



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - DEC  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM  
EDUCAÇÃO DO CAMPO

MICHELLE CRISTINE DE PAULA SILVA REIS

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM  
OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA  
QUILOMBOLA NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA-PB**

JOÃO PESSOA - PB

2020

MICHELLE CRISTINE DE PAULA SILVA REIS

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM  
OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA  
QUILOMBOLA NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA-PB**

Monografia apresentada como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia à banca examinadora no Curso Pedagogia - Área de Aprofundamento em Educação do Campo do Centro de Educação (CE), Campus I da Universidade Federal da Paraíba.

Orientador: Prof. Me. Ricardo de Carvalho Costa.

JOÃO PESSOA - PB

2020

Catálogo na publicação  
Seção de Catalogação e Classificação

R375e Reis, Michelle Cristine de Paula Silva.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um  
olhar sobre as práticas pedagógicas em uma escola  
quilombola no município de João Pessoa-PB / Michelle  
Cristine de Paula Silva Reis. - João Pessoa, 2020.  
60f.

Orientação: Ricardo de Carvalho Costa.  
Monografia (Graduação) - UFPB/de educação.

1. Educação Escolar Quilombola. Práticas Pedagógicas.  
I. Costa, Ricardo de Carvalho. II. Título.

UFPB/BC

MICHELLE CRISTINE DE PAULA SILVA REIS

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM  
OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA  
QUILOMBOLA NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA-PB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Educação, da Universidade Federal do Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo.

RESULTADO: \_\_\_\_\_ NOTA: \_\_\_\_\_

João Pessoa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof.º Me. Ricardo de Carvalho Costa (orientador)  
Universidade Federal da Paraíba



---

Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Xavier Batista (examinadora)  
Universidade Federal da Paraíba



---

Prof.º Me. Luciano de Sousa Silva (examinador)  
Universidade Federal da Paraíba

Dedico a minha família, por sempre se  
fazerem presente em todos os  
momentos que precisei.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço imensamente:

A Deus por ter cuidado de mim durante todos esses anos, por ter me concedido condições físicas e psíquicas de ter chegado até aqui.

À minha família, principalmente aos meus pais, pois sempre foram incentivadores e ajudadores nesta minha caminhada.

Aos meus filhos, pois foi pensando neles que cheguei até aqui.

Às minhas amigas do curso pelo companheirismo, conversas, aprendizados durante todos esses anos. Em especial a Danny e a Daniele que estiveram comigo desde o início do curso, são amigas que levo para vida.

A todos que foram meus professores e professoras na UFPB, pois contribuíram com seus conhecimentos para o meu crescimento profissional e pessoal. Em especial a professora Maria do Socorro Xavier Batista, por ter me ensinado tanto durante os projetos de pesquisa de iniciação científica que participei sob a sua orientação.

Por fim, ao meu orientador, professor Ricardo de Carvalho Costa, pela sua paciência, bom senso, educação e acima de tudo por ser um profissional exemplar.

## RESUMO

Este trabalho tem como finalidade, entender de que forma a Educação Escolar Quilombola - EEQ está inserida nas práticas pedagógicas na Educação Infantil em uma escola quilombola. Para tanto, tem como objetivo geral, investigar as práticas pedagógicas voltadas para a Educação Escolar Quilombola na Educação Infantil em uma escola quilombola. E como objetivos específicos: identificar as práticas pedagógicas para a Educação Escolar Quilombola utilizadas em sala de aula; descrever as práticas pedagógicas identificadas; identificar os desafios e possibilidades para a Educação Escolar Quilombola na Educação Infantil. Para atingir tais objetivos, realizou-se um caminho metodológico de abordagem qualitativa com procedimento bibliográfico e documental que encontrou embasamento em teóricos como Batista (2007 e 2009), Caldart (2002, 2012 e 2015), Lima (2013), Minayo (2002), Molina (2015), Veiga (1995), Onofre (2014), entre outros; como também nos documentos oficiais, como leis, decretos e resoluções educacionais, principalmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola-DCNEEQ; realizou-se também uma pesquisa empírica tendo como sujeitos duas professoras da Educação Infantil da escola pesquisada, onde os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram o questionário e a entrevista semiestruturada. Após a coleta dos dados, estes, foram analisados e interpretados a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Nos resultados, concluímos que a EEQ está sendo evidenciada na Educação Infantil a partir de práticas pedagógicas lúdicas permeadas pela realidade que são escolhidas e preparadas a partir das necessidades observadas em sala de aula, como o combate ao preconceito, respeito as diferenças, construção da identidade étnico-racial, formação da autoestima, sentimento de pertencimento e fortalecimento da cultura afrodescendente. Entretanto, este é apenas o primeiro passo para a construção da identidade étnico-racial que é um dos objetivos da EEQ. Logo, está precisa ser trabalhada e reforçada em todos os anos seguintes.

**PALAVRAS-CHAVES:** Educação Escolar Quilombola. Práticas Pedagógicas. Educação Infantil.

## ABSTRACT

This Undergraduate final project aims to understand in which way Quilombola Schooling – EEQ in Portuguese – is inserted into pedagogical practices in a quilombola school's child education. Its main goal is to investigate pedagogical practices aimed at Quilombola Schooling on a quilombola school's child education. Its specific goals are to: identify the pedagogical practices for Quilombola Schooling used in classrooms; describe the identified pedagogical practices; identify the challenges and possibilities for Quilombola Schooling on Child Education. To reach said goals, a methodological path of qualitative approach with bibliographical and documentary procedures was used, which found basis in theoreticians such as Batista (2007/2009), Caldart (2002/2012/2015), Lima (2013), Minayo (2002), Molina (2015), Veiga (1995), Onofre (2014), among others; as well as official documents, such as laws, decrees and educational resolutions, mainly the National Curricular Guidelines for Quilombola Schooling-DCNEEQ in Portuguese; empirical research was also done, having as its subjects two Child Education teachers from the researched school, where the instruments used for data collection were the questionnaire and the half-structured interview. After the collection of data, these were analyzed and interpreted through the analysis of content proposed by Bardin (1977). In the results, it is concluded that Quilombola Schooling is being evidenced in Child Education from ludic pedagogical practices permeated through the reality in which they are chosen and prepared from the necessities observed in class, such as the fight against prejudice, respect to differences, Building of ethnic-racial identities, self-esteem formation, creation of the feeling of belonging and strengthening afro-descendant culture. However, this is merely the first step for the construction of ethnic-racial identities, which is one of Quilombola Schooling's goals. Thus, this must be worked on and reinforced in all following years.

**KEYWORDS:** Quilombola Schooling. Pedagogical Practices. Child Education.

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1 - PERFIL DAS DOCENTES.....</b>	<b>39</b>
--	-----------

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>DCNEEQ</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola
<b>DCNEI</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
<b>EEQ</b>	Educação Escolar Quilombola
<b>FONEC</b>	Fórum Nacional de Educação do Campo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA .....</b>	<b>15</b>
<b>2.1 Reflexões acerca da Educação do Campo no Brasil .....</b>	<b>15</b>
2.1.1 A Educação do Campo e os desafios para sua efetivação .....	18
<b>2.2 Educação Escolar Quilombola .....</b>	<b>20</b>
<b>2.3 Educação Infantil na Educação Escolar Quilombola .....</b>	<b>24</b>
<b>2.4 Práticas pedagógicas para a Educação Escolar Quilombola na Educação Infantil .....</b>	<b>28</b>
<b>2.5 Possibilidades para a Educação Escolar Quilombola na Educação Infantil seguindo a Base Nacional Comum Curricular .....</b>	<b>30</b>
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>37</b>
<b>3.1 Abordagem metodológica .....</b>	<b>37</b>
<b>3.2 Tipo de pesquisa .....</b>	<b>38</b>
<b>3.3 Local da pesquisa e sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>38</b>
<b>3.4 Instrumentos de coleta de dados .....</b>	<b>38</b>
<b>3.5 Procedimento de coleta de dados .....</b>	<b>39</b>
<b>3.6 Análise dos dados .....</b>	<b>40</b>
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>41</b>
<b>4.1 Apresentação e análise dos dados .....</b>	<b>41</b>
4.1.1 Educação Escolar Quilombola .....	41
4.1.2 Identidade quilombola.....	43
4.1.3 Práticas pedagógicas .....	44
4.1.4 Desafios e possibilidades para a efetivação da Educação Escolar Quilombola .....	46
4.1.5 Reação dos educandos em relação a Educação Escolar Quilombola.....	48
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>50</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>52</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>55</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Segundo a Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família em colaboração com a sociedade, tendo o objetivo de formar integralmente o ser humano, preparando-o para a conscientização de seus direitos e deveres e para o exercício profissional. Sendo assim, entende-se que a escola é o primeiro local para socialização e exercício da cidadania da criança fora do ambiente familiar.

Nesse sentido, pensando em Educação Escolar Quilombola – EEQ, a escola se torna o ambiente propício para fortalecer a cultura, identidade, despertar na criança o sentimento de pertencimento, de valorização da sua história.

Logo, a educação nacional norteia-se ao discernir a diversidade de identidades com o intuito de valorizar o ser humano e a diversidade do povo brasileiro. Portanto, faz-se necessário levar em consideração os inúmeros contextos inseridos na escola para que se alcance a extinção do racismo e qualquer outra forma de discriminação. Nessa perspectiva, a Resolução nº 8 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica destaca:

Considerando-se o processo histórico de configuração dos quilombos no Brasil e a realidade vivida, hoje, pelas comunidades quilombolas, é possível afirmar que a história dessa parcela da população tem sido construída por meio de várias e distintas estratégias de luta, a saber: contra o racismo; pela terra e território, pela vida, pelo respeito à diversidade sociocultural, pela garantia do direito à cidadania, pelo desenvolvimento de políticas públicas que reconheçam, reparem e garantam o direito destas comunidades à saúde, à moradia, ao trabalho e à educação (BRASIL, 2012, p.12).

A EEQ precisa estar adequada à dimensão das comunidades através de práticas políticas, sociais e culturais que se façam presente dentro de uma visão geográfica e também histórica, levando-se em consideração não apenas a cultura local, mas também seu quadro de origem.

Assim, foi dentro deste contexto que a Resolução CNE 08/2012 foi homologada em 20 de novembro de 2012 para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. A partir desta Resolução, a EEQ exige uma pedagogia própria, que atenda às questões

de especificidade étnico-racial e cultural de acordo com a comunidade local através de uma formação específica dos professores.

Desta forma, os regimentos escolares e estímulos pedagógicos precisam fazer escolhas pautadas no senso de justiça que estimule o empoderamento das identidades coletivas e pessoais de professores e/ou alunos dentro deste território social.

Nesse sentido, é imprescindível que o ambiente escolar adote uma prática pedagógica que contemple as reais necessidades dos educandos, inserindo em seu projeto pedagógico as especificidades do local onde a escola está localizada. Assim, os educandos tomam conhecimento dos seus direitos sociais, econômicos e políticos.

Sendo assim, a minha motivação inicial em pesquisar sobre o tema, surgiu a partir da minha inserção na escola através de um programa do governo federal chamado Residência Pedagógica. Dessa forma, me deparei com a curiosidade de entender as práticas pedagógicas quilombolas para a Educação Infantil.

Logo, a escolha do tema se justifica, a partir da compreensão da necessidade de uma educação contextualizada com a realidade do local onde a escola está inserida. Sendo assim, a escola propõe em seu Projeto Político Pedagógico a EEQ como eixo no processo ensino-aprendizagem dos seus educandos.

Nesse sentido, destaca-se a importância para futuros professores conhecerem como é a EEQ na Educação Infantil. Esta pesquisa poderá contribuir para a reflexão sobre educação contextualizada e para a atuação profissional de educadores.

O tema também se torna relevante, uma vez que aborda a especificidade quilombola na Educação Infantil, visibilizando assim a construção da identidade quilombola na Educação Infantil. Desta forma, contribui para o fortalecimento e propagação da cultura escolar quilombola.

Nesse contexto, a problematização levantada traz o seguinte questionamento: De que maneira a Educação Escolar Quilombola é inserida nas práticas pedagógicas na Educação Infantil em uma escola quilombola?

Diante do exposto, consideramos como objetivo geral: Investigar as práticas pedagógicas voltadas para a Educação Escolar Quilombola na

Educação Infantil em uma escola quilombola. E como objetivos específicos: identificar as práticas pedagógicas para Educação Escolar Quilombola utilizadas em sala de aula; descrever as práticas pedagógicas identificadas; identificar os desafios e possibilidades para a Educação Escolar Quilombola na Educação Infantil.

Para alcançarmos tais objetivos adotamos no percurso metodológico a abordagem qualitativa, pois esta é pautada pela realidade, e não pode ser medida de forma exata. Está relacionada com o subjetivo do pesquisador e do pesquisado.

Assim, lidamos com significações que se estabelecem nas relações humanas dentro do espaço escolar, visto que a abordagem da realidade “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações” (MINAYO, 2002, p.21, 22).

Quanto aos objetivos, esta pesquisa tem um caráter exploratório, de modo a envolver estes procedimentos técnicos: levantamento bibliográfico que nos serviram de embasamento teórico, e documental com a leitura de decretos, resoluções e leis, que nos permitiram entender sobre os objetivos da EEQ.

Como instrumentos para coleta de dados, utilizamos a aplicação de questionário (apêndice A) e entrevista semiestruturada (apêndice B) a duas professoras da Educação Infantil da escola pesquisada. Escolhemos estes por se tratar de artifícios relevantes para a realização de uma pesquisa qualitativa. Quanto a escolha das duas professoras, esta, se deu por serem as únicas que dão aula na Educação Infantil na escola.

Gil, define a entrevista como uma “técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social” (GIL, 2008, p. 109).

Após os dados coletados utilizamos a análise de conteúdo para que pudéssemos interpretar e analisar os dados obtidos. Segundo Bardin, a análise de conteúdo é "um conjunto de técnicas de análise das comunicações" (1977, p. 31).

Para o embasamento teórico utilizamos autores como, Batista (2007 e 2009), Caldart (2002, 2012 e 2015), Lima (2013), Minayo (2002), Molina (2015),

Veiga (1995) Onofre (2014), Cunha (2017), Angotti (2006), Borba (2007), Santos (2019) e Piaget (1977 e 2002). Como também os documentos oficiais, como leis, decretos e resoluções educacionais, principalmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

O capítulo teórico Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola, subdivide-se em: Reflexões acerca da Educação do Campo no Brasil, Educação Escolar Quilombola, Educação Infantil na Educação Escolar Quilombola, Práticas pedagógicas para a Educação Escolar Quilombola na Educação Infantil e Possibilidades para a Educação Escolar Quilombola na Educação Infantil seguindo a Base Nacional Comum Curricular.

## **2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

Este capítulo trata-se da fundamentação teórica da pesquisa. Neste discutimos os temas relevantes para termos uma base teórica para a mesma. Logo, abordamos a Educação do Campo dentro de um paradigma de educação que visa a emancipação do educando e que inclui em seu processo pedagógico a especificidade do local onde a escola está inserida. Assim trabalha a partir da realidade vivida. Neste contexto, discutimos a Educação Escolar Quilombola, os desafios e possibilidades para a efetivação de um currículo que contemple as reais necessidades dos educandos quilombolas.

### **2.1 Reflexões acerca da Educação do Campo no Brasil**

A educação do/no campo no Brasil vem sendo motivo de debate e preocupação dos Movimentos Sociais do Campo e de educadores comprometidos com o campo, pois o modelo de educação que vem sendo desenvolvido na maioria das escolas do campo, é uma educação centrada no modelo urbano. As práticas pedagógicas exercidas nas escolas, não incorporam as culturas e as diversidades do campo (BATISTA, 2007).

Nessa perspectiva, todos são vistos como iguais, é transmitido um modelo de educação universal desconsiderando as necessidades e as possibilidades de educação do/no campo e, os saberes dos sujeitos do campo que foram adquiridos através das experiências vividas.

Nesse sentido, nos deparamos com escolas que têm um ensino centrado no urbano, utilizam um currículo que distancia os camponeses de suas raízes, introduzindo um ensino que não desperta interesse nos educandos, uma vez que não contempla suas necessidades. Nesse caso, segundo Veiga:

Os conhecimentos transmitidos são concepções abstratas, autônomas, independentes da realidade sócio-econômica e política, tidos como universal. O ensino das diferentes disciplinas resume-se em dar o programa, em cumprir as determinações provenientes de órgãos como tais como secretarias da Educação, delegacias de ensino (VEIGA, 1995, p. 79).

Isso acontece por que a organização do currículo é feita de forma vertical e fragmentada, são acatadas ordens, e assim desconsiderados os locais e a realidade sócio-cultural onde as escolas estão inseridas. Sabemos,

que por trás da construção do currículo estão intrínsecas relações de poder e intencionalidades que serão alcançadas durante o processo de ensino aprendizagem, assim como afirmam Moreira e Silva (1994, p.08):

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares.

Um modelo de educação que foi pensado para a cidade e implementado sem nenhuma mudança para o campo desconsiderando suas especificidades culturais, sociais e econômicas, faz com que muitas pessoas passem a negar sua condição de sujeito do campo, visto que nessa perspectiva o campo é sinônimo de atraso.

Por isso, no momento da construção de um currículo escolar, se faz necessário compreender a necessidade de um currículo que atenda a diversidade dos povos do campo, levando-se em consideração a especificidade de cada grupo.

Logo, a Educação do Campo é uma mudança de paradigma, esta é um modelo que favorece a promoção humana, uma vez que inclui em seu processo pedagógico a especificidade do local onde se encontra a escola. O currículo deixa de ser abstrato e distante e passa a ser estruturante dentro de um processo educativo que se bem feito, será efetivado e gerará mudanças de percepções, posicionamentos e comportamentos.

Assim, torna-se uma educação que contempla a necessidade real do educando, que faz sentido, que forma sujeitos conscientes de seu papel na sociedade, com senso de justiça, solidariedade e igualdade, afim de que atuem no meio onde vivem com o objetivo de melhorar a vida daqueles que estão ao seu redor.

Portanto, a função social da escola não deve ser apenas ensinar a ler, escrever e passar conhecimentos básicos com a intenção de preparar mão de obra para o mercado capitalista. A escola também tem um papel político, esta deve fazer o indivíduo refletir sobre sua realidade e suas possibilidades de mudança.

Por entender que a escola exerce um papel de fundamental importância na vida de um indivíduo, é que os Movimentos Sociais do Campo lutam pela

construção de novos projetos educativos voltados para as especificidades do campo.

Uma educação que valorize o sujeito do campo, a sua cultura, seus saberes, as diversidades, que incentive os jovens a perceberem as possibilidades no campo, e a desenvolverem projetos sustentáveis e de transformação para o campo. Assim como afirma Lima:

Entre os movimentos sociais e os educadores que atuam ou discutem sobre a educação do campo é consenso quanto à urgência na construção de novos projetos educativos voltados para as especificidades do meio rural. Uma educação que, além de valorizar as diversidades socioculturais, ambientais e organizativas dos camponeses, preparem os jovens para serem protagonista das políticas de desenvolvimento sustentável construídas de forma coletiva nas áreas rurais (LIMA, 2013, p. 608).

No entanto para a construção de novos projetos educativos para o campo se faz necessário o enfrentamento de inúmeros desafios, pois são diversas as problemáticas que permeiam as escolas do campo. A começar pela diversidade de sujeitos que compõem o campo. São estes:

[...]pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóia-fria, e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas (CALDART, 2002, p. 21).

Assim, os projetos educativos devem estar conectados com o lugar onde a escola está localizada, com os sujeitos que fazem parte desse local, com a especificidade que estes carregam e acima de tudo a educação deve ser problematizada, fazer com que seus educandos pensem, dialoguem, busquem soluções para os desafios levantados.

Nesse sentido, torna-se um desafio para os profissionais da educação integrar no currículo essa diversidade de sujeitos e as práticas sociais e culturais por eles exercidas. Um ponto de partida, é conhecer a realidade vivida e envolver a comunidade no projeto de educação escolar contextualizada.

Nessa proposta, a educação é pensada realmente para o campo incorporando todos os seus elementos e suas necessidades, um paradigma

que visa à independência e a sustentabilidade dos povos do campo, que ressignifica a escola atribuindo-lhe um papel novo.

A Educação do Campo torna os camponeses sujeitos pensantes, críticos e reflexivos. Assim como salienta Batista (2009), “O conhecimento da realidade e da experiência do camponês possibilitada por um processo de reflexão-ação crítica é o primeiro passo para que o homem se torne um sujeito político consciente do seu tempo e agente de sua transformação”.

Portanto é uma educação emancipadora, que concede autonomia aos seus educandos. Dessa forma fortalece o campo para o embate contra o agronegócio, uma vez que este vem crescendo no campo e ocupando as terras que antes eram dos pequenos agricultores.

Sendo assim, uma proposta pedagógica que aborde em seu processo de ensino-aprendizagem as problemáticas enfrentadas pelos camponeses, em uma perspectiva de busca coletiva de soluções, se faz de extrema importância.

#### 2.1.1 A Educação do Campo e os desafios para sua efetivação

O FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo é um dos principais espaços utilizados por aqueles que lutam em busca da legitimação do suprimento das necessidades dos sujeitos coletivos que compõe a Educação do Campo, através da produção de análises sobre este contexto a fim de nortear as atividades dos militantes que integram as mais diversas organizações alinhadas ao mesmo propósito.

As diversas reuniões no FONEC trouxeram constatações de que não se pode praticar a Educação do Campo sem que esta esteja associada aos modelos agrícolas de nossa sociedade. A chamada tríade estruturante: campo - educação - política pública (CALDART, 2012), enfatiza a necessidade de expor a disputa existente entre a agricultura familiar camponesa e o agronegócio, além do fato de que este último traz consequências danosas tanto para a natureza quanto para a sociedade.

Quando falamos de Educação do Campo inevitavelmente falamos também de questões agrárias como sua origem, possibilidade de reforma e necessidade em lutar contra o sistema capitalista que tem transformado alimento, água, trabalho, terra e a própria vida em mera mercadoria. Por isso, é preciso que fique bem claro que não é possível ser um agente ligado à

Educação do Campo sem que esteja-se ligado ao principal objetivo de influenciar na luta contra a supremacia do capitalismo. Assim como afirma Caldart:

[...] que não se pense a Educação do Campo fora da contradição fundamental entre capital e trabalho e, pela nossa opção de classe, sem o objetivo de superação das leis fundamentais de funcionamento da lógica de produção que move o capitalismo: exploração do trabalho e exploração da natureza (CALDART, 2015, p. 5).

Assim sendo, a Educação do Campo tem base na luta dos trabalhadores do campo por uma ideia libertadora de autonomia laboral onde não haja subordinação ao capital, o que exige do professor que este possa inserir em suas aulas, intencionalmente, pensamentos políticos emancipadores através de um agir estratégico durante a docência (MOLINA, 2015).

Este é um dos motivos pela qual a Educação do Campo busca preparar a sociedade adulta focando na educação de suas crianças a fim de que sejam invertidas as convicções sociais de tais alunos em busca de uma contra-hegemonia na formação não apenas intelectual, mas principalmente ideológica e moral.

Acreditar que Educação do Campo é apenas educação escolar é um erro grave, visto que tira a dimensão de conflito que deve ser diariamente discutido entre os alunos. Esta prática é fundamentalmente essencial, dado que as crianças serão os adultos do futuro e elas quem herdarão esta luta e poderão escolher os representantes políticos ideais para que o agronegócio seja enfrentado. Como afirma Molina:

Portanto, sem enfrentar o agronegócio não pode haver Educação do Campo: a vitória do agronegócio é a derrota da Educação do Campo, e não há coexistência possível. Explicitar esta contradição é fundamental uma vez que muitos tentam escamotear este conflito, arrumando argumentos para a defesa da coexistência de ambos, negando-se a compreender o quanto o crescimento de um significa cada vez mais, o sufocamento do outro (MOLINA, 2015, p. 382).

Enquanto durar a vitória do agronegócio, a Educação do Campo será derrotada. A coexistência de ambos não deve ser tolerada uma vez que a mesma não é possível. A tentativa de evitar explicitar esta condição simplesmente camufla o conflito de modo que o sistema capitalista prospere cada vez mais às custas do proletariado.

Pensando nessa perspectiva de conflitos, é que devemos como educadores disseminar práticas pedagógicas que incorporem a Educação do Campo e suas especificidades, visando assim o fortalecimento desta, já que a atual conjuntura ameaça os avanços da Educação do/no Campo em todas as suas especificidades.

Nesse sentido, a Educação Escolar Quilombola que integra a Educação do Campo, está diretamente ligada a esse contexto de lutas por direitos educacionais, sociais, culturais e políticos.

## **2.2 Educação Escolar Quilombola**

A luta por direitos das comunidades quilombolas faz parte dos contextos nacional e internacional. Esta luta tem ajudado nas conquistas por mudanças no campo jurídico através das articulações com outros movimentos sociais realizados por povos e comunidades que, ao longo dos anos, têm militado em favor da aplicação e interpretação de diversas leis fazendo pressão ao Estado a fim de serem realizados os princípios de igualdade e pluralidade.

Nessa perspectiva, estes militantes questionam o motivo pelo qual ainda se encontra resistência que impeça os direitos coletivos sociais em uma sociedade plural, como temos no Brasil. Um dos espaços que mais se busca ocupar é o do "direito étnico" através de uma maior visibilidade na área política (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, a promulgação da Lei nº 10.639/2003 que determina o ensino da história e cultura Afro-Brasileira nas instituições escolares de ensino fundamental e médio, foi uma vitória conquistada pelos movimentos sociais negros.

A Lei 10.639/03 é um marco histórico. Ela representa a luta antirracista e o ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira. Sendo assim, precisa ser encarada como uma grande vitória dos movimentos sociais negros que sempre estiveram à frente dessas reivindicações. (ONOFRE, 2014, p. 90).

O ensino da cultura e história Afro-Brasileira no campo educacional, obriga as instituições escolares a combater o racismo, pois “evidencia a influência do povo negro para a sociedade brasileira que passa a destacar as

contribuições que envolvem a cultura, a política e a área econômica” (SOUSA, 2019, P. 13).

Após a Lei 10.639/03, diversos outros instrumentos foram homologados, que legitimam e fortalecem a luta dos movimentos negros, dando-lhes finalmente a visibilidade que há anos era reivindicada. São estes:

Resolução CNE/CEB Nº 4, de julho de 2010, fundamentada pelo Parecer CNE/CEB Nº 7, de abril de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, juntamente com a promulgação da Resolução CNE/CEB Nº 8, de novembro de 2012, fundamentada pelo Parecer CNE/CEB Nº16, de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ). (CUNHA, 2017, p. 76).

Deste modo, é um marco histórico o direito a uma educação em âmbito nacional, que contemple a especificidade quilombola, “principalmente, a realidade sócio-histórica, política, econômica e cultural desse povo. Uma realidade que tem sido invisibilizada ao longo da história da política educacional” (BRASIL, 2012, p. 13).

Assim sendo, no dia 20 de novembro de 2012, na Resolução Nº 8 foram definidas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola - DCNEEQ, esta representa uma conquista no âmbito educacional para todas as comunidades quilombolas do Brasil.

De acordo com as DCNEEQ a Educação Escolar Quilombola deve ser desenvolvida na:

Educação Básica, em suas etapas e modalidades, compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Especial, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação à Distância, e destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica (BRASIL, 2012, p.26).

Esta modalidade de educação compreende “as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Nesse caso, entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola” (BRASIL, 2012, p.27).

Portanto, esta modalidade de educação deve ser ensinada, reforçada e compartilhada em todos os locais onde existirem comunidades quilombolas, inclusive fora das salas de aula, tendo em vista que a educação não se restringe apenas à escola. A ideia é que todos os estabelecimentos de ensino,

públicos e privados que estejam localizados em territórios quilombolas ou próximos e que recebam parte significativa dos alunos dessas comunidades, sejam órgãos transmissivos desta educação.

Sendo assim, por meio dos processos históricos que formaram os quilombos no Brasil, podemos afirmar, que estas comunidades estão intrinsicamente ligadas à diversas lutas que fazem parte das demandas das comunidades negras e quilombolas. Conforme está escrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola - DCNEEQ são estas lutas:

Contra o racismo, pela terra e território, pela vida, pelo respeito à diversidade sociocultural, pela garantia do direito à cidadania, pelo desenvolvimento de políticas públicas que reconheçam, reparem e garantam o direito das comunidades quilombolas à saúde, à moradia, ao trabalho e à educação (BRASIL, 2012, p. 12).

Neste contexto, O Movimento Quilombola no Brasil, através de diversas lideranças são claros em suas demandas contra o racismo e em favor de reparação contra as desigualdades que ainda se perpetuam até os dias de hoje. Por isso, um dos ponto-chave é a exigência de que as políticas públicas considerem a inter-relação dos quilombolas com as dimensões sociais, políticas, históricas, culturais, econômicas e educacional que fazem parte da constituição dos quilombos brasileiros.

Nesse sentido, o artigo 34 que trata do currículo para Educação Básica nas escolas quilombolas, as DCNEEQ afirmam que:

O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades (BRASIL, 2012, p.13).

Desta forma, o currículo se torna parte essencial do processo educativo, uma vez que este está imbricado de intencionalidades, relações de poder, visões de mundo e expressa que tipo de identidade se pretende construir e qual projeto de sociedade (SILVA, 2005).

Assim, parte da conquista destes propósitos é buscada por intermédio de ações em instituições educacionais através da informação e alimentação da memória coletiva, língua remanescente, práticas culturais, tradições, práticas

religiosas de matrizes africanas e tudo o mais que seja parte do patrimônio cultural dos povos afrodescendentes no Brasil.

Pensando nessa perspectiva, a escola repensa seu currículo no sentido da inclusão de práticas pedagógicas que despertem os educandos para a valorização da cultura quilombola e para a formação ou fortalecimento da identidade quilombola. Logo, foram incorporados estudos de ancestralidade, corporeidade, memória e oralidade. Assim, é um trabalho de produção que a escola desenvolve juntamente com a própria comunidade quilombola.

Nesse contexto, é necessário entender que o currículo da Educação Escolar Quilombola não se restringe ao passado histórico, mas precisa fazer conexão entre todos os tempos históricos juntamente com questões socioculturais em meio a lutas sociais do Movimento Quilombola e do Movimento Negro.

Sendo assim, o currículo precisa contemplar as reais necessidades dos educandos, colocando em evidência questões sociais, culturais, políticas, incorporando os interesses das comunidades quilombolas, desenvolvendo uma educação que respeite a diversidade e que seja de qualidade. No texto das DCNEEQ define-se como comunidades quilombolas:

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, p. 61).

Deste modo, as demandas das comunidades quilombolas devem seguir em conformidade com o currículo da EEQ, neste deve ser considerado as histórias, saberes, valores, cultura e visões de mundo da comunidade local onde a escola está inserida.

Assim, compreendemos que o currículo da EEQ deve ser construído coletivamente, tornando a comunidade quilombola parte essencial neste processo, assumindo uma posição de protagonismo que integra os interesses

coletivos a necessidade de uma educação escolar a qual assume práticas pedagógicas voltadas a diversidade e resgate das histórias, memórias e vivências das populações afro-brasileiras.

### **2.3 Educação Infantil na Educação Escolar Quilombola**

A Educação Infantil foi reconhecida pela primeira vez na história do Brasil no art. 208 da Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro 1988. A criança passou a ser um sujeito de direitos e a ter um lugar social. Como podemos confirmar com o que está escrito na Base Nacional Comum Curricular – BNCC que diz o seguinte:

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. Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/200926, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos (BRASIL, 2017, p. 33 e 34).

Assim, a Educação Infantil primeira etapa da Educação Básica, contempla crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, esta permite as crianças um contato introdutório com o universo escolar. Logo, nesta etapa surge a necessidade de propiciar um espaço afável, acolhedor, levando em conta estes alunos e também suas necessidades únicas, tudo permeado pela ludicidade, não esquecendo da indissociabilidade entre o educar e o cuidar.

Nessa perspectiva, a Educação Infantil é o ambiente onde as crianças irão iniciar o seu processo de socialização com outras crianças e adultos, que não pertencem ao seu grupo familiar ou social.

Nesse sentido, temos que pensar que a criança não chega a escola vazia, ela já nasce imersa em uma cultura. Em seu meio familiar e contexto social adquire vivências e conhecimentos, uma vez que está em constante aprendizado. Logo, as crianças quilombolas que frequentam a Educação Infantil chegam a escola com vivências e experiências que fazem parte do contexto que elas vivem.

Contexto esse que traz as marcas do preconceito racista contra as populações negras descendentes dos africanos escravizados, que tem seus primórdios no sistema da escravidão. O racismo se apoia numa concepção que considera uma raça superior a outra. No Brasil essa ideia foi enraizada na cultura colonial pelo português branco que instaurou o regime da escravidão com os africanos criando um abismo social de exclusão, de negação de direitos e desrespeito à vida e à cultura desses povos.

há uma relação muito próxima entre o escravidão a que foram submetidos os negros e a recusa às pessoas de cor negra... 'O estigma em relação aos negros tem sido reforçado pelos interesses econômicos e sociais que levaram os povos negros à escravidão'. Daí o negro ter se convertido em símbolo de sujeição e de inferioridade. E este conceito negativo sobre o negro foi forjado (RUIZ, 1988, p. 100).

O racismo se apresenta na discriminação, no preconceito, na segregação e nos estereótipos. É, portanto, uma herança cultural e política que não deve ser admitida.

As pessoas não herdam, geneticamente, ideias de racismo, sentimentos de preconceito e modos de exercitar a discriminação, antes os desenvolvem com seus pares, na família, no trabalho, no grupo religioso, na escola. Da mesma forma, podem aprender a ser ou tornar-se preconceituosos e discriminadores em relação a povos e nações (LOPES, 2005, p. 188).

Buscar superar o racismo é uma das bandeiras de luta do movimento negro que viu na educação um caminho para desconstruir o racismo contra o negro enraizado na sociedade em todas as dimensões: econômica, cultural, ideológica e social.

Assim, o papel de desconstruir o racismo cabe também à escola. A partir de práticas pedagógicas significativas que aborde o tema articulando vivências, experiências e contextos com conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento integral da criança

Logo, precisa-se refletir sobre uma concepção de Educação Infantil que possibilite um olhar mais amplo e problematizador. Conforme afirma Angotti (2006, p. 25):

Olhar a educação infantil, enxergá-la em sua complexidade a sua singularidade significa buscar entendê-la em sua característica de formação de crianças [...] constituindo espaços e tempos, procedimentos e instrumentos, atividades e jogos, experiências, vivências... em que o cuidar possa oferecer condições para que o

educar possa acontecer e o educar possa prover condições de cuidado, respeitando a criança em suas inúmeras linguagens e no seu vínculo estreito com a ludicidade.

Nesse contexto, faz-se necessário o estudo teórico de fontes que ajudem na compreensão do universo infantil, seus espaços e tempos, especificidades. É entendê-la como um ser em formação que está em constante transformação e que exige do educador aulas que sejam pensadas dentro dessa perspectiva. Logo, proporcionar aulas divertidas a partir do lúdico, do brincar, da fantasia, da música, sempre com objetivos de aprendizagens bem definidos, estará contribuindo para a ampliação das experiências, conhecimentos e habilidades das crianças.

Ser professor na Educação Infantil é situar-se num universo onde o brincar, as interações e o cuidar estão intrinsecamente ligadas as práticas pedagógicas cotidianas.

Assim, para o professor de escola quilombola, exige-se um olhar para a realidade do aluno. É necessário conhecer o contexto da comunidade onde a escola faz parte, para que as práticas pedagógicas estejam condizentes com o tipo educação que se espera de uma escola quilombola. É uma reflexão/ação que permitirá a este desenvolver propostas educativas que sejam adequadas e atendam as reais necessidades da sua turma.

Pensando nesta perspectiva, o brincar na Educação Infantil deve fazer parte do cotidiano escolar, assim como da infância, aliar o lúdico ao ensino torna o estudo prazeroso e mais leve, a criança aprende e se desenvolve enquanto brinca, ao mesmo tempo que em contato com seus pares e com adultos vai desenvolvendo suas relações pessoais. Essas interações lhes permitem atuar no mundo que lhes rodeia.

Desta forma, o lúdico deve ser utilizado como ferramenta pedagógica auxiliando assim no processo ensino-aprendizagem das crianças, uma vez que brincar é lazer, mas é simultaneamente fonte de conhecimento. Compete então aos professores estimular as brincadeiras que contribuam para o desenvolvimento de habilidades diversas nas crianças, já que em casa supõe-se que elas brincam de forma livre.

Sendo assim, o brincar é uma fase da infância que é de extrema importância na vida de uma criança, pois a brincadeira é uma ação lúdica que

proporciona a criança desenvolver-se em vários aspectos. Através da brincadeira a criança imagina, cria, aprende regras, aprende a respeitar a vez do outro, a ganhar e a perder. Desenvolve-se intelectualmente, socialmente e culturalmente.

Assim como nos revela Borba (2007, p. 39):

[...] o brincar é um espaço de apropriação e constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade. E que esses conhecimentos se tecem nas narrativas do dia-a-dia, constituindo os sujeitos e a base para muitas aprendizagens e situações em que são necessários o distanciamento da realidade cotidiana, o pensar sobre o mundo e o interpretá-lo de novas formas, bem como o desenvolvimento conjunto de ações coordenadas em torno de um fio condutor comum.

Quando a criança brinca ela revela muito sobre sua vida, nas suas representações simbólicas como desenhos, por exemplo, está expressando suas histórias e vivências, aquilo que já está internalizado nas mesmas, a brincadeira é uma recriação de situações vividas.

Nesse contexto o brincar é sinônimo de infância, e na atual concepção de infância a criança tem um lugar de destaque, ela é protagonista, produtora de conhecimento, capaz de não só interagir com o meio em que vive, mas também de construir e recriar cultura, costumes, expressar opiniões, sentimentos, anseios e desejos. Conforme afirma o setor de educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra:

É na infância que a criança tem sede de conhecimento, o poder do canto, do representar, da imaginação, da fantasia, da poesia, da beleza. Por isso é importante pensar a concepção de infância e crianças, como também, os espaços pedagógicos para que as crianças construam o seu tempo de infância [...] (MST, 2007, p. 09).

Os espaços pedagógicos devem ser preparados, inclusive esteticamente, para ajudar as crianças a compreender sua ação sobre tudo que está ao seu redor. Por exemplo, ter os números e o alfabeto dispostos na sala de aula, ter diversos brinquedos educativos a disposição da criança, ter um ambiente preparado para leitura, ser um ambiente colorido que chame a atenção da criança e que contenha elementos que caracterize a especificidade do local onde a escola está inserida.

Assim, as crianças atribuem sentido as coisas e através da interação com seus pares vão estabelecendo relações sociais, criando círculos de amizades, desenvolvendo conceitos sobre o mundo que as cerca.

De acordo com Piaget (1977) durante seu desenvolvimento intelectual, a criança assimila conhecimento pela interação com o mundo que a cerca através da incorporação de elementos exteriores (acontecimentos, símbolos, etc.) pelas particularidades e resistências que estes lhe oferecem. O desenvolvimento cognitivo das crianças passa por etapas onde surgem as manifestações da função simbólica ou condutas de representação (Piaget, 2002), que são espaços para a criação de cenários propícios para a intervenção psicopedagógica.

Nessa perspectiva, a Educação Infantil voltada para a especificidade quilombola, traz benefícios para as crianças, uma vez que são abordados assuntos que estão diretamente ligados as suas realidades e contribuem para a superação de qualquer forma de preconceito, ao mesmo tempo que eleva a autoestima das crianças e desperta o sentimento de pertencimento.

Portanto, a infância é um período da vida de extrema importância na vida de uma criança, uma vez que ela se desenvolve fisicamente, cognitivamente e socialmente. Nesse sentido, quanto mais estimulada essa criança for, mais habilidades e aprendizagens desenvolverá, por isso pensar que tipo de infância está sendo proporcionada a nossas crianças se faz necessário.

## **2.4 Práticas pedagógicas para Educação Escolar Quilombola na Educação Infantil**

As instituições escolares devem ser ambientes que leve os seus educandos a reflexões, estas desempenham um importante papel na vida de todos que passam por elas. Refletir sobre diversas visões de mundo, conhecer costumes e culturas diferentes, conviver com pessoas diferentes e aprender a respeitar as diferenças são preceitos que também são aprendidos na escola, uma vez que esta visa a formação integral do aluno (SANTOS, 2019).

A escola cabe o dever de modificar desde a infância certos pensamentos e ações que fortificam o preconceito, seja ele qual for. Muitas vezes, tais preconceitos são fortificados dentro do próprio ambiente familiar ou grupo social, e faz a criança desde a infância agir de forma preconceituosa, sem ter entendimento do que está fazendo.

Assim, as DCEEQ em seu artigo de número 15, orienta as instituições quanto ao ensino escolar quilombola na etapa da Educação Infantil. Este diz o seguinte:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, na qual se privilegiam práticas de cuidar e educar, é um direito das crianças dos povos quilombolas e obrigação de oferta pelo poder público para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, que deve ser garantida e realizada mediante o respeito às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências socioculturais (BRASIL, 2012, p. 8).

Sendo assim, as práticas pedagógicas voltadas para o combate ao preconceito na Educação Infantil, fazem parte do cotidiano escolar, visto que são abordados temas que dizem respeito a cultura, a história, a identidade da população afro-brasileira. A partir da inserção destes temas no cotidiano escolar as crianças vão entendendo que somos todos diferentes, seja fisicamente ou na personalidade, e que isso não faz nenhuma pessoa ser melhor ou pior que outra.

Educar para a diversidade deve ser parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, como também as vivências e a identidade étnico-racial devem ser valorizadas na sala de aula. As aulas devem ser lúdicas e ao mesmo tempo cumprir com o papel de evidenciar a cultura, os costumes e as tradições dos quilombolas. Para tanto, se faz necessário o envolvimento da comunidade quilombola na escola para se fazer o estudo da ancestralidade, corporeidade, memória e oralidade, e entender as necessidades da comunidade e dos alunos onde a escola está inserida.

Quando os alunos são submetidos a práticas pedagógicas que a partir da ludicidade os faz lembrar do seu local de vivência e suas experiências neste, estas contribuem para o seu desenvolvimento de forma completa, pois, o ensino-aprendizagem parte de algo que já faz parte da sua cultura vivida, isso o faz assimilar os conhecimentos e desenvolver habilidades de forma mais fácil, visto que parte de algo que é inerente ao universo da criança (SANTOS, 2019).

Portanto, as práticas pedagógicas que visam a EEQ valorizam as crianças e suas identidades, conseqüentemente a autoestima desses alunos é

transformada, isso reflete no processo ensino-aprendizagem como um todo, inclusive na socialização entre as crianças, uma vez que traz empoderamento.

## **2.5 Possibilidades para a Educação Escolar Quilombola na Educação Infantil seguindo a Base Nacional Comum Curricular**

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC é um documento que define as aprendizagens essenciais para todos os alunos que devem ser desenvolvidas durante toda a Educação Básica. Esta, visa a formação integral do aluno nas dimensões cognitiva, emocional e social.

Nesse sentido, a BNCC para a Educação Infantil traz elementos novos e importantes para o desenvolvimento integral da criança, ela amplia o protagonismo infantil em todos os contextos que a criança faz parte. Reconhece que a criança não está apenas incluída em uma cultura, mas é capaz de criá-la e também modificá-la.

A BNCC, tem na etapa da Educação Infantil os eixos interações e brincadeira como estruturantes, assegurando-lhes seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

O primeiro direito é o de conviver com as pessoas, tanto com crianças quanto com adultos. Nesse sentido, conviver com pessoas diferentes dá a criança a oportunidade de viver diferentes experiências que contribuem para o desenvolvimento de diversas habilidades. Assim diz a BNCC:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas (BRASIL, 2017, p. 36).

Logo, a professora deve orientar às brincadeiras entre os alunos para que seja reforçada esta convivência social e cultural, que envolve não apenas diversão, mas também a criação e manutenção de regras através da organização de convivência do grupo mesmo em meio a diferenças. É importante também a utilização de jogos, já que estes implicam obedecer a regras e respeitar a vez do outro. Afinal, conviver exige a presença do outro.

O segundo é o direito de brincar, esse deve acontecer diariamente, interagindo com outras crianças e com adultos em ambientes diversificados. Brincar deve ser parte integrante da infância. Conforme orienta a BNCC:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017, p. 36).

Portanto, brincadeiras são práticas que precisam estar presentes na rotina de toda criança. Os adultos devem não apenas permitir, mas enriquecer estas iniciativas infantis através da observação, orientação e disponibilização de materiais que conduzam a outras experiências. Na escola, as práticas pedagógicas devem ser permeadas pela brincadeira, mas devem conter objetivos de aprendizagens e desenvolvimento bem definidos.

O terceiro direito é o de participar do seu cotidiano escolar, seja nas decisões de escolhas das brincadeiras ou até mesmo na construção das atividades propostas. Nesse direito de aprendizagem, a BNCC orienta:

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (BRASIL, 2017, p. 36).

Logo, o professor pode envolver a criança nas etapas para construção de um jogo de tabuleiro ou um instrumento musical, por exemplo, deixando que ela decida que materiais usar e onde usá-los. Esta permissão participativa ensina sobre a importância da organização do coletivo e ao mesmo tempo dá o direito de voz a criança, colocando-a como protagonista.

O quarto direito é o de explorar, incluindo tudo que está ao seu redor em meio aos ambientes que frequenta, claro que com a devida supervisão de algum responsável. Assim, explorar significa conhecer, perceber a si mesmo, o outro e o ambiente. Assim diz a BNCC:

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (BRASIL, 2017, p. 36).

Diferente da participação que exige um coletivo para poder acontecer, a exploração pode ser feita tanto de forma isolada como coletiva. O professor pode fornecer elementos da natureza como o barro, por exemplo, ou materiais

simbólicos como músicas ou histórias para serem explorados. Esta prática incentiva momentos de reflexão a partir do que já foi aprendido e a descoberta de suas capacidades criativas e autodidata.

O quinto direito é o de expressar. É o direito de escuta que as crianças já haviam adquirido e que a BNCC apenas reforça. Nesse sentido, a criança deve ser ouvida e levada em consideração nas suas formas de expressão. A BNCC explica esse direito da seguinte forma:

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens (BRASIL, 2017, p. 36).

Nesse contexto, a criança precisa se expressar, e rodas de conversa são um momento perfeito para isso. A forma de se expressar é vasta, uma vez que vai muito além da língua falada. As rodas de conversa tornam-se cada vez mais interessantes quando ampliadas as diferenças entre participantes, situações ou lugares sempre permitindo a cada um dos participantes o direito de fala.

O sexto direito é o de conhecer-se. Nesse sentido, a criança vai se construindo em meio aos processos de socialização, interação com seu grupo, comunidade e ambientes que frequenta. Esse processo gera experiências que permitem a criança conhecer-se a partir de suas vivências cotidianas. Assim diz a BNCC:

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, p. 36).

Sendo assim, o professor precisa auxiliar os alunos a descobrirem a si próprios e aos outros. Tão importante quando reconhecer a própria condição é olhar para o próximo e tentar se colocar em seu lugar, gerando empatia e considerando pelo menos parte do por que o outro ser tão diferente ou semelhante a si mesmo.

Nesta etapa da Educação Básica a organização curricular na BNCC está constituída em cinco campos de experiências, nos quais são determinados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim:

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017, p. 38).

Os campos de experiências em que se organiza a BNCC são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Dentro desses campos de experiências estão os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que são organizados em três grupos por faixa etária, estes presumem o que as crianças devem aprender e desenvolver em cada grupo. São estes: Creche, corresponde a bebês (zero a 1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); Pré-escola, corresponde a crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Entretanto, o ritmo de aprendizagem é diferente para cada criança. Portanto, essa divisão não é rígida, cabe ao professor em sua prática pedagógica observar e definir os objetivos que mais se aproximam da realidade de sua turma.

Sendo assim, podemos destacar algumas possibilidades de práticas pedagógicas a partir das orientações da BNCC para Educação Infantil voltadas para a EEQ.

As práticas pedagógicas voltadas para a educação escolar quilombola tem o objetivo de fortalecer o reconhecimento e visibilidade da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, partindo dos conhecimentos, experiências e histórias das comunidades quilombolas e comunidades negras, entrelaçando tais informações com os conteúdos curriculares.

Partindo das orientações da BNCC, apresentaremos algumas possibilidades de práticas pedagógicas direcionadas para a faixa etária de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos e 11 meses, em todos os campos de experiência, utilizando as orientações da BNCC e ao mesmo tempo contemplando o ensino para a EEQ.

Em relação ao campo de experiências “o eu, o outro e o nós”, destacamos duas habilidades e em seguida refletimos possibilidades de como trabalhar essas habilidades voltadas para a EEQ.

- **(EI03EO05)** Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
- **(EI03EO06)** Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.

Dentro desse campo de experiência, pode se utilizar na aula fotografias e vídeos das comunidades quilombolas, para que estes sejam recursos didáticos que proporcionem aos alunos intimidade com a proposta pedagógica, e assim surjam questionamentos, curiosidades, uma vez que esses recursos permitem ao aluno visitar diferentes paisagens, ver diversas pessoas e suas culturas.

O desafio nessa aula é fazer com que os alunos enxerguem além da questão das paisagens e da cultura. É fazê-los se reconhecer, relacionar com suas vivências, experiências, dando um sentido maior para aula. Por exemplo, a partir das imagens podem ser levantadas questões referentes as características das pessoas, o modo de vida, relações de trabalho, meios de transporte, estrutura das construções etc.

No campo de experiências “**corpo, gestos e movimentos**”, destacamos as seguintes habilidades:

- **(EI03CG01)** Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
- **(EI03CG02)** Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

Assim, pode se trabalhar músicas em sala de aula que sejam heranças africanas, ou que sejam conhecidas nas comunidades quilombolas, cirandas ou cantigas de roda que remetam ao contexto quilombola, como também incentivar os movimentos como danças e gestos. Fazer brincadeiras utilizando a música, como a dança das cadeiras por exemplo, assim até a coordenação motora está sendo trabalhada, uma vez que a criança tem que ter coordenação com o corpo para sentar na cadeira na hora que a música para. Utilizar músicas que contenham letras relevantes para que sejam problematizadas em

sala de aula, em seguida levantar questionamentos que de alguma forma os remeta as suas realidades e assim tenham propriedade para falar assunto.

Em relação ao campo de experiências “**traços, sons, cores e formas**”; Grupo: crianças pequenas, destacamos as seguintes habilidades:

- **(EI03TS01)** Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
- **(EI03TS02)** Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
- **(EI03TS03)** Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

Nesse sentido, confeccionar junto com os alunos instrumentos da cultura afrodescendente que incorporamos no Brasil, contar as histórias desses instrumentos, fazer perguntas quanto a utilização, tamanho, volume, se já tocaram, se já tinham visto etc.

Trabalhar com diversas formas de colagem a partir de elementos da natureza, como folhas, galhos e terra. Com desenhos e pinturas a partir de imagens da comunidade quilombola local, suas tradições, ou imagens de negros, e a partir dessas levantar questionamentos sobre o que é ser quilombola, e buscar ouvir o entendimento das crianças sobre o tema.

A partir de desenhos também pode ser trabalhado em sala de aula a questão da autoestima, a professora pode pedir para que os alunos desenhem a si mesmos e uns aos outros, e depois problematizar os desenhos.

No que diz respeito ao campo de experiências “**escuta, fala, pensamento e imaginação**” sugerimos a seguinte habilidade:

- **(EI03EF01)** Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

Trabalhar as danças, as comidas, as vestimentas, a capoeira, toda a cultura afrodescendente, podendo utilizar imagens ou vídeos, contar histórias e em seguida pedir para que recontem da forma como entenderam ou desenhem, numa perspectiva de demonstrar o protagonismo do negro no

Brasil. Visibilizando as comunidades quilombolas e negras e fortalecendo suas identidades.

Para o campo de experiências “**espaços, tempos, quantidades, relações e transformações**” destacamos a seguinte habilidade:

- **(EI03ET06)** Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.

Algum integrante da comunidade quilombola pode contribuir com uma aula assim, a pessoa pode contar a história da comunidade, os desafios que enfrentaram, a forma como vivem, a cultura que carregam. Outra possibilidade é pedir para que cada criança pergunte a sua família a sua história, como foi seu nascimento, os fatos importantes que aconteceram, a história da sua família etc... Na aula seguinte pedir para que relatem suas descobertas e saber como se sentem em relação ao que descobriram. Quais sentimentos foram desabrochados após saberem suas histórias.

Entretanto, todas essas sugestões devem ser permeadas por uma prática pedagógica lúdica, em meio a brincadeiras e interações com objetivos de aprendizagens bem definidos.

Por fim, sugerimos a decoração estética da sala de educação infantil, esta pode ser decorada na perspectiva da educação quilombola. O alfabeto disposto na parede pode ser o quilombola (o que muda do alfabeto tradicional são as figuras e as palavras geradoras), imagens representando a cultura afro e as tradições culturais da comunidade quilombola onde a escola está inserida também podem ser elementos decorativos. As bonecas tanto negras quanto brancas devem ser parte do arsenal de brinquedos. Vai da criatividade do professor, as possibilidades são muitas.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos o caminho metodológico que percorremos para a aquisição dos dados necessários para o andamento e entendimento da pesquisa.

#### 3.1 Abordagem metodológica

O percurso metodológico que adotamos representa o “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2002, p.16). Desse modo, entendemos que a escola campo de pesquisa, está inserida em uma realidade dentro de um contexto particular, e que esta atribui sentidos, significados à realidade a partir da vivência do estudante.

Logo, a pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa, pois buscou compreender como a Educação Escolar Quilombola é evidenciada na Educação Infantil, numa escola quilombola, a partir da obtenção de dados descritivos que auxiliam o investigador na interpretação destes no processo investigativo. Sobre a pesquisa qualitativa Godoy afirma que:

Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada. No trabalho intensivo de campo, os dados são coletados utilizando-se equipamentos como videoteipes e gravadores ou, simplesmente, fazendo-se anotações num bloco de papel. Para esses pesquisadores um fenômeno pode ser mais bem observado e compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte. Aqui o pesquisador deve aprender a usar sua própria pessoa como o instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados. (GODOY, 1995, pag. 62).

Portanto, a abordagem qualitativa preocupa-se, "com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (SILVEIRA & CÓRDOVA, 2009, p.32)".

Nesse modo de pesquisa é comum que o pesquisador busque levar em conta as considerações e visões de mundo dos sujeitos participantes da situação estudada, para em seguida fazer suas próprias análises a partir dos dados coletados e de suas observações.

Sendo assim, nos inserindo no contexto escolar pesquisado, buscamos entender como são desenvolvidas as práticas pedagógicas para analisar o significado do processo investigativo em questão.

### 3.2 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa tem um caráter exploratório, que segundo Gil “são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 2008, p.27).

Nesse sentido, buscamos entender como a Educação Escolar Quilombola é evidenciada na Educação Infantil, como são desenvolvidas as práticas pedagógicas para incluir as crianças no contexto da EEQ.

### 3.3 Local da pesquisa e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola quilombola da rede pública que fica localizada no município de João pessoa – PB.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram, duas professoras da Educação Infantil da escola campo de pesquisa. As duas professoras foram escolhidas por serem as únicas que dão aula na Educação Infantil na escola.

Quadro 1- Perfil das docentes		
Docentes	Professora A = (E1)	Professora B = (E2)
Gênero	Feminino	Feminino
Procedência	Urbana	Urbana
Raça/etnia	Branca	Parda
Faixa etária	Entre 41 e 55	Entre 20 e 30
Formação	Superior completo (Licenciatura em Pedagogia), com especialização	Superior completo (Licenciatura em Artes cênicas), com mestrado em Artes
Experiência docente	24 anos	5 anos

### 3.4 Instrumentos de coleta de dados

Como instrumentos para coleta de dados, utilizamos o questionário (apêndice A) para conhecermos o perfil das docentes, e fizemos a aplicação de uma entrevista (apêndice B) semiestruturada a duas professoras da Educação Infantil da escola pesquisada.

Sobre a entrevista Boni e Quaresma afirmam que: “colaboram muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos” (BONI, QUARESMA, 2005, p. 75).

A entrevista é uma “técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formulam perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. (GIL, 2010, p. 109). Ou seja, a entrevista é uma técnica que permite que o pesquisador tenha acesso a informações privilegiadas do entrevistado, uma vez que este pode discorrer sobre suas experiências sobre o tema investigado.

Assim, escolher a entrevista semiestruturada valorizará a espontaneidade e liberdade do informante diante de questionamentos além de favorecer possíveis novas indagações através de hipóteses que podem aparecer frente às respostas obtidas (TRIVIÑOS, 2008). Ainda assim, tal entrevista não pode desconsiderar o que já foi planejado.

Para interpretação dos dados coletados, utilizamos a análise de conteúdo que segundo Moraes “constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos” (MORAES, 1999, p. 2).

### **3.5 Procedimento de coleta de dados**

O primeiro passo para a coleta de dados foi a ida a escola para a entrega do termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE (apêndice C) e o questionário de perfil das docentes (apêndice A) para que pudessem preencher.

O passo seguinte foi a realização das entrevistas (apêndice B). As mesmas foram gravadas utilizando o celular e após a sua realização e o

exaustivo trabalho de transcrição esses dados foram organizados de acordo com o processo de análise.

As entrevistas foram aplicadas sobre a forma de semiestruturadas, como já mencionadas anteriormente, estas se mostraram essenciais para a construção dos dados necessários a pesquisa em desenvolvimento, pois nos permitiu entender o posicionamento, as percepções, as ações docentes e os objetivos que permeiam as práticas pedagógicas para a efetivação da Educação Escolar Quilombola na Educação Infantil.

### **3.6 Análise dos dados**

Os dados foram analisados ao final da coleta e interpretados através da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo compreende as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens para que se possa realizar deduções lógicas referente à origem das respostas dos entrevistados.

Assim, a análise de conteúdo tem o objetivo de ir além do nível da subjetividade ao interpretar tais informações para que a postura crítica em relação à comunicação de vários documentos (biografias, entrevistas, textos literários) seja possível (MINAYO, 2007).

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados que obtivemos a partir das entrevistas com as professoras. Logo, neste está descrito as perguntas, repostas e análises dos mesmos, como também uma breve discussão sobre cada tema abordado.

### **4.1 Apresentação e análise dos dados**

Com o propósito de constituir dados para a pesquisa, fizemos uma entrevista com duas professoras, que serão representadas em suas respostas por (E1) e (E2), que trabalham na Educação Infantil na escola quilombola campo de pesquisa. O objetivo foi captar o olhar e o fazer pedagógico das professoras para a questão da EEQ na Educação Infantil, e entender de que forma isso é traduzido em práticas pedagógicas. Logo, os resultados.

Para a análise dos dados dividimos as informações coletadas em categorias, são elas: Educação Escolar Quilombola; Identidade quilombola; Práticas pedagógicas; Desafios e possibilidades para a efetivação da Educação Escolar Quilombola; Reação dos educandos em relação a Educação Escolar Quilombola.

#### **4.1.1 Educação Escolar Quilombola**

Na categoria Educação Escolar Quilombola, perguntamos as professoras o entendimento das mesmas sobre a EEQ. Em suas respostas a valorização da cultura e da identidade são pontos principais. Abaixo seguem suas respostas:

A educação quilombola explora a riqueza e diversidade da cultura afro, propiciando a oportunidade de (exploração) vivências que contribuam para a valorização da negritude, assim como na construção de novos saberes a partir desse modelo ou referência de educação (E1).

A educação escolar quilombola é de onde a gente começa a fazer com que as crianças entendam sobre a identidade delas. E aí como estão inseridas dentro da comunidade quilombola elas reconhecerem quem são, de onde vieram, sua cultura, seu passado, conhecer um pouquinho da história, mas sobretudo entender que eles são parte de

uma história bem específica e que são iguais e diferentes ao mesmo tempo (E2).

Podemos perceber em suas falas, que a EEQ é vista como uma ferramenta que fortalece a cultura afrodescendente e que trabalha o processo de construção da identidade desta nas crianças. Quando a professora fala “riqueza e diversidade da cultura afro”, está afirmando que esta precisa ser explorada, vivenciada, assumida. Logo, segundo as entrevistadas, essa visibilidade necessária acontece cotidianamente na sala de aula.

Assim, pensar em EEQ é colocar em evidência na sala de aula o reconhecimento étnico-cultural de um grupo étnico, onde a valorização da identidade e diversidade deve ser estimulada todos os dias a partir de práticas pedagógicas que contemplem as reais necessidades dos educandos.

Uma questão importante, é entendermos quais os objetivos da EEQ na Educação Infantil, quais sentimentos, percepções, postura as professoras desejam fomentar nos educandos. Diante desse questionamento as professoras relataram o seguinte:

Na educação infantil tudo precisa ser muito concreto, muito palpável para eles, então a gente começa a trabalhar com questões de identidade. De onde eu vim? Qual a cor da minha pele? Por que a minha pele é dessa cor? Eu vim de uma família, uma descendência, eu sou descendente de alguém. A partir dessas questões de identidade no primeiro momento, depois a gente entra nessa questão da afrodescendência (E1).

É que eles compreendam a questão das suas individualidades identitárias, mas que eles consigam criar, expandir, desenvolver a imaginação, a motricidade. É trabalhar com a criatividade e tudo isso voltado para as questões que são inerentes à realidade deles. Então, no caso da disciplina de Artes é que a gente consiga trabalhar com o corpo dentro da realidade deles, trabalhar com as manifestações culturais locais (E2).

Assim, as falas das entrevistadas relatam as práticas pedagógicas exercidas em sala de aula que buscam a construção da identidade quilombola nas crianças, como também o despertar do sentimento de pertencimento a um grupo específico e fortalecimento da autoestima. Buscam fazer com que as crianças conheçam a história, cultura, memória e especificidade do seu povo. Logo, essas práticas pedagógicas buscam uma relação “entre o conhecimento ancestral de matriz africana, a formação da identidade quilombola e as

relações de poder, estando vinculada ainda a uma noção de democratização e transformação da sociedade” (SOUZA, 2015, p. 49).

#### 4.1.2 Identidade quilombola

Outro ponto a ser analisado, diz respeito a como os educandos se comportam em sala de aula em relação à identidade quilombola. Perguntamos às professoras se os mesmos se reconhecem como quilombolas. Suas respostas foram:

De forma alguma, as crianças do quilombo e as da comunidade, é uma dificuldade que a gente enfrenta muito grande. Nós temos o material que foi disponibilizado pelo MEC, que tem bonecas, espelhos, contação de histórias... E muitas vezes quando a gente chega com espelho para aquela criança negra, o preconceito é tão grande que eles não se reconhecem como negros. Quando a gente pergunta: qual a cor da sua pele? Eles dizem: é branca. Qual boneca que se parece com você? Eles pegam uma boneca branca. Então a gente faz um trabalho de desconstrução, é algo muito grave (E1).

Não, todos os anos isso é muito complicado, porque a gente não recebe só alunos da comunidade quilombola, a gente recebe alunos de vários bairros do entorno, tem crianças negras que não são do território quilombola, crianças, negras, pardas, brancas que são do território quilombola, é um misto muito grande. Então primeiro a gente começa a trabalhar a partir das diferenças, quando a gente vê alguma coisa do preconceito a gente vai quebrando, trabalhando contação de história, mas a questão da autoafirmação, sou quilombola, dificilmente ela acontece dentro desse percurso, a gente consegue atingir isso só no fim do ano (E2).

As narrativas das professoras demonstram as tensões em sala de aula da convivência entre crianças que são da “comunidade” e as que são quilombolas com as manifestações do preconceito. Denota o quanto o preconceito está enraizado na sociedade, que introjeta nas crianças quilombolas o ideal da pessoa branca, fazendo com que elas expressem um pensamento de não reconhecimento de sua cor, isto pode ser porquê de alguma forma elas ou alguém da família ou em outros espaços sociais, passam ou já passaram por situações de preconceito, e que associam o preto, o negro a algo ruim e o branco a algo bom.

Nesse contexto, deve-se trabalhar com as diferenças, colocando em foco a valorização da raça negra, afinal, “não podemos falar sobre identidade sem tão pouco falar sobre diferença” (XAVIER, BRANDÃO, 2017, p.6). Logo, a identidade não é construída de forma isolada, faz parte de um contexto.

Tais situações demonstram o quanto se faz necessário que a escola adote ações educativas que visem a desconstrução do sentimento de inferioridade e que busquem fomentar nos educandos a autoafirmação, “sou quilombola, sou negro”.

#### 4.1.3 Práticas pedagógicas

No quesito, práticas pedagógicas, nosso interesse foi o de entender como estas são colocadas em prática para a efetivação da EEQ na Educação Infantil, visto que este é um público que está em pleno desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Em suas respostas, podemos observar que a realidade é o que norteia as práticas pedagógicas. Vejamos as falas a seguir:

Eu tento trabalhar o máximo com a realidade deles. Também tem a questão dos livros, por exemplo, os livros que a gente traz para contar história, de repente não são livros que combinam com a realidade quilombola, mas a gente adapta o livro, por exemplo, lápis cor de pele, não trata da realidade quilombola, mas a gente usa para trabalhar miscigenação e a cor da pele. [...] e vai trabalhando também as coisas que são da sociedade, digamos assim, como o mundo funciona, da fila, de horário, de rotina, a socialização. (E2).

Geralmente eu escolho um paradidático para trabalhar e vou pensando em uma forma de desenvolver uma sequência didática que possa trabalhar a identidade e a diversidade. Por exemplo, eu já trabalhei com cabelo de Lelê, com menina bonita do laço de fita, com um livro chamado eu, que esse livro mostra: de onde eu vim? Eu nasci de uma barriga. E essa barriga de quem era? De uma mãe. Quem era a avó dessa mãe? E desse pai? Como era essa família? Nessa família do livro tinha filhos adotivos também. Daí vou mostrando essas diferenças e sempre tentando valorizar a questão das diferenças, da diversidade que a gente tem na sala de aula (E1).

Em relação as práticas pedagógicas, segundo as entrevistadas, o que direciona estas é o contexto social, cultural e político que as crianças estão inseridas. As propostas pedagógicas são pensadas dentro da realidade e necessidades dos educandos, estas contemplam questões como diversidade, identidade, respeito as diferenças, uma vez que na escola e na sala da Educação Infantil não têm só crianças quilombolas.

Logo, há uma mistura de raças que exige das professoras ações pedagógicas voltadas para um público diversificado. Assim, se faz necessário a estas, ter um olhar atento e sensibilidade para perceber as angústias, anseios,

expressões, comportamentos, sentimentos que as crianças de alguma forma deixam transparecer em sala de aula.

Nesse sentido, exercer as práticas pedagógicas partindo dessas percepções, torna-se um ensino significativo, visto que busca a superação de supostos conflitos internos e externos a sala de aula.

Assim, busca-se um currículo que contemple as questões percebidas na sala de aula. De acordo com o Parecer n. 20/2009, este é entendido como “as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças” (BRASIL, 2009, p.6).

Portanto, este, busca articular os conhecimentos que são necessários ao desenvolvimento infantil, com os saberes e vivências das crianças, em meio as interações sociais que vão se estabelecendo no cotidiano escolar, sabendo-se que estas influenciam na construção da identidade, por isso é imprescindível a busca incessante para a superação de conflitos.

Ainda pensando em práticas pedagógicas, perguntamos as entrevistadas quais temas são trabalhados na sala de aula da Educação Infantil e qual o critério para essas escolhas. Nas respostas, constatamos que o contexto social, cultural e histórico, está sempre ditando as narrativas que acontecem na sala de aula, como também o trabalho para a construção da identidade quilombola.

No currículo de artes a gente tenta trabalhar às questões corporais, por exemplo, como é o meu corpo? Quem eu sou? Eu me pareço com quem? Então, eu trabalho no começo do ano, por que a gente vai lá na frente começar a aprofundar mais sobre a identidade, e aí paralelamente a isso a gente vai trabalhando jogos corporais, que é um pouco de teatro, elasticidade, alongamento, jogo com movimento, jogo com espelho (E2).

A gente trabalha a questão do território, do quilombo. [...] eu uso muito o concreto, conto a história de como chegaram os escravos aqui, eu uso navio de plástico, mostro que lá na África eles viviam felizes, e eles vieram para cá trazidos à força e tinham que trabalhar. Vou mostrando com bonequinhos, de forma muito concreta para eles conseguirem compreender, por que é algo muito profundo essa história, mas que aqui eles lutaram, descobriram um lugar para se esconder dessas pessoas malvadas que queriam escravizá-los. E eles encontraram essa comunidade aqui e formaram esse quilombo (E1).

A gente trabalha muito com essa questão do cabelo, faz oficinas para que elas valorizem os cachos, o crespo, ou liso se for o caso do liso,

e quem tem a pele branca também, porque aqui não é só quilombolas, tem criança branca, parda, negra como em todo canto do país, nós estamos no Brasil e o Brasil é uma mistura de raças (E1).

Os temas trabalhados em sala de aula, surgem a partir das necessidades que são observadas pelas docentes no cotidiano escolar das crianças, assim quando se trabalha a questão do cabelo, é para que as crianças se aceitem do jeito que são, enxerguem beleza em si mesmas, valorizem sua cultura, sua história, assumam o cabelo afro e se orgulhem de seus traços.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI orientam, trabalhar "o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem com o combate ao racismo e à discriminação" (BRASIL, 2010, p. 21).

A questão do preconceito ainda é muito forte em toda a nossa sociedade, se não fosse assim, não precisaria haver a lei contra o racismo, por exemplo. Seguindo por esse pensamento, quando se tem na sala de aula crianças de raça/etnias diferentes, é necessário falar sobre a assunto, desenvolver ações educativas que promovam o senso de igualdade, respeito, empatia e ao mesmo tempo contribuam para a construção da identidade individual e coletiva.

Nesse sentido, os temas trabalhados em sala de aula são pertinentes e geram reflexões que se traduzirão em futuras posturas de autoafirmação da identidade e construção de uma sociedade onde as diferenças e a diversidade são valorizadas e respeitadas.

#### 4.1.4 Desafios e possibilidades para a efetivação da Educação Escolar Quilombola

Um fator importante quando se pensa em EEQ, é entender os desafios que se fazem presente cotidianamente no fazer pedagógico para a real efetivação da EEQ, uma vez que o professor é obrigado a seguir uma base que determina as habilidades e as aprendizagens essenciais para cada etapa do ensino. Nesse contexto, quando indagadas sobre os desafios as entrevistadas responderam o seguinte:

Um dos maiores desafios é essa questão do preconceito, que realmente as famílias são preconceituosas. Quando uma criança negra vem olhar para uma boneca branca e diz eu sou igual a branca, e não se reconhece no tom de pele negro, é porquê os pais já sofreram isso ou sofrem, ou são preconceituosos de alguma forma, então essa é uma das grandes dificuldades. Então é isso, despertá-los para valorizar as diversidades, não é só quem é negro, é valorizar e respeitar quem é branco, quem é gordo, quem é magro demais, quem tem cabelo liso, quem tem o cabelo crespo, cacheado, todos precisam ser respeitados (E1).

O primeiro desafio é a gente fazer a educação escolar quilombola lembrando que faz parte de uma rede, que tem um currículo, que a gente tem um tradicional ainda, tem uma base a seguir, então ao mesmo tempo que a gente precisa ser diferente, precisa ser igual. Então é tentar ao máximo atender a base e atender também a educação escolar quilombola (E2).

Os desafios relatados pelas professoras incluem, a superação do preconceito e atender as orientações da BNCC para a Educação Infantil, ao mesmo tempo em que busca-se efetivar um currículo voltado para a EEQ. Assim, é fundamental que a organização do currículo para a EEQ seja relacionada com práticas políticas-pedagógicas, como orienta as DCNEEQ no seu artigo 38, parágrafo I e II, que objetivam:

- I - o conhecimento das especificidades das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas quanto à sua história e às suas formas de organização;
- II- a flexibilidade na organização curricular, no que se refere à articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada, a fim de garantir a indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas (BRASIL, 2012, p. 14).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas exploram a articulação entre a realidade pertencente ao contexto vivido pelos alunos e as exigências de desenvolvimento infantil que espera-se que as crianças atinjam nesta etapa da Educação Básica.

Outro ponto importante, é perceber as possibilidades que existem no cotidiano escolar para a efetivação da EEQ, entretanto, exige do professor um olhar atento para as questões e questionamentos que surgem no dia a dia, em meio aos processos de socialização e interação das crianças. Assim, questionamos as professoras sobre essas possibilidades. As respostas estão descritas abaixo:

É a gente utilizar como recurso aquilo o que os alunos já têm, o que eles trazem dentro deles, trabalhar identidade, o preconceito. É trazer a realidade deles para dentro da sala de aula (E2).

Eu acho que é isso, é bater na mesma tecla, é trabalhar o respeito, a tolerância, buscar recursos, vídeos, aulas dinâmicas utilizando fantoches, bonecas, contação de histórias. Por que se a gente trabalha na educação infantil com esse olhar voltado para o concreto é mais fácil.

As práticas pedagógicas que partem do conhecimento, das experiências e vivências dos educandos estabelecem relações que as crianças conseguem compreender, uma vez que não é algo novo.

Desta forma, as propostas pedagógicas das DCNEIs “prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade” (BRASIL, 2010, p. 24).

Assim, as práticas pedagógicas que partem do concreto, palpável, utilizando objetos, brinquedos, vídeos, quaisquer recursos que facilitem a assimilação do que está sendo ensinado, caracteriza possibilidades concretas para a efetivação da EEQ.

#### 4.1.5 Reação dos educandos em relação a Educação Escolar Quilombola

Perguntamos as entrevistadas sobre a curiosidade dos alunos no que diz respeito às práticas pedagógicas que colocam em evidência a EEQ, como se comportam diante das temáticas propostas em sala de aula. Em suas respostas podemos observar que para as crianças é algo positivo, uma vez que parte do conhecido, das suas vivências. Vejamos as respostas a seguir:

Eles se interessam, se sentem incluídos no que a gente tá falando em sala de aula. É familiar porque é a realidade deles que é retratada em sala de aula (E2).

Eu amo trabalhar na educação infantil, trabalho há muitos anos na educação infantil, justamente por que a criança é desprovida de qualquer tabu, ela quer aprender, o que você propor para ela abraça, se você quer fazer uma roda elas querem, se você quer cantar elas querem, desenhar elas querem, se você quer fazer uma contação de história elas querem. Então não tem limitação, a limitação quem às vezes coloca é o próprio profissional que trabalha naquela área, que às vezes não tem a leitura adequada, não tem a formação adequada (E1).

Segundo as entrevistadas, os caminhos utilizados para a efetivação das propostas pedagógicas colocam em pauta a realidade vivida pelos alunos, ao mesmo tempo que são lúdicas. A utilização destas como fio condutor para aula,

tem gerado resultados positivos. O envolvimento se torna maior, a aceitação das propostas é imediata.

De acordo com Maluf (2009, p.21) “são lúdicas as atividades que propiciam a experiência completa do momento, associando o ato, o pensamento e o sentimento”. Logo, o fazer pedagógico associado a ações simples que integram um conjunto de objetivos a serem alcançados tem maior probabilidade de conquista se parte do que é interessante para as crianças.

Portanto, é aproveitar o que a própria professora relata “a criança é desprovida de qualquer tabu” para desenvolver todo tipo de atividade que seja compatível com a fase de desenvolvimento que a criança se encontra.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, procurou entender como são as práticas pedagógicas para evidenciar a Educação Escolar Quilombola na Educação Infantil em uma escola quilombola, visto que o público desta etapa da educação são crianças entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade e se encontram em amplo desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Assim, considerando as análises dos dados aqui expostos, foi possível constatar que as práticas pedagógicas que as professoras usam cotidianamente em suas aulas, são permeadas pela realidade do local onde a escola está inserida e principalmente pelas necessidades que são observadas em sala de aula, por exemplo, o combate ao preconceito e a questão do respeito as diferenças.

Nesse sentido, pudemos observar nas entrevistas que o trabalho partindo da realidade das crianças é o primeiro passo para evidenciar a EEQ. Outro fator imprescindível, é a utilização do concreto como recurso para as práticas pedagógicas, uma vez que este facilita a compreensão do que está sendo ensinado.

Nesse contexto, a utilização de objetos, brinquedos, livros didáticos, imagens, vídeos, torna o processo ensino-aprendizagem mais significativo. E quando esses recursos são usados numa perspectiva de EEQ, exige-se partir do contexto, da realidade. Logo, estes permitem as crianças se reconhecerem neste processo, visto que são abordados assuntos que fazem parte das suas vivências e experiências.

Desta forma, concordando com o que está relatado nas entrevistas, as práticas pedagógicas com a utilização da boneca negra, livros didáticos que falam sobre as diferenças, exaltam a beleza do cabelo crespo e cacheado, cores de pele, a utilização do espelho para se perceber, contação de histórias com objetos, retratam justamente a realidade e as características das crianças.

Sendo assim, essas práticas pedagógicas estão contribuindo com a construção da identidade afro-brasileira; valorização das suas características físicas, conseqüentemente formação da autoestima; combate ao preconceito; respeito as diferenças, pois a sala de aula não tem apenas crianças quilombolas; e valorização da cultura afro-brasileira. Ao mesmo tempo que

atende ao que está proposto na BNCC para esta fase de desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

Concluimos assim, que a EEQ está sendo evidenciada na Educação Infantil a partir de práticas pedagógicas lúdicas que diante das necessidades observadas em sala de aula, tais como: combate ao preconceito, respeito as diferenças, construção da identidade afro-brasileira, formação da autoestima, sentimento de pertencimento e fortalecimento da cultura afrodescendente, são estimuladas no cotidiano escolar na Educação Infantil da escola campo de pesquisa.

Entretanto, estes temas precisam ser trabalhados em todos os anos seguintes. Na Educação Infantil é só a “sementinha” que é plantada, como também as famílias precisam participar e reforçar a educação de seus filhos, principalmente a questão da autoestima, visto que uma criança sem autoestima, apresenta dificuldades de interação, socialização e até mesmo educacionais.

## REFERÊNCIAS

ANGOTTI, Maristela (Org.) **Educação Infantil**: para quê, para quem e por quê? Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

ARANTES, Valeria Amorim (org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. (Coleção na escola: alternativas teóricas e práticas).

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, M. S. X. **A educação popular do campo e a realidade camponesa**. In: 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambu. Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 2007. v. 1. p. 1-17.

BATISTA, M. S. X. Educação do campo: um paradigma classista de educação. In: DIAS, Adelaide Alves; MACHADO, Charlinton J. dos Santos; NUNES, M. Lúcia. da Silva. (Org.). **Educação, direitos humanos e inclusão social**: currículo, formação docente e diversidades socioculturais. 1. ed. João Pessoa/Pb: Editora Universitária UFPB, 2009, v. 1, p. 207-225.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Em Tese: **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 3, p. 68-80, 2005.

BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de Nove Anos. 2ed. Brasília-DF, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC. 2017.

BRASIL. Congresso Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 20/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 14, 09 dez. 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CALDART, Roseli, S. **Por Uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília, 2002. p. 18 –25.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do**

**Campo.** Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012, p. 259-267.

CALDART, R. S. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual.** Mimeo. 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº 8/2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2012.

CUNHA, Heloísa Marinho. **A garantia dos direitos humanos e a interface com a educação para as relações étnico-raciais: uma prática na Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado.** João Pessoa. PB. 2017.

II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. Por Uma Política Pública de Educação do Campo. **DECLARAÇÃO FINAL.** Luziânia-GO, 02 a 06 de agosto de 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

LIMA, Elmo de S. Educação do Campo, Currículo e Diversidades Culturais. **Espaço do Currículo**, v. 6, p.608 - 619, 2013.

LOPES, Vera Neusa. **Racismo, Preconceito e Discriminação.** In: Superando o racismo na escola. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade. 2005. Disponível em: <<http://etnicoracial.mec.gov.br/2013-03-06-18-02-36>>. Acesso em: 25 novembro 2015.

MALUF, Angela C. Munhoz. **Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social.** Editora Vozes. Petrópolis, 2002.

MINAYO, M. C. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.6, n.2, p.378-400, jul./dez., 2015.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Setor de Educação. **Tecendo e Construindo Saberes: refletindo a infância e a criança de hoje**

num processo histórico. Setor de Educação, documento interno para discussão, maio de 2007.

ONOFRE, Joelson Alves. **A Lei 10.639/03 e seus desdobramentos em uma escola quilombola**. Salvador. 2014.2.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Florence, 2002. 136p.

PIAGET, Jean. **O Julgamento Moral na Criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

RUIZ, M.Teresa. Racismo algo mas que discriminacion, San José, Costa Rica. Colección Análisis. 1988. Apud SANT'ANA, Antonio Olimpio de. **História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados**. In: Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, F. V. A brincadeira e a cultura na Educação Infantil. **Revista Educar FCE**, São Paulo, v. 18, p. 994-1006, n. 01 mar. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDDT, T. E. e SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009. P. 31 -42.

SOUSA, Mônica Ferreira de. **O processo de construção e reafirmação da identidade quilombola nos anos iniciais do Ensino Fundamental I da escola municipal Antônia do Socorro Silva Machado**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal da Paraíba, PB, 2019.

SOUZA, Shirley Pimentel de. **Educação escolar quilombola**: as pedagogias quilombolas na construção curricular. 112f. 2015. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Escola, currículo e ensino**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CARDOSO, Maria Helena Fernandes. (Org.) Escola Fundamental: currículo e ensino. Campinas – SP: Papyrus, 1995.

XAVIER, Adriana Oliveira; BRANDÃO, Isabel Cristina de Jesus. **A construção da identidade da criança negra nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Bahia. 2017.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A****UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB****CENTRO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I****CURSO DE PEDAGOGIA****ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO****QUESTIONÁRIO**

Caro **professor/a**, este instrumento faz parte de um processo de pesquisa e tem como objetivo coletar dados e realizar análise das informações, visando contribuir para construção do nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Desde já, agradecemos a sua colaboração. Salientamos, ainda, que as informações aqui prestadas não serão reveladas para outro fim, que não seja, o da pesquisa científica e que o seu nome não será revelado, conforme a norma ética 136, da legislação vigente do Conselho de Ética, de nossa instituição.

**1ª PARTE – PERFIL DO DOCENTE****GÊNERO**Sexo  Masculino  Feminino**PROCEDÊNCIA GEOGRÁFICA**Origem  Urbana  Rural/Camponesa**RAÇA/ETNIA** Branca  Negra  Parda  Amarela (asiática)  Indígena**FAIXA ETÁRIA** Menos de 20 anos  Entre 31 e 40 anos Entre 20 e 30 anos  Entre 41 e 55 anos  Mais de 55 anos



## APÊNDICE B

### Roteiro de entrevista para professoras

- 1- O que você entende por educação escolar quilombola?
- 2- Na sua percepção, como a educação escolar quilombola está inserida nas práticas pedagógicas na escola?
- 3- Na sua percepção, como a educação escolar quilombola está inserida nas práticas pedagógicas na sua sala de aula?
- 4- Como são as suas aulas para abordar a EEQ? Que práticas pedagógicas você utiliza?
- 5- Que desafios você percebe para efetivação da EEQ na Educação Infantil?
- 6- Quais as possibilidades que você percebe para uma melhor efetivação da EEQ?
- 7- Qual a importância da EEQ para alunos quilombolas na Educação Infantil?
- 8- Como os alunos recebem a EEQ?

## APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA - ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM  
EDUCAÇÃO DO CAMPO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa Educação Escolar Quilombola na educação infantil: um olhar sobre as práticas pedagógicas em uma escola quilombola no município de João Pessoa-PB, está sendo desenvolvida pela pesquisadora Michelle Cristine de Paula Silva Reis, aluna do Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia - Educação do Campo da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Ricardo de Carvalho Costa.

Os objetivos do estudo são identificar as práticas pedagógicas para a Educação Escolar Quilombola utilizadas em sala de aula; descrever as práticas pedagógicas identificadas; identificar os desafios e possibilidades para a Educação Escolar Quilombola na Educação Infantil.

A finalidade deste trabalho é contribuir para coleta de dados para enriquecimento das informações do meu trabalho de conclusão de curso, que visa entender de que maneira a Educação Escolar Quilombola é inserida nas práticas pedagógicas na Educação Infantil em uma escola quilombola.

Solicitamos a sua colaboração para participar de uma entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica (*se for o caso*). Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*).

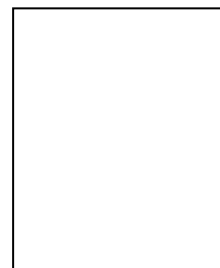
Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

---

Assinatura do Participante da Participante ou  
Responsável Legal

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto – acrescentar)



Espaço para impressão  
dactiloscópica

---

Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador(a) Responsável: \_\_\_\_\_

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o(a) pesquisador(a) Michelle Cristine de Paula Silva Reis.

Telefone: (83) 98848-6187

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

---

Assinatura do Pesquisador Participante

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE pondo suas assinaturas na última página.