 2018

SILVA, M. I. L. Educação escolar quilombola nas políticas educacionais: um olhar através dos estudos pós-coloniais. **Anais do II Congresso de Pesquisadores (a) Negros (a) do Nordeste**. 29, 30 e 31 de maio. João Pessoa: 2019. Disponível em: <[https://www.copenenordeste2019.abpn.org.br/resources/anais/13/copenenordeste2019/1562288174\\_ARQUIVO\\_c15da5f6d0e3ffa93087b4328a2d3051.pdf](https://www.copenenordeste2019.abpn.org.br/resources/anais/13/copenenordeste2019/1562288174_ARQUIVO_c15da5f6d0e3ffa93087b4328a2d3051.pdf)> Acesso em 01 nov. 2021

SILVA, P. S. **Contornos pedagógicos de uma educação escolar quilombola**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2013. 260 f.

SOARES, R. S. Negra nobreza: reis, rainhas e a aristocracia no imaginário negro. **REVISTA USP**, São Paulo, n.69, p. 92-103, março/maio 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/13516/15334/16491>> Acesso em 07 set. 2021

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015

## APENDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

09/10/2021 20:16

Avaliação

1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado(a) “As práticas pedagógicas de educação quilombola no CMEI “Bem-me-quer: Avanços e desafios”, conduzida por Cristina Pereira Baiense . Este estudo tem por objetivo investigar as práticas de ensino presentes na atuação docente no CMEI Bem-me-quer voltadas à educação quilombola, bem como conhecer a realidade educacional da instituição de ensino, evidenciando a importância de um ensino que considere o contexto da comunidade, discutir a legislação acerca da educação quilombola e étnico-racial, bem como promover uma formação aos professores que atuam no CMEI Bem-me-quer, falando sobre práticas pedagógicas que evidenciam e valorizam a cultura quilombola. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário contendo 15 perguntas por meio eletrônico, que dará flexibilidade para participar no local e horário que forem adequados. Essas questões têm relação com a sua prática profissional enquanto profissional que atua em uma instituição quilombola. Você foi selecionado(a) por ser professor atuante ou porque já atuou na escola escolhida como locus da pesquisa, possuindo, portanto, contribuições para a pesquisa. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Como qualquer pesquisa possui riscos e benefícios, ao participar você estará sujeito(a) a algum desconforto ou mal-estar enquanto responde ao questionário, tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário, interferência na vida e na rotina, uso da amostra para novas pesquisas sem a autorização do sujeito, constrangimento ao responder questões, vergonha ao responder às questões. Contudo, em caso de algum desconforto ou mal-estar, os responsáveis pelo estudo encaminharão o participante para o serviço de atendimento médico mais próximo do local de realização da pesquisa. Por outro lado, essa pesquisa pode trazer benefícios para você e toda a sociedade, por representar um estudo que visa trazer contribuições para um trabalho efetivo, buscando compreender a realidade da atuação docente dos participantes e propor melhorias e possíveis soluções. Além disso, trará ainda benefícios à comunidade científica, apresentando resultados que podem nortear pesquisas futuras. É importante ressaltar que sua participação na pesquisa não será remunerada nem implicará em gastos para os participantes. Caso ocorra algum dano causado pela pesquisa, você será indenizado por direito. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O(s) pesquisador(es) responsável se compromete(m) a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes. Caso você concorde em participar desta pesquisa, marque a opção ACEITO PARTICIPAR, logo a seguir. Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a

<https://docs.google.com/forms/d/1Eya5ELHNdPd3yHq-LcKg5YCsp-t6xau-90Jpg46GH4Q/edit>

2/7



09/10/2021 20:16

Avaliação

propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas. Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com Cristina Pereira Baiense via e-mail: [crisbahiense@hotmail.com](mailto:crisbahiense@hotmail.com) ou telefone (28) 99903-6448. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar : CEP- Comitê de Ética em Pesquisa - FVC São Mateus (ES) - CEP: 29933-415 Fone: (27) 3313-0028 / E-mail: cep@ivc.br PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Cristina Pereira Baiense ENDEREÇO: Marataízes - ES Marataízes (ES) - CEP: 29345-000 FONE: (28) 99903-6448 / E-MAIL: [crisbahiense@hotmail.com](mailto:crisbahiense@hotmail.com) \*

Marque todas que se aplicam.

- ACEITO PARTICIPAR  
 NÃO ACEITO PARTICIPAR

## 2. Idade \*

Marque todas que se aplicam.

- 20 a 25 anos  
 26 a 30 anos  
 31 a 35 anos  
 36 a 40 anos  
 mais de 40 anos

## 3. Sexo \*

0 pontos

Marque todas que se aplicam.

- Feminino  
 Masculino

09/10/2021 20:16

Avaliação

## 4. Escolaridade \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Ensino Médio - formação de professores
- Graduação
- Pós-graduação - Especialização Lato Sensu
- Pós-graduação - Mestrado
- Pós-graduação - Doutorado

## 5. Área de Formação: \*

---

## 6. Tempo de atuação como docente \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Menos de 1 ano
- Mais de 1 ano e menos de 5 anos
- Mais de 5 e menos de 10 anos
- Mais de 10 e menos de 20 anos
- Mais de 20 anos

## 7. Tempo em que você trabalhou/trabalha no CMEI "Bem Me Quer" \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Menos de 1 ano
- Mais de 1 ano e menos de 5 anos
- Mais de 5 anos e menos de 10 anos
- Mais de 10 anos e menos de 20 anos
- Mais de 20 anos
- Não trabalho

09/10/2021 20:16

Avaliação

8. Você tem conhecimento de que o CMEI "Bem Me Quer" está inserida em uma comunidade Quilombola? Se sim, tem ideia do que isto significa? \*

---

---

---

---

---

9. Você tem conhecimento sobre o que é a Educação Quilombola? Comente. \*

---

---

---

---

---

10. Você considera importante conhecer o contexto da instituição escolar no planejamento das aulas? Comente. \*

---

---

---

---

---

11. Você conhece a legislação acerca da educação étnico-racial e quilombola? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

09/10/2021 20:16

Avaliação

12. Com que frequência você trabalha conteúdos que envolvem a história e a cultura africana? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sempre
- Muitas vezes
- Algumas vezes
- Poucas vezes
- Nunca

13. Você já participou de alguma Formação voltada para a educação étnico-racial e/ou quilombola? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

14. Você acredita ser importante possuir formação profissional voltada a essa temática para a efetivação de um trabalho mais relevante e significativo? Comente. \*

---

---

---

---

---

15. Você gostaria de receber sugestões e conteúdos de atividades para trabalhar a educação quilombola durante todo o ano? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

## APENDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado(a) “As práticas pedagógicas de educação quilombola no CMEI “Bem-me-quer: Avanços e desafios”, conduzida por Cristina Pereira Baiense . Este estudo tem por objetivo investigar as práticas de ensino presentes na atuação docente no CMEI Bem-me-quer voltadas à educação quilombola, bem como conhecer a realidade educacional da instituição de ensino, evidenciando a importância de um ensino que considere o contexto da comunidade, discutir a legislação acerca da educação quilombola e étnico-racial, bem como promover uma formação aos professores que atuam no CMEI Bem-me-quer, falando sobre práticas pedagógicas que evidenciam e valorizam a cultura quilombola.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário contendo 15 perguntas por meio eletrônico, que dará flexibilidade para participar no local e horário que forem adequados. Essas questões têm relação com a sua prática profissional enquanto profissional que atua em uma instituição quilombola.

Você foi selecionado(a) por ser professor atuante ou porque já atuou na escola escolhida como lócus da pesquisa, possuindo, portanto, contribuições para a pesquisa. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Como qualquer pesquisa possui riscos e benefícios, ao participar você estará sujeito(a) a algum desconforto ou mal-estar enquanto responde ao questionário, tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário, interferência na vida e na rotina, uso da amostra para novas pesquisas sem a autorização do sujeito, constrangimento ao responder questões, vergonha ao responder às questões. Contudo, em caso de algum desconforto ou mal-estar, os responsáveis pelo estudo encaminharão o participante para o serviço de atendimento médico mais próximo do local de realização da pesquisa.

Por outro lado, essa pesquisa pode trazer benefícios para você e toda a sociedade, por representar um estudo que visa trazer contribuições para um trabalho efetivo, buscando compreender a realidade da atuação docente dos participantes e propor melhorias e possíveis soluções. Além disso, trará ainda benefícios à comunidade científica, apresentando resultados que podem nortear pesquisas futuras.

É importante ressaltar que sua participação na pesquisa não será remunerada nem implicará em gastos para os participantes. Caso ocorra algum dano causado pela pesquisa, você será indenizado por direito.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

O(s) pesquisador(es) responsável se compromete(m) a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, marque a opção **ACEITO PARTICIPAR**, logo a seguir.

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação

direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com Cristina Pereira Baiense via e-mail: [crisbahense@hotmail.com](mailto:crisbahense@hotmail.com) ou telefone (28) 99903-6448.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- Comitê de Ética em Pesquisa - FVC  
São Mateus (ES) - CEP: 29933-415  
Fone: (27) 3313-0028 / E-mail: [cep@ivc.br](mailto:cep@ivc.br)

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Cristina Pereira Baiense  
ENDEREÇO: Marataízes - ES  
Marataízes (ES) - CEP: 29345-000  
FONE: (28) 99903-6448 / E-MAIL: [crisbahense@hotmail.com](mailto:crisbahense@hotmail.com)

## APENDICE C – AUTORIZAÇÃO PARA APLICAÇÃO DA PESQUISA

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE


Eu, Fátima Agrizzi Ceccon, ocupante do cargo de Secretária municipal de educação no município de Presidente Kennedy – ES, autorizo a realização nesta instituição com os professores da rede municipal de ensino de Presidente Kennedy, da pesquisa "As práticas pedagógicas de educação quilombola no CMEI "Bem-me-quer: Avanços e desafios", sob a responsabilidade da pesquisadora Cristina Pereira Baiense, tendo como objetivo primário (geral) investigar as práticas de ensino presentes na atuação docente no CMEI Bem-me-quer voltadas à educação quilombola.

Afirmo que fui devidamente orientado sobre a finalidade e objetivos da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e que as informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato dos sujeitos e sigilo das informações.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para tal.

Presidente Kennedy - ES, 04 de outubro de 2021.

Assinatura do responsável e carimbo e ou CNPJ da instituição coparticipante

  
*Fátima Agrizzi Ceccon*  
Secretária Municipal de Educação  
Decreto n.º 1829/2019