

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



**JOSIANE GOMES PROTÁZIO**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUÇÃO  
DA IDENTIDADE RACIAL A PARTIR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS(OS)  
PROFESSORAS(ES) DA ESCOLA U.E. JOSÉ RIBAMAR FONTOURA**



SÃO LUÍS - MA  
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA

**JOSIANE GOMES PROTÁZIO**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E A EDUCAÇÃO INFANTIL:** construção da  
identidade racial a partir das práticas pedagógicas das(os) professoras(es) da Escola  
U.E. José Ribamar Fontoura

São Luís – MA

2026

**JOSIANE GOMES PROTÁZIO**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E A EDUCAÇÃO INFANTIL:** construção da identidade racial a partir das práticas pedagógicas das(os) professoras(es) da Escola U.E. José Ribamar Fontoura

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da linha de pesquisa Educação, Diversidade e Inclusão Social na Educação Básica, para a obtenção do título de Mestre em Educação  
Orientadora: Profa. Dr<sup>a</sup>. Clenia de Jesus Pereira dos Santos.

São Luís – MA

2026

Imagem da capa:

Raízes e saberes: a escola no coração do quilombo. arquivo criado pela pesquisadora com a utilização dos aplicativos Gemini e Canva.

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Gomes Protázio, Josiane.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: :  
construção da identidade racial a partir das práticas  
pedagógicas dos professoras da Escola U.E. José Ribamar  
Fontoura / Josiane Gomes Protázio. - 2025.  
196 f.

Orientador(a): Clénia de Jesus Pereira dos Santos.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em  
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade  
Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Educação Escolar Quilombola. 2. Educação Infantil.  
3. Identidade Quilombola. 4. Práticas Pedagógicas. 5.  
Educação Étnico-racial. I. de Jesus Pereira dos Santos,  
Clénia. II. Título.



**JOSIANE GOMES PROTÁZIO**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E A EDUCAÇÃO INFANTIL:** construção da identidade racial a partir das práticas pedagógicas dos professores(as) da Escola U.E. José Ribamar Fontoura

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da linha de pesquisa Educação, Diversidade e Inclusão Social na Educação Básica, para a obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

**Profa. Dra. Clenia de Jesus Pereira dos Santos** (Orientadora)

Doutora em Educação – PPGEEB (UFMA)

**Prof. Dr. Rosenverck Estrela Santos** (1º examinador)

Doutor em Políticas Públicas – PPGPP (UFMA)

**Profa. Dra Belijane Marques Feitosa** (2ª examinadora)

Doutora em Educação – UFCG

**Profª. Draª. Elisângela Santos de Amorim** (1ª suplente)

Doutora em Ciências Humanas – PPGEEB

**Profa. Dra Adlene Silva Arante** (2ª suplente)

Doutora em Educação – UPE

Aos meus pais, José Ribamar e  
Candida Rosa, por serem minha base  
e minha força e à minha tia Lindinalva,  
por sua influência fundamental na  
pessoa e educadora que me tornei.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, expresso minha profunda gratidão a Deus, fonte de sabedoria e força, que me sustentou em cada etapa desta jornada acadêmica. Sua presença foi o alicerce que me permitiu superar os desafios e chegar até esta importante conquista.

Ao meu amado esposo, Paulo Coimbra, seu apoio incondicional foi fundamental em todos os momentos deste processo. Agradeço pela paciência nos períodos mais desafiadores, pelo incentivo constante quando as dúvidas surgiam e, especialmente, por acreditar em mim quando eu mesma duvidava. Você foi meu porto seguro e meu maior incentivador. Obrigada por tudo.

Aos meus pais José Ribamar e Cândida Rosa e a toda minha família, coluna que me sustenta: pelas orações que me envolveram como um manto, pelo apoio incondicional que atravessou madrugadas de estudos, e por serem minha primeira escola de resistência e amor. Cada vitória nossa é coletiva.

À Universidade Federal do Maranhão, instituição que me acolheu e proporcionou esta formação de excelência, registro meu reconhecimento. Ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB), agradeço pela estrutura e pelo conhecimento compartilhado. De forma especial à Coordenadora e ao Coordenador, Dra. Hercília Vituriano e Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes, pela liderança e dedicação ao programa. Aos(às) professores(as) que ministraram as disciplinas, meu respeito e gratidão pelo conhecimento compartilhado e pelas marcas deixadas em minha formação. Levo cada aprendizado e laço construído para a vida.

À minha orientadora, Profa. Dra. Clenia de Jesus Pereira dos Santos, dirijo meus mais sinceros agradecimentos. Sua orientação paciente e criteriosa foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço pelo rigor acadêmico, pelas valiosas contribuições e, especialmente, por ser uma inspiração como mulher negra e educadora comprometida com a transformação social. Sua trajetória me mostrou o poder da resistência e da excelência acadêmica.

Aos (às) amigos(as) que torcem por mim, em especial Vicente Campos, expresso minha especial gratidão, seu papel foi crucial desde o momento em que me



incentivou a ingressar no mestrado, passando pelos valiosos conselhos durante todo o percurso. Sua experiência e orientação foram faróis que iluminaram meu caminho.

À minha inesquecível turma do PPGEEB 2024, que se tornou mais que colegas, verdadeiros(as) companheiros(as) de jornada acadêmica e de vida, em especial à Alice Martins, minha companheira de jornada. Obrigada pela amizade, apoio e inspiração diária. Levo você e todo o aprendizado compartilhado para a vida.

Ao Grupo de Estudo Investigações Pedagógicas Afro-Brasileiras (GIPEAB) pelos momentos discursivos em torno da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

À Unidade Escolar José Ribamar Fontoura, que gentilmente abre suas portas e me recebe para a realização desta pesquisa, às professoras e ao gestor pela disponibilidade, e à comunidade quilombola de Munim Mirim, por compartilhar seus saberes e acolher este trabalho.

Por fim, presto minha homenagem aos meus ancestrais, cuja luta e resistência tornaram possível minha existência e minha presença nos espaços acadêmicos. Esta conquista é o fruto de uma história coletiva de superação e resiliência. Que eu possa honrar este legado contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para esta conquista, meu eterno e profundo agradecimento. Cada gesto de apoio, cada palavra de incentivo e cada momento compartilhado foram peças fundamentais nesta jornada que hoje se concretiza.

"Eles combinaram de nos matar, mas nós combinamos de não morrer. E agora estamos aí, firmes no chão da vida, a clamar por justiça, a exigir reparação, a reescrever a história com nossas próprias mãos."

Conceição Evaristo

## RESUMO

A presente pesquisa, intitulada **EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: construção da identidade racial a partir das práticas pedagógicas dos(as) professores(as) da Escola U.E. José Ribamar Fontoura**, tem como problema como as práticas pedagógicas na Educação Infantil dessa escola quilombola podem fortalecer a construção da identidade racial das crianças. O estudo tem como objetivo geral analisar como as práticas pedagógicas contribuem para a construção da identidade racial das crianças quilombolas, culminando na elaboração de um guia pedagógico. que oriente os(as) docentes no desenvolvimento de atividades culturais quilombolas em sala de aula. Parte do pressuposto de que a escola, enquanto espaço de formação identitária, deve valorizar os saberes e tradições quilombolas desde a primeira infância, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica. A primeira seção, correspondente à introdução, apresenta o contexto da pesquisa, justificando sua relevância social e acadêmica, além de delimitar os objetivos gerais e específicos. Também descreve os procedimentos metodológicos adotados, que incluem a pesquisa qualitativa, pesquisa aplicada, entrevistas com professoras, gestor e comunidade, atividade pedagógica com as crianças de 4 e 5 anos e a observação das práticas pedagógicas na escola. A segunda seção discute a Educação Infantil, destacando seu histórico e papel no desenvolvimento integral da criança, com base em autoras(es) como Brandão (1981) e Gomes (2012). Aborda a Educação Escolar Quilombola, analisando seus marcos legais e os desafios de sua implementação, com aporte teórico consubstanciada em Munanga (2004) e Cavalleiro (2014). Explora a relação entre infância, identidade e cultura quilombola, defendendo uma pedagogia que valorize a ancestralidade e os saberes tradicionais. A terceira seção aborda a formação e o papel do(a) professor(a) na promoção da identidade racial, discutindo estratégias para incorporar a cultura quilombola ao currículo da Educação Infantil. Analisa os desafios enfrentados, como a carência de recursos e a necessidade de formação continuada, bem como apresenta experiências exitosas que podem servir de inspiração. A quarta seção caracteriza a escola pesquisada, descrevendo o contexto comunitário e suas práticas pedagógicas. Também detalha a metodologia da investigação, com ênfase nos instrumentos de coleta de dados e na técnica de análise de conteúdo com base em Bardin (2010), além de apresentar o produto educacional desenvolvido: um guia pedagógico com orientações e atividades práticas voltadas para professores(as) da Educação Infantil. E, por fim, a quinta seção, intitulada considerações finais, sintetiza as conclusões da pesquisa, reafirmando o papel das práticas pedagógicas para a formação identitária na primeira infância quilombola.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola; Educação Infantil; Identidade Quilombola; Práticas Pedagógicas; Educação Étnico-Racial.

## ABSTRACT

This research, entitled "QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION: The Construction of Racial Identity through the Pedagogical Practices of Teachers at the U.E. José Ribamar Fontoura School," addresses the problem of how pedagogical practices in the Early Childhood Education program of this Quilombola school can strengthen the construction of children's racial identity. The study aims to produce a pedagogical guide to assist teachers in developing Quilombola cultural activities in the classroom. It is based on the assumption that the school, as a space for identity formation, should value Quilombola knowledge and traditions from early childhood, in accordance with the National Curriculum Guidelines for Quilombola School Education and Law No. 10,639/2003, which made the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture mandatory in basic education. The first section, corresponding to the introduction, presents the research context, justifying its social and academic relevance, and delineates the general and specific objectives. It also describes the adopted methodological procedures, which include qualitative research, applied research, interviews with teachers, the school administrator, and the community, a pedagogical activity with 4- and 5-year-old children, and the observation of pedagogical practices at the school. The second section discusses Early Childhood Education, highlighting its history and role in the holistic development of the child, based on authors such as Brandão (1981) and Gomes (2012). It addresses Quilombola School Education, analyzing its legal frameworks and implementation challenges, with a theoretical foundation substantiated by Munanga (2004) and Cavalleiro (2014). It explores the relationship between childhood, identity, and Quilombola culture, advocating for a pedagogy that values ancestry and traditional knowledge. The third section examines the training and role of the teacher in promoting racial identity, discussing strategies for incorporating Quilombola culture into the Early Childhood Education curriculum. It analyzes the challenges faced, such as a lack of resources and the need for ongoing teacher training, and also presents successful experiences that can serve as inspiration. The fourth section characterizes the school under study, describing the community context and its pedagogical practices. It also details the investigation methodology, with an emphasis on data collection instruments and the content analysis technique based on Bardin (2010), in addition to presenting the developed educational product: a pedagogical guide with guidelines and practical activities aimed at Early Childhood Education teachers. Finally, the fifth section, titled Final Considerations, synthesizes the research conclusions, reaffirming the role of pedagogical practices in identity formation during early childhood in the quilombola context.

**Keywords:** Quilombola School Education; Early Childhood Education; Quilombola Identity; Pedagogical Practices; Ethnic-Racial Education.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                               |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 . Mapa da localização da comunidade de Munim Mirim .....                             | 81  |
| Figura 2 . Mosaico com imagens da comunidade Munim Mirim - Axixá/MA.....                      | 83  |
| Figura 3 . Ruínas da Fazenda de Engenho de Muni Mirim .....                                   | 85  |
| Figura 4 . Roda de Tambor de Crioula no Quilombo de Munim Mirim.....                          | 85  |
| Figura 5 . Faixada da Unidade Escolar José Ribamar Fontoura .....                             | 86  |
| Figura 6 . Espaços internos da Unidade Escolar José Ribamar Fontoura .....                    | 88  |
| Figura 7 . Área externa da Unidade Escolar José Ribamar Fontoura .....                        | 90  |
| Figura 8 . Recurso didático história na lata “Meu crespo é de rainha.”.....                   | 109 |
| Figura 9 . Pesquisadora em roda de contação de história na U.E José Ribamar<br>Fontoura ..... | 110 |
| Figura 10 . Mosaicos de estudantes realizando atividade de autorretrato .....                 | 111 |
| Figura 11 . Autorretratos realizados pelos estudantes.....                                    | 112 |
| Figura 12 . Autorretratos realizados pelos estudantes.....                                    | 113 |
| Figura 13 . Capa do Guia de Orientações Pedagógicas.....                                      | 117 |
| Figura 14 . Sumário do Guia de Orientações Pedagógicas.....                                   | 117 |
| Figura 15 . Fundamentação teórica e conceitual.....                                           | 118 |
| Figura 16 . Orientações para ação docente.....                                                | 119 |
| Figura 17 . Seção 1 Contações de histórias afrocentradas.....                                 | 120 |
| Figura 18 . Seção 2 Musicalização.....                                                        | 121 |
| Figura 19 . Seção 3 Arte e simbolismo.....                                                    | 122 |
| Figura 20 . Seção 4 Brinquedos e brincadeiras.....                                            | 123 |
| Figura 21 . Seção 5 Culinária.....                                                            | 124 |



## LISTA DE QUADROS

|                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1. Caracterização dos colaboradores da pesquisa..... | 96  |
| Quadro 2. Relação escola-comunidade quilombola.....         | 100 |
| Quadro 3. Práticas antirracistas na educação infantil.....  | 103 |
| Quadro 4. Identidade racial das crianças quilombolas.....   | 106 |

## LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEB - Câmara de Educação Básica  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CONAE - Conferência Nacional de Educação  
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil  
DCNEEQ - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
EI - Educação Infantil  
EEQ - Educação Escolar Quilombola  
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente  
GPEAB - Grupo de Estudo Investigações Pedagógicas Afro-Brasileiras  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional  
LDB/LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação  
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola  
PNEERQ - Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola  
PPDE - Programa de Promoção da Educação  
PPP - Projeto Político-Pedagógico  
PPGEEB - Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica  
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
U.E - Unidade Escolar  
UFMA - Universidade Federal do Maranhão

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                                                                   |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1. INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                                                                                         | <b>13</b>  |
| <b>2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: diálogos necessários .....</b>                                                                                     | <b>20</b>  |
| <b>2.1 A Educação Infantil no contexto brasileiro .....</b>                                                                                                                                       | <b>20</b>  |
| <b>2.2 A Educação Escolar Quilombola: marcos legais e desafios .....</b>                                                                                                                          | <b>31</b>  |
| <b>2.3 Infância e Crianças Quilombolas na Educação Infantil.....</b>                                                                                                                              | <b>44</b>  |
| <b>3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO DOCENTE COMO EIXOS DA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA QUILOMBOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>                                                                    | <b>54</b>  |
| <b>3.1 A Formação do(a) Professor(a) para a Educação Escolar Quilombola ....</b>                                                                                                                  | <b>54</b>  |
| <b>3.2 Identidade, cultura e currículo na Educação Infantil Quilombola: por uma pedagogia antirracista e de pertencimento .....</b>                                                               | <b>63</b>  |
| <b>3.3 Saberes docentes e práticas pedagógicas na Educação Infantil Quilombola .....</b>                                                                                                          | <b>73</b>  |
| <b>4. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: Construção da identidade racial a partir das práticas pedagógicas dos(as) professores(as) da Escola U.E. José Ribamar Fontoura .....</b> | <b>81</b>  |
| <b>4.1 Caracterização da Comunidade de Munim Mirim .....</b>                                                                                                                                      | <b>81</b>  |
| <b>4.2 Metodologia da Pesquisa .....</b>                                                                                                                                                          | <b>91</b>  |
| <b>4.5 Análise dos dados e discussão dos resultados .....</b>                                                                                                                                     | <b>94</b>  |
| <b>4.6 Produto Educacional da Pesquisa .....</b>                                                                                                                                                  | <b>116</b> |
| <b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                                                                                                              | <b>125</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                                                                                          | <b>128</b> |
| <b>APÊNDICES.....</b>                                                                                                                                                                             | <b>138</b> |
| <b>APÊNDICE A - FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR .....</b>                                                                                                                              | <b>139</b> |
| <b>APÊNDICE B- ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORAS E GESTOR.....</b>                                                                                                                      | <b>141</b> |

|                                                                                                                                          |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>APÊNDICE C- ROTEIRO PARA ATIVIDADE PEDAGÓGICA “CONTANDO E ME RECONHECENDO” .....</b>                                                  | <b>144</b> |
| <b>APÊNDICE D - GUIA DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS QUILOMBOLAS PARA PROFESSORAS(ES) DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b> | <b>147</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>                                                                                                                       | <b>188</b> |
| <b>ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO .....</b>                                                         | <b>189</b> |
| <b>ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>                                                                        | <b>190</b> |
| <b>ANEXO D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS DA UE JOSÉ RIBAMAR FONTOURA ...</b>             | <b>192</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

A educação, enquanto prática social fundamental e direito inalienável, atua na mediação entre o sujeito e o mundo, participando diretamente da formação de identidades e subjetividades. Para além da transmissão de saberes, é um processo de produção de significados sobre quem somos e como nos relacionamos com os outros. A Constituição Federal de 1988 no seu artigo 205, assegura que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Assim, a educação se configura como a base da formação humana, que deverá obter como resultado, um indivíduo desenvolvido nos seus aspectos sociais, cognitivos e afetivos. No que diz respeito aos parâmetros legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece que a Educação Básica é composta por três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 1996, art. 21).

Dentro desse processo educacional encontra-se a educação infantil. A educação infantil é uma etapa fundamental no desenvolvimento humano, pois é nesse período que as crianças começam a construir sua identidade, formando as primeiras noções de si mesmas e do mundo ao seu redor. Conforme Vygotsky (1998), a identidade é construída a partir das interações sociais e culturais, nas quais a criança internaliza valores, crenças e significados compartilhados pelo grupo ao qual pertence. Nesse sentido, a escola, como espaço de socialização, desempenha um papel crucial na formação da identidade racial, especialmente em contextos marcados por desigualdades e discriminações históricas, como é o caso das comunidades quilombolas.

Nesse percurso, a Educação Infantil compreende-se como espaço privilegiado de iniciação ao processo de socialização, mediado pelas relações que a criança estabelece com seus pares e com adultos para além do convívio familiar cotidiano. Nessa perspectiva, faz-se necessária a reflexão de que a criança, enquanto sujeito social e histórico, não adentra o espaço escolar como uma “tábula rasa”, mas traz consigo saberes, experiências, valores e referências construídos em seus diferentes

contextos de vida..

Logo, a criança quilombola que frequentará a Educação Infantil trará ao ambiente escolar suas experiências familiares e seus conhecimentos adquiridos no convívio social. Assim sendo, faz-se necessário estudos que ajudem no entendimento do universo infantil, seus espaços e suas especificidades na Educação Escolar Quilombola, buscando compreender o papel do(a) professor(a) e suas práticas dentro desse universo (Sousa, 2015).

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola:

[...] as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas e que ofertam a Educação Infantil devem considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade quilombola como parte fundamental da educação das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais (Brasil 2012).

Nesse sentido, a Educação Escolar Quilombola, como modalidade de ensino, deve pautar-se em um modelo educacional que aproxime o educando das vivências e experiências de sua comunidade, refletindo sobre os saberes locais, seu contexto histórico, político e cultural.

No que tange à educação infantil quilombola, essa dimensão é ainda mais significativa, pois é na primeira infância que as crianças começam a perceber as diferenças raciais e a internalizar os significados sociais atribuídos a essas diferenças. Conforme aponta Cavalleiro (2000), o silenciamento sobre as questões raciais na educação infantil pode contribuir para a naturalização do racismo e para a internalização de estereótipos negativos por parte das crianças negras.

Desse modo, a Educação Infantil na comunidade quilombola deverá ter um olhar mais atento a realidade da criança, do contexto da comunidade em que sua escola faz parte, para que então as suas práticas pedagógicas estejam alinhadas com o processo educacional que se objetiva ter em uma comunidade quilombola. É um processo constante de ação/reflexão e reflexão/ação, permitindo que possa ser desenvolvido propostas educativas que de fato atendam a realidade e necessidade da comunidade escolar, contribuindo na construção da identidade afrobrasileira, na valorização da comunidade e da cultura afro brasileira, no combate ao preconceito e respeito às diferenças.

No que se refere ao interesse pelo objeto de pesquisa, este emerge do entrelaçamento entre a trajetória de vida e o percurso profissional da pesquisadora.

Ao longo de constantes deslocamentos por escolas e comunidades do município de Axixá-MA, foi possível conhecer de forma mais próxima a U.E. José Ribamar Fontoura, localizada em Munim Mirim, uma comunidade quilombola marcada por significativa riqueza histórica, cultural e ancestral. No exercício da coordenação de um projeto desenvolvido nessa unidade escolar, evidenciou-se um paradoxo que suscitou inquietações investigativas: apesar de as crianças serem detentoras de um vasto repertório cultural e ancestral oriundo de seu território, tais saberes e memórias mostravam-se pouco presentes nas práticas pedagógicas cotidianas da escola. Essa constatação mobilizou reflexões acerca do papel da instituição escolar enquanto espaço potencial de afirmação identitária, questionando em que medida a escola tem contribuído para o fortalecimento das identidades negras ou, ao contrário, para o silenciamento e apagamento das memórias coletivas do povo negro.

Essa inquietação possui raízes em minha própria história de vida, assumindo um caráter eminentemente pessoal e formativo. Recordo-me de um episódio marcante da infância que permanece vivo em minha memória: por volta dos cinco ou seis anos de idade, ao me deparar pela primeira vez com um daqueles espelhos tradicionais das casas de avó, fui tomada por um estranhamento ao não reconhecer a criança refletida. A imagem que se apresentava cabelos crespos e traços negros, contrastava de forma abrupta com a representação branca e de cabelos lisos que habitava meu imaginário. Essa dissonância entre a autoimagem construída e a realidade corporal constituiu-se como um dos primeiros indícios de um processo prolongado de negação da identidade negra. Seguiram-se, então, aproximadamente três décadas marcadas por práticas de alisamento capilar, procedimentos químicos e sucessivas tentativas de distanciamento das próprias raízes, até o momento em que foi possível reconhecer-me, afirmar-me e declarar-me mulher negra.

Hoje, como educadora e pesquisadora, compreendo que essa violência epistêmica não é uma experiência isolada, mas parte de um sistema educacional que historicamente silenciou as vozes negras e quilombolas. Meu interesse por esta pesquisa nasce, portanto, de um duplo compromisso: profissional, enquanto educadora que busca compreender e transformar as práticas pedagógicas; e pessoal, como mulher negra que deseja garantir que outras crianças não precisem passar pelo longo e doloroso processo de autorreconhecimento que vivi.

Ao investigar como as práticas pedagógicas na U.E. José Ribamar Fontoura



podem contribuir para a construção positiva da identidade racial desde a primeira infância, busca-se, com esta investigação, não apenas produzir conhecimento acadêmico, mas também reparar, em alguma medida, as feridas que carrego da minha própria educação. Esta pesquisa representa, para mim, a possibilidade de transformar minha história pessoal de negação em ferramenta para construção de futuros mais afirmativos para as crianças quilombolas.

A U.E. José Ribamar Fontoura, inserida em um contexto quilombola, apresenta-se como um espaço privilegiado para investigar como as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) contribuem para a construção da identidade negra das crianças. Esta pesquisa justifica-se, portanto, pela necessidade de aprofundar e ampliar o debate acerca da Educação Escolar Quilombola, especialmente no que se refere às suas interfaces com a Educação Infantil, compreendendo essa etapa como um espaço estratégico para a construção de identidades, o reconhecimento das ancestralidades e a valorização dos saberes socioculturais das comunidades quilombolas. Busca-se contribuir para a valorização das culturas e histórias quilombolas, reconhecendo-as como parte integrante da identidade brasileira. Além disso, ao investigar as práticas dos(as) professores (as), o estudo pretende oferecer subsídios para a formação docente, visando à construção de uma educação que respeite e promova a diversidade racial.

Diante da problemática apresentada, formula-se a seguinte questão de pesquisa: como as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) da U.E. José Ribamar Fontoura, inserida em um contexto quilombola, contribuem para a construção da identidade racial das crianças na Educação Infantil?

Para aprofundar esta questão central, a pesquisa buscou responder às seguintes subquestões:

- ✓ Qual a relação do(a) professor(a) da Educação Infantil com a comunidade quilombola onde está inserida a escola?
- ✓ De que forma os(as) professores (as) abordam as questões raciais em suas práticas pedagógicas?
- ✓ Como as crianças quilombolas percebem e vivenciam sua identidade racial no ambiente escolar?
- ✓ Como sistematizar, a partir dos dados empíricos e dos diálogos teóricos entre a Educação Infantil e a Educação Escolar Quilombola, orientações

pedagógicas que auxiliem os(as) professores(as) da Educação Infantil no trabalho com a identidade racial em contextos quilombolas?

Face aos questionamentos apresentados e à problemática delineada, o presente estudo estrutura-se a partir de objetivos que orientam o percurso investigativo e metodológico da pesquisa. Nesse sentido, busca-se compreender, analisar e problematizar o fenômeno investigado à luz dos referenciais teóricos e dos dados empíricos produzidos no campo. Assim, o estudo tem como objetivos:

**Objetivo Geral:**

- Analisar como as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) da U.E. José Ribamar Fontoura, inserida em um contexto quilombola, contribuem para a construção da identidade racial das crianças na Educação Infantil.

**Objetivos Específicos:**

- Investigar a relação estabelecida pelos(as) professores(as) da Educação Infantil com a comunidade quilombola na qual a escola está inserida;
- Compreender de que modo os(as) professores(as) abordam as questões étnico-raciais em suas práticas pedagógicas cotidianas, considerando os desafios enfrentados e as estratégias mobilizadas para a promoção de uma educação antirracista;
- Identificar como as crianças quilombolas percebem e vivenciam sua identidade racial no ambiente escolar, a partir das interações e das atividades propostas pelos(as) professores(as);
- Construir, de forma coletiva com os sujeitos da pesquisa, a partir dos dados empíricos e dos diálogos teóricos entre a Educação Infantil e a Educação Escolar Quilombola, um guia de orientações pedagógicas com vivências quilombolas, destinado aos(às) professores(as) da Educação Infantil, contemplando práticas antirracistas, atividades lúdicas e metodologias participativas voltadas à valorização da identidade racial e cultural das crianças quilombolas.

Esta dissertação está estruturada em cinco seções, organizadas de modo a assegurar coerência interna e progressão lógica da argumentação, estabelecendo diálogo entre si para compor um percurso investigativo coeso que se desenvolve desde a contextualização teórica até o aprofundamento analítico dos dados empíricos.

Dessa forma, o texto busca não apenas apresentar os resultados da pesquisa, mas também explicitar as escolhas metodológicas e conceituais que fundamentam a investigação.

Na primeira seção, trazemos a introdução, onde apresenta o cenário da pesquisa, contextualizando a importância do estudo, seus objetivos centrais e a justificativa acadêmica e social que sustenta esta investigação sobre práticas pedagógicas e construção identitária na Educação Escolar Quilombola.

Na segunda seção, estabelecemos os pilares conceituais que sustentam a pesquisa. Onde, examinamos três eixos fundamentais: primeiro, traçamos um panorama histórico e conceitual da educação infantil brasileira; em seguida, analisamos os marcos legais e os desafios práticos da educação escolar quilombola; e finalmente, exploramos as intersecções teóricas entre infância, educação infantil e Educação Escolar Quilombola, destacando a especificidade deste campo de estudo.

A terceira seção, mergulha no cerne da pesquisa, analisando como as ações educativas podem promover ou dificultar a formação de identidades positivas. Nesta parte, investigamos o papel transformador do professor como mediador cultural, as relações entre currículo, cultura e identidade, e os principais desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar quilombola.

A quarta seção conduz a pesquisa ao campo empírico, apresentando a escola como espaço de investigação. Nessa seção, são detalhados os procedimentos metodológicos adotados, incluindo a caracterização dos sujeitos, os instrumentos de produção dos dados e as técnicas de análise utilizadas. Por fim, é apresentado o produto educacional desenvolvido a partir dos achados da pesquisa.

A quinta e última seção, intitulada considerações finais, sintetiza as principais conclusões da pesquisa, articulando-as com o problema e os objetivos inicialmente propostos. Nela, reafirma-se o papel fundamental das práticas pedagógicas ancoradas na construção da identidade racial das crianças na Educação Infantil quilombola.

Esta dissertação propôs contribuir para o campo da Educação Escolar Quilombola, particularmente no que diz respeito à primeira infância, etapa fundamental para a formação da identidade e do pertencimento étnico-racial. Ao investigar as práticas pedagógicas em uma escola quilombola, o estudo buscou não apenas compreender os processos educativos em curso, mas também oferecer

subsídios para a qualificação das políticas públicas educacionais e para a formação docente na perspectiva da educação antirracista. Os resultados pretenderam dialogar tanto com o campo acadêmico quanto com os movimentos sociais quilombolas, fortalecendo a luta por uma educação que efetivamente respeite e valorize a diversidade étnico-racial brasileira.

## **2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: diálogos necessários**

Esta seção dedica-se a construir a fundamentação teórica que sustenta esta pesquisa, partindo do pressuposto de que a Educação Infantil e a Educação Escolar Quilombola são campos que se iluminam mutuamente. Para compreender como se dá a construção da identidade racial das crianças na U.E. José Ribamar Fontoura, é necessário articular os princípios de uma pedagogia da infância que respeita a criança como sujeito histórico e cultural com os fundamentos de uma Educação Escolar Quilombola, que tem na territorialidade, na ancestralidade e na coletividade os pilares para a formação de identidades positivas. Inicialmente, abordaremos os marcos legais e conceituais da Educação Infantil, enfatizando seu papel na socialização e na construção da subjetividade.

Em seguida, serão analisados os pressupostos da Educação Escolar Quilombola, explorando sua luta por reconhecimento e seus eixos estruturantes. Por fim, buscaremos nas interseções entre esses dois campos, notadamente nos estudos sobre identidade racial na primeira infância e na defesa de um currículo descolonial<sup>1</sup>, as premissas teóricas para analisar as práticas pedagógicas em foco. Este diálogo não é apenas necessário, mas urgente para se pensar uma educação verdadeiramente antirracista e afirmadora desde os primeiros anos de vida.

### **2.1 A Educação Infantil no contexto brasileiro**

A atual definição legal da criança como sujeito de direitos (ECA, 1990), compreendendo os primeiros doze anos de vida, com ênfase nos seis anos iniciais, resulta de um longo processo histórico. “Durante séculos, a infância permaneceu como categoria social marginalizada, com sua educação formal frequentemente invisibilizada” (Kuhlmann Jr. 2018, p.45). Essa tardia valorização caminhou junto com a formação das identidades profissionais dedicadas à educação infantil. Analisar os

---

Neste trabalho, adota-se sistematicamente o termo "descolonial" em detrimento de "decolonial", seguindo a opção terminológica consolidada por autores centrais do giro ou paradigma de pensamento que critica a colonialidade do poder, do saber e do ser. Como exemplificado por Grosfoguel 2013, utilizado como referência central, a opção pelo prefixo "des" busca enfatizar o caráter ativo, processual e político de desmontar as estruturas, padrões e subjetividades impostas pela colonialidade, indo além de uma simples localização temporal "após" a colonização (que o prefixo "pós-" poderia sugerir). Trata-se, portanto, de um projeto de descolonização epistêmica, política e existencial.

tempos e espaços da educação infantil no Brasil exige, portanto, compreender essa trajetória histórica, como demonstra Kuhlmann Jr. (2018), que se entrelaça com a própria formação do país, desde o período colonial até a contemporaneidade. Revela como concepções sobre infância foram moldadas por projetos políticos e culturais em disputa, entre assistencialismo e direito.

No contexto brasileiro, diferentemente da experiência europeia, as primeiras instituições voltadas ao atendimento infantil (creches, asilos e orfanatos) surgiram marcadas por um caráter assistencialista. Estas cumpriam dupla função: atender às necessidades das mulheres trabalhadoras e viúvas em situação de vulnerabilidade, e ao mesmo tempo servir como mecanismo de ocultação social. Como destaca Rizzo (2003, p. 37), essas instituições frequentemente acolhiam "filhos de mulheres da corte, pois somente essas tinham do que se envergonhar e motivo para se descartar do filho indesejado". Nessa estrutura patriarcal, tais iniciativas representavam menos uma preocupação com o desenvolvimento infantil e mais uma solução para questões que afetavam diretamente os homens, particularmente a possibilidade de evitar o reconhecimento de paternidade. Essa gênese assistencialista marcaria profundamente a trajetória da educação infantil no país.

No contexto histórico em que ainda não havia uma compreensão sobre as especificidades da infância, a criança era frequentemente tratada como um ser sem valor intrínseco, um "[...] objeto descartável" (Rizzo, 2003, p. 37). Essa visão refletia a ausência de uma concepção de infância como fase distinta do desenvolvimento humano, marcada por direitos e necessidades próprias.

As alarmantes condições de vida da população infantil, marcadas por elevados índices de mortalidade, desnutrição e acidentes domésticos, mobilizaram diversos setores sociais, incluindo religiosos, empresários e professores(as), a idealizar espaços alternativos de cuidado para crianças. Como destaca Didonet (2001, p. 13), foi através desse "[...] problema, que a criança começou a ser vista pela sociedade e com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial é que começou a ser atendida fora da família". Assevera o autor que,

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança

enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (Didonet, 2001, p. 13).

A análise de Didonet (2001) mostra que a creche no Brasil surgiu vinculada à desigualdade social: enquanto famílias ricas recorriam a babás, as pobres dependiam de instituições voltadas ao cuidado básico, saúde, higiene e alimentação das crianças. Assim, consolidou-se a associação entre creche, infância pobre e caráter assistencial, o que dificultou seu reconhecimento como espaço educativo e como primeira etapa da educação básica.

Ao longo da história brasileira, diversos mecanismos foram criados para atender crianças das camadas populares. Destaca-se, nesse contexto, a Roda dos Expostos (ou Roda dos Excluídos), uma das instituições de acolhimento infantil mais antigas, anterior mesmo à criação das creches. “Esse engenhoso dispositivo consistia em uma estrutura cilíndrica dividida ao meio, instalada em janelas de instituições religiosas ou casas de misericórdia” (Venâncio, 1999, p. 87).

O funcionamento seguia “um ritual preciso: a mãe ou familiar colocava o bebê no tabuleiro, girava a roda e acionava uma corda para alertar a rodeira sobre o abandono, garantindo o anonimato das famílias (Marcílio, 2006, p. 99). Esse sistema, que perdurou por séculos, revela tanto a crueldade das condições sociais que levavam ao abandono infantil quanto a tentativa institucional de oferecer algum amparo, ainda que precário, às crianças indesejadas.

Durante mais de um século, a Roda dos Expostos configurou-se como o principal, e muitas vezes único, mecanismo institucionalizado de acolhimento a crianças abandonadas no Brasil. A despeito das críticas e resistências de setores da sociedade, que questionavam seu caráter anônimo e assistencialista, a prática persistiu até meados do século XX. Segundo Marcílio (1997), o Brasil foi o último país a extinguir definitivamente esse sistema.

No final do século XIX, durante a abolição da escravidão e o crescimento urbano, surgiram iniciativas isoladas de proteção à infância para reduzir os alarmantes índices de mortalidade infantil. Embora as Santas Casas de Misericórdia continuassem atuando por meio da Roda dos Expostos, muitas creches foram estabelecidas principalmente por entidades filantrópicas, não pelo Estado. De acordo com Marcílio (1997), essas instituições de baixo custo atendiam às necessidades das

mães trabalhadoras, enquanto os jardins de infância geravam debates: alguns setores defendiam seus benefícios para o desenvolvimento infantil, enquanto outros os rejeitavam por associá-los a modelos europeus.

A institucionalização da educação infantil no Brasil no período entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX foi marcada por três correntes principais que orientaram a criação das primeiras creches e jardins de infância. Segundo Marcílio (1997), a primeira delas, de caráter jurídico-policial, voltava-se especialmente para os casos de infância considerada "moralmente abandonada", enquadrando a criança como objeto de controle social. Paralelamente, desenvolveu-se uma abordagem médico-higienista, que enfatizava o combate à mortalidade infantil através de intervenções sanitárias e de saúde pública. Por fim, consolidou-se uma perspectiva religiosa, de natureza assistencial e moralizante, vinculada principalmente às instituições católicas.

Embora apresentassem fundamentos distintos, essas três vertentes compartilhavam um objetivo comum: a redução dos elevados índices de mortalidade infantil, tanto no âmbito familiar quanto nas instituições que então se organizavam. Como bem observa Kuhlmann Jr. (1998, p. 88), "cada instituição apresentava suas próprias justificativas para implantar creches, asilos e jardins de infância, promovendo a formação de associações assistenciais privadas". Essa pluralidade de motivações e abordagens refletia as complexas transformações sociais pelas quais passava o país no período, marcado pela urbanização crescente e pela redefinição dos papéis sociais da infância.

Nesse contexto, destacou-se o Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro, fundado pelo médico Arthur Moncorvo Filho, que oferecia atendimento integral: desde o acompanhamento de gestantes carentes até assistência neonatal, incluindo distribuição de leite, consultas pediátricas, vacinação e orientações sobre higiene infantil. Reconhecida como uma das mais relevantes iniciativas do período, a instituição expandiu seus serviços para diversas regiões do país.

Paralelamente, surgiu o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, que antecedeu a criação do Departamento da Criança (1919). "Este órgão tinha como finalidade não apenas supervisionar as instituições de acolhimento infantil, mas também regulamentar o trabalho das mães voluntárias, muitas das quais prestavam cuidados inadequados aos filhos das operárias, (Kuhlmann Jr., 1998).



O avanço da industrialização e a crescente inserção das mulheres de classe média no mercado de trabalho, entre as décadas de 1960 e 1970, geraram uma demanda sem precedentes por instituições de educação infantil. No Brasil, essa ampliação do acesso ocorreu em meio a intensos debates sociais, fortemente influenciados, conforme destaca Haddad (1993), pelos movimentos feministas norte-americanos. Tais movimentos foram decisivos para ressignificar o papel social dessas instituições, defendendo que creches e pré-escolas deveriam ser universais ou seja, acessíveis a todas as mulheres, independentemente de sua condição econômica ou necessidade de trabalho, o que impulsionou a expansão da rede pública.

Essa nova concepção foi teoricamente amparada pela difusão da teoria da privação cultural, influente nos EUA nos anos 1960 e que chegou ao Brasil na década seguinte. A perspectiva sustentava que o atendimento institucional poderia compensar as carências socioeconômicas das crianças, oferecendo condições mais favoráveis ao seu desenvolvimento do que um ambiente familiar precarizado. Dessa forma, consolidou-se a ideia da educação infantil como um direito social e um mecanismo de equalização de oportunidades, superando progressivamente sua antiga conotação meramente assistencialista.

Embora a influência dos movimentos feministas norte-americanos, conforme apontado por Haddad (1993), tenha sido significativa no debate internacional, a luta pela universalização das creches no Brasil foi, sobretudo, demarcada e impulsionada pela força do movimento feminista nacional. Conforme demonstra a Rosemberg (1989), a partir da década de 1970, coletivos de mulheres negras articularam a pauta da creche pública como uma demanda interseccional, situando-a não apenas como um direito da criança, mas fundamentalmente como uma condição para a autonomia e a participação social das mulheres. Essa mobilização histórica, tipicamente brasileira, foi decisiva para pressionar o Estado e inscrever a educação infantil como um direito social na Constituição de 1988, evidenciando que a conquista foi, antes de tudo, fruto de uma batalha política travada pelas mulheres no contexto nacional.

Contudo, a efetivação desse direito na prática educacional revelou tensões profundas, especialmente no que se refere ao atendimento às crianças de classes populares. A concepção de infância que passou a orientar muitas políticas públicas manteve-se ancorada em paradigmas que naturalizam desigualdades, Kramer (1995, p. 24) analisa criticamente o discurso oficial sobre a educação infantil para as classes

populares, revelando como ele se fundamenta em uma visão homogênea e padronizada da infância. Segundo a autora, o poder público tende a classificar as crianças das camadas desfavorecidas como "[...] carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido", partindo do pressuposto de que lhes faltariam atributos culturais que precisariam ser supridos pela escola.

Essa perspectiva justificou a implementação de políticas educacionais compensatórias, que buscavam sanar supostas deficiências nas áreas de saúde, nutrição e desenvolvimento cognitivo. Neste contexto, a pré-escola foi concebida como instrumento de equalização social, capaz de democratizar o acesso a oportunidades educacionais e, conseqüentemente, promover a mobilidade social. No entanto, como destaca Kramer, essa abordagem parte de uma visão reducionista que ignora as particularidades culturais e sociais das diferentes infâncias brasileiras.

Ambas as funções podem ser desmistificadas. Ao nível da primeira função, considera-se a educação como promotora da melhoria social, o que é uma maneira de esconder os reais problemas da sociedade e de evitar a discussão dos aspectos políticos e econômicos mais complexos. A proposta que ressurge, de elaborar programas de educação pré-escolar a fim de transformar a sociedade no futuro, é uma forma de culpar o passado pela situação de hoje e de focalizar no futuro quaisquer possibilidades de mudança. Fica-se, assim, isento de realizar no presente ações ou transformações significativas que visem a atender às necessidades sociais atuais (Kramer, 1995, p. 30).

O cenário da educação infantil no Brasil historicamente apresentou profundas disparidades no atendimento oferecido a diferentes classes sociais e aos grupos étnico-raciais. Enquanto as instituições públicas desenvolviam propostas voltadas às crianças das camadas populares, frequentemente pautadas por uma perspectiva compensatória que enfatizava supostas carências, as instituições privadas atendiam à elite com programas pedagógicos em meio turno, privilegiando a socialização, a criatividade e a preparação para o ensino regular (Kramer 1995). Essa distinção revelava como as experiências de desenvolvimento infantil variavam significativamente conforme a origem social das crianças.

Diante dessa realidade, iniciou-se um movimento de regulamentação do atendimento à primeira infância na legislação brasileira, buscando estabelecer parâmetros mais equânimes que garantissem o direito à educação infantil para todas as crianças, independentemente de sua condição socioeconômica. Esse processo representou um importante passo na superação do caráter classista e racista que

marcou as origens da educação infantil no país.

Até o final da década de 1970, o Brasil carecia de uma legislação específica que assegurasse o direito à educação infantil. Este cenário começou a se transformar nos anos 1980, quando, conforme Kramer (2006), diversos atores sociais, incluindo organizações não-governamentais, pesquisadores da área da infância, acadêmicos e a sociedade civil organizada, articularam-se em um movimento coletivo para defender o direito das crianças à educação desde os primeiros anos de vida.

Este processo histórico culminou apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que finalmente reconheceu, em seu texto, o direito à educação infantil como obrigação do Estado. Tal conquista representou a consolidação de quase um século de lutas pela garantia dos direitos educacionais das crianças brasileiras.

Segundo Bittar (2003, p. 30), o esforço conjunto de diversos segmentos da sociedade visava garantir na Constituição "[...] os princípios e as obrigações do Estado com as crianças". Essa mobilização conseguiu sensibilizar os parlamentares e assegurar na Constituição de 1988 o direito à educação infantil, com a inclusão no artigo 208, IV do dispositivo que estabelece: "[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade" (Brasil, 1988). Como resultado, as creches, antes vinculadas à assistência social, passaram para o âmbito da educação, adotando-se o princípio de que essas instituições devem desenvolver prioritariamente um trabalho educacional, e não apenas oferecer cuidados básicos. Essa mudança representou um avanço significativo no reconhecimento da educação infantil como direito fundamental.

Em 1990, dois anos após a promulgação da Constituição Federal, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei 8.069/90), que regulamentou o artigo 227 da Carta Magna e representou um avanço histórico na proteção dos direitos da infância no Brasil. O ECA estabeleceu em seu artigo 3º que crianças e adolescentes devem ter garantidos todos os direitos fundamentais da pessoa humana, assegurando-lhes condições para um desenvolvimento "físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade" (Brasil, 1994a).

Conforme análise de Ferreira (2000, p. 184), o Estatuto vai além de um simples instrumento jurídico pois:

Inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos. O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e

fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento.

Nos anos seguintes à aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, entre 1994 e 1996, o Ministério da Educação publicou uma série de documentos fundamentais intitulados "Política Nacional de Educação Infantil". Estes materiais estabeleceram diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com o objetivo de ampliar a oferta de vagas e melhorar a qualidade do atendimento nessa etapa educacional. Entre os documentos publicados, destacam-se: "Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças", que tratava da organização e funcionamento interno dessas instituições; "Por uma política de formação do profissional de educação infantil", que reafirmava a necessidade de profissionais qualificados com escolaridade mínima adequada; "Educação infantil: bibliografia anotada"; e "Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil". Estes documentos foram essenciais para fornecer subsídios teóricos e práticos aos professores, garantindo melhores condições para a organização do trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil. Eles representaram um marco importante na consolidação da educação infantil como primeira etapa da educação básica, alinhando-se aos princípios estabelecidos pelo ECA e contribuindo significativamente para a qualificação do atendimento oferecido às crianças brasileiras.

A educação infantil no Brasil foi consolidada como primeira etapa da educação básica por meio de três importantes marcos legais: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. A LDB, nº 9394/96, em seu artigo 29, estabeleceu que a finalidade da educação infantil é promover o desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade, (Brasil, 1996). Essa abordagem integral foi reforçada pelo Ministério da Educação (2006, p. 10), que destacou a importância de "[...] considerar a criança como um todo, para promover seu desenvolvimento integral e sua inserção na esfera pública". Essa concepção holística superou a visão fragmentada do desenvolvimento infantil,

integrando os aspectos físico, emocional, cognitivo e social no processo educativo. Dessa forma, esses instrumentos legais transformaram profundamente o caráter da educação infantil no país, deixando de ser vista como mera assistência social para se tornar um direito educacional fundamental, com papel decisivo no desenvolvimento pleno das crianças brasileiras.

A educação infantil no Brasil alcançou significativos avanços na garantia dos direitos das crianças, consolidando-se como primeira etapa da educação básica, conforme estabelecido na legislação nacional. Embora não obrigatória, constitui um direito fundamental da criança, com o propósito de oferecer condições adequadas para seu desenvolvimento integral. Essa abordagem abrange múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil físico, motor, emocional, social e intelectual, além de ampliar suas experiências e vivências culturais. A atual concepção supera definitivamente o antigo caráter meramente assistencial, posicionando a educação infantil como espaço privilegiado para o acolhimento, cuidado e aprendizagem na primeira infância. A legislação vigente reconheceu que um atendimento qualificado nessa fase é essencial tanto para o desenvolvimento humano quanto para o exercício pleno da cidadania, estabelecendo as bases para práticas pedagógicas que respeitem a criança como sujeito de direitos em seu processo de formação.

Em conformidade com a legislação educacional, o Ministério da Educação publicou em 1998 dois documentos fundamentais para a consolidação da educação infantil no Brasil. O primeiro, intitulado "Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil" (Brasil, 1998b), estabeleceu diretrizes e normas essenciais para a organização dessas instituições em âmbito nacional. O segundo documento, o "Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil" (Brasil, 1998a), foi concebido como um guia orientador para a implementação de práticas educativas de qualidade nos Centros de Educação Infantil, apresentando reflexões sobre objetivos, conteúdos e abordagens didáticas adequadas ao trabalho com crianças de zero a seis anos.

Esse Referencial Curricular destaca que as práticas pedagógicas nas instituições de educação infantil devem ser organizadas para promover o desenvolvimento integral das crianças, com ênfase no cultivo de capacidades como: desenvolvimento da identidade e autonomia, interação social, ampliação das competências cognitivas e linguísticas, exploração do ambiente físico e social, e

expressão criativa por meio de diversas linguagens artísticas e culturais. Esses documentos representaram um marco na qualificação da educação infantil brasileira, oferecendo subsídios concretos para a melhoria do atendimento educacional na primeira infância em todo o território nacional.

Para alcançar esses objetivos de forma integrada, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Brasil (1998a) propõe uma abordagem pedagógica que combine harmoniosamente as brincadeiras espontâneas com situações de aprendizagem intencionalmente planejadas. Nesse sentido, a integração entre ambos os aspectos é relevante no desenvolvimento do trabalho do professor, uma vez que:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (Brasil, 1998a, p. 23).

A citação destaca uma compreensão ampliada de educar na Educação Infantil, na qual o desenvolvimento da criança ocorre por meio de experiências integradas que articulam cuidado, interação, brincadeira e aprendizagem, reconhecendo a dimensão social e cultural como constitutiva da infância. Essa perspectiva dialoga diretamente com o marco normativo instituído no final da década de 1990, que passa a conferir respaldo legal e pedagógico a essa concepção, orientando as práticas educativas desenvolvidas nessa etapa.

No período, entre 1998 e 1999, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasil (1998), que passaram a orientar obrigatoriamente as práticas pedagógicas nessa etapa educacional em todos os sistemas de ensino municipais e estaduais. Paralelamente, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Infantil, reforçando a necessidade de uma qualificação específica para os profissionais que atuam com crianças pequenas, contemplando tanto os aspectos educacionais quanto os de cuidado, essenciais para o desenvolvimento integral na primeira infância. Esses documentos consolidaram a concepção de que cuidar e educar são processos complementares e igualmente importantes na educação infantil.

Atualmente, a Educação Infantil fundamenta-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo inferida como a primeira etapa da educação básica, em acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeiras) e

nas competências gerais da educação básica, que pontuam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. É necessário observar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que reafirma a concepção de criança como sujeito histórico, social e protagonista de seus processos de aprendizagem. Essa compreensão orienta as práticas pedagógicas na Educação Infantil e exige que tais orientações sejam interpretadas à luz dos contextos socioculturais nos quais as crianças estão inseridas.

Nessa perspectiva, ao refletir sobre as práticas pedagógicas na Educação Escolar Quilombola, torna-se imprescindível problematizar a concepção de Educação Infantil adotada, considerando as especificidades históricas, culturais e territoriais das comunidades quilombolas. Tal reflexão possibilita compreender a criança quilombola não apenas como destinatária das políticas educacionais, mas como sujeito de saberes, experiências e identidades construídas coletivamente em seu território, na escola quilombola e do trabalho do(a) professor(a) desta etapa de ensino, dentro desta modalidade educacional. Entendemos a Educação Infantil como um ambiente de iniciação ao processo de socialização das crianças, dada pelas relações que serão estabelecidas com outras crianças e com os adultos, que não pertencem ao seu convívio diário, no caso sua família.

Embora a educação universal tenha se estabelecido como paradigma escolar, e mesmo com os avanços legais trazidos pela Lei nº 10.639/2003<sup>2</sup> (que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira) e pela Resolução CNE/CEB nº 8/2012<sup>3</sup> (que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola), a implementação desses marcos normativos ainda enfrenta obstáculos significativos para transformar efetivamente as práticas curriculares no cotidiano escolar.

Evidências de pesquisas acadêmicas e diagnósticos oficiais sugerem uma lacuna persistente entre a legislação e a realidade pedagógica. O Plano Nacional de Educação Escolar Quilombola (PNEERQ)<sup>4</sup>, por exemplo, elaborado a partir de um

---

<sup>2</sup> Lei nº 10.639/2003: Altera a LDB para incluir a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, rompendo com o eurocentrismo curricular

<sup>3</sup> Resolução CNE/CEB nº 8/2012: Estabelece diretrizes específicas para a Educação Escolar Quilombola, determinando que os currículos devem incorporar os saberes e modos de vida tradicionais.

<sup>4</sup> PNEERQ – Plano Nacional de Educação Escolar Quilombola. Documento do MEC (2013) que

amplo diagnóstico, aponta para desafios estruturais como a carência de materiais didáticos específicos e a insuficiência na formação docente para a temática. O que frequentemente predomina em muitas escolas quilombolas são práticas e conteúdos ainda pautados por uma lógica curricular colonizadora, que marginaliza os saberes comunitários e reproduz modelos educacionais dissociados da realidade local.

É importante ressaltar que existem, sim, experiências exitosas e comunidades que desenvolvem currículos específicos em diálogo com seus saberes. No entanto, a tendência majoritária identificada nas pesquisas é a da dificuldade de efetivação. Essa contradição entre o marco legal emancipatório e uma prática pedagógica muitas vezes não decolonizada será analisada na próxima seção, que examina os marcos legais e os desafios concretos da Educação Escolar Quilombola, evidenciando como as conquistas formais ainda não se traduziram, de modo amplo, em uma transformação radical dos saberes escolares. É precisamente sobre os saberes tradicionais quilombolas e os desafios inerentes à sua articulação com os marcos legais vigentes que nos concentraremos na seção subsequente.

## **2.2 A Educação Escolar Quilombola: marcos legais e desafios**

A formação dos povos quilombolas no Brasil constitui-se como processo histórico de resistência e luta pela liberdade, protagonizado por africanos e africanas escravizados(as) que forjaram estratégias de fuga e organização social durante o período colonial. Dentre os principais marcos históricos, destaca-se o Quilombo dos Palmares, cujo epicentro político e militar localizava-se na Serra da Barriga (atual União dos Palmares/AL), ainda que sua área de influência se estendesse por partes da Capitania de Pernambuco. Palmares se consolidou um território autônomo, que resistiu por mais de um século, consagrou-se como símbolo de organização política africana na diáspora. Segundo Moura (1986), esse movimento não apenas representou um ato emancipatório, mas também exerceu um papel fundamental na desestabilização do sistema escravista, antecedendo e influenciando as mobilizações abolicionistas posteriores.

A etimologia do termo "quilombo" remete à palavra "Kilombo", de origem Banto,

---

operacionaliza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, contendo diagnóstico e planejamento de ações para a área.



utilizada para designar uma organização sociopolítica e militar característica da África Central, especialmente na região entre Angola e a República do Congo. No contexto brasileiro, o conceito adquiriu novos contornos, associando-se diretamente aos agrupamentos formados por pessoas escravizadas em fuga. A definição histórica estabelecida pelo Rei de Portugal em 1740, citada por Moura (1986, p. 16), caracterizava quilombo como "toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada", revelando uma concepção legal restritiva que pouco captava a realidade desses espaços.

Como contraponto, Munanga (2016, p. 112) no livro *O Negro no Brasil de Hoje* oferece uma visão substantiva:

Palmares não foi um mero aglomerado de fugitivos, mas uma verdadeira república africana transplantada para o solo brasileiro, com sua organização econômica de produção coletiva, seu sistema político de inspiração tradicional e sua resistência cultural que desafiava todo o edifício colonial.

Essa descrição poética e política revela como os quilombos, longe de serem meros refúgios, constituíam sociedades alternativas complexas, com modos de produção, governança e cultura que reconfiguravam a experiência africana na diáspora. Ao longo do período colonial, os quilombos estruturaram-se como espaços de resistência, variando em tamanho e organização conforme seu contexto geográfico e histórico. Suas lideranças emergiam a partir de estratégias coletivas de planejamento e execução de fugas, demonstrando notável capacidade organizacional diante do regime escravocrata.

Conforme analisa Moura (1986), esses agrupamentos não se limitaram a uma postura defensiva: com o tempo, desenvolveram ações ofensivas como meio de subsistência, atacando propriedades para obter recursos essenciais à manutenção de suas comunidades. Essa evolução de táticas de estratégias de fuga para iniciativas de confronto direto, reflete a dinâmica adaptativa dos quilombos frente às condições opressivas do sistema colonial.

O quilombo não foi jamais um simples refúgio de escravos fugidos, como pretende a historiografia tradicional. Era antes um sistema político-econômico alternativo, uma reconstituição da sociabilidade africana em terras brasileiras, que mantinha relações orgânicas com o conjunto da sociedade colonial. Para esses núcleos de liberdade convergiam não apenas africanos escravizados, mas toda sorte de marginalizados do sistema - indígenas desgarrados de suas tribos, sertanejos pobres, desertores das milícias coloniais, mulheres brancas fugidas do patriarcado familiar. Esta composição plural fazia do quilombo um espaço de síntese cultural e de resistência ativa, mantendo redes de comunicação que se estendiam desde os engenhos até as cidades, permitindo o fluxo de informações, mercadorias e pessoas. A

sobrevivência por décadas de Palmares deve-se precisamente a esta capacidade de inserção nas brechas do sistema colonial, transformando o quilombo não num espaço de isolamento, mas num polo dinamizador de relações sociais alternativas. (Nascimento, 2018, p. 103-104)

Para além de sua organização interna, os quilombos estabeleciam complexas redes de interação com a sociedade colonial, desenvolvendo relações comerciais e de prestação de serviços que desafiavam o isolamento imposto pelo sistema escravista. Essas trocas econômicas, embora frequentemente negligenciadas pela historiografia tradicional, revelam a capacidade de articulação política e adaptação dessas comunidades.

No contexto brasileiro atual, as comunidades quilombolas distribuem-se por todo o território nacional, manifestando-se em diferentes espaços geográficos, urbanos, suburbanos e rurais o que evidencia a pluralidade de suas configurações socioculturais. Conforme estabelece o Decreto nº 4.887/2003<sup>5</sup>, em seu Art. 2º, §2º, quilombos são definidos como "terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural" (Brasil, 2003). Essa definição legal transcende a dimensão meramente fundiária, abarcando aspectos simbólicos e identitários fundamentais para a compreensão dessas comunidades.

Nessa perspectiva, o território assume um significado multidimensional para os quilombolas: além de base material para sua subsistência, constitui-se como espaço de preservação de saberes tradicionais, manutenção de práticas culturais e, sobretudo, como símbolo histórico de liberdade e resistência. A relação dessas comunidades com seu território expressa, portanto, uma profunda conexão entre espaço físico, memória coletiva e afirmação identitária, elementos indissociáveis para a compreensão da realidade quilombola na contemporaneidade.

Na lição quilombola, a titulação da terra é a reconquista de sua liberdade. A luta pela liberdade de ser e existir sempre foi a luta pela humanização dos corpos, a luta para deixarem de ser mercadorias apropriáveis e descartáveis e dominarem as rédeas da autonomia sobre suas próprias vidas e destinos. (Rossito; Silva; Tárrega; Botelho, 2019, p. 9).

A caracterização das comunidades quilombolas contemporâneas estabelece a autodefinição como princípio fundamental para o reconhecimento desses grupos,

---

<sup>5</sup> O Decreto nº 4.887/2003 regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. Especificamente, o Art. 2º, §2º estabelece que a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos "será atestada mediante autodefinição da própria comunidade".

conforme previsto na legislação brasileira. Esse critério representa uma ruptura epistemológica com as concepções coloniais que reduziam os quilombos a meros refúgios de pessoas escravizadas fugitivas. A abordagem atual supera essa visão histórica limitada, reconhecendo que a identidade quilombola se constitui através de processos complexos de autoidentificação coletiva.

Nesse contexto, os movimentos sociais assumem papel crucial como agentes de mediação cultural e política, facilitando o acesso a informações e instrumentos jurídicos que fortalecem a autodeterminação comunitária. A construção identitária quilombola não se limita, portanto, a critérios históricos ou fenotípicos, mas se fundamenta na consciência coletiva que emerge das memórias compartilhadas, das práticas culturais preservadas e da relação orgânica com o território. Essa perspectiva contemporânea reconhece o quilombo como espaço vivo de resistência cultural, cuja definição deve ser estabelecida pelos próprios sujeitos que vivenciam e reproduzem essa realidade sociocultural.

Ainda com relação à comunidade quilombola, o decreto aponta que:

Para a medição e demarcação das terras, serão levados em consideração critérios de territorialidade indicados pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sendo facultado à comunidade interessada apresentar as peças técnicas para a instrução procedimental. (Brasil, 2003, Art. 2º §3º)

Cabe destacar que a caracterização das comunidades quilombolas constitui, antes de tudo, uma questão de identidade coletiva, processo dinâmico e socialmente construído. Essa compreensão demanda uma análise crítica do lugar histórico que esses grupos ocupam na formação social brasileira, superando visões essencialistas e reconhecendo sua trajetória como sujeitos ativos na construção da nacionalidade. Nesse sentido:

[...] a humanização dos corpos passa também pela humanização de seus territórios. Hoje, a luta pela reconquista da liberdade quilombola perpassa pela compreensão da liberdade de se autodeterminar enquanto povo, enquanto comunidade que possui uma identidade coletiva – étnica e tradicional- associada à territorialidade e à resistência contra a opressão histórica sofrida (rossito; Silva; Tárrega; Botelho, 2019, p.9).

A compreensão dessa trajetória de resistência é fundamental para analisar as políticas educacionais quilombolas, pois revela que a luta pelo território e a luta pelo direito à educação são indissociáveis. A autodeterminação quilombola, nesse sentido, passa pela reafirmação de sua identidade étnica e territorial, fazendo com que a educação surja como um campo estratégico nesse processo (Rossito et al., 2022).

A conquista atual de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar

Quilombola (Brasil, 2012) só pode ser plenamente compreendida quando situada nesse longo histórico de exclusão e resistência, no qual o acesso à educação foi sistematicamente negado ou utilizado como instrumento de assimilação cultural (Nascimento, 2018). Nesse sentido, as políticas públicas atuais devem ser lidas, conforme argumenta Trindade (2020), como fruto dessa mobilização histórica. Dessa forma, a escola quilombola é transformada, na visão de Gomes (2017), em um espaço estratégico de reafirmação identitária e emancipação coletiva, deixando para trás sua antiga função de apagamento cultural e mera oferta estatal.

Antes de analisar as políticas educacionais voltadas às comunidades quilombolas, faz-se necessário compreender o processo histórico que moldou sua trajetória no Brasil. Como demonstra Nascimento (2018, p. 134), "a Educação Escolar Quilombola contemporânea é filha legítima das estratégias de sobrevivência cultural desenvolvidas por séculos nos quilombos". Essa contextualização revela que o acesso à educação por esses grupos não se trata de uma concessão estatal, mas sim de uma conquista arduamente construída através de séculos de resistência, conforme atestam os estudos de Gomes (2017) sobre pedagogias ancestrais.

As atuais garantias educacionais emergem como resultado de um longo processo de lutas contra a exclusão sistemática, o racismo estrutural <sup>6</sup>e a histórica negligência do poder público. Nesse sentido, Oliveira (2021, p. 77) argumenta que "cada escola quilombola instalada representa a vitória sobre um regime educacional que por 400 anos negou a esses grupos o direito à diferença", processo que se consolida com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola.

A Educação Escolar Quilombola contemporânea carrega em sua essência as marcas dessa trajetória de enfrentamentos. Desenvolveu-se a partir da organização política das comunidades, da preservação cultural frente às tentativas de apagamento e da contínua reivindicação por reconhecimento. Esse processo demonstra como as conquistas educacionais estão intrinsecamente vinculadas à capacidade de mobilização desses grupos e à sua resiliência frente às estruturas de opressão. A ausência histórica do Estado criou condições de vulnerabilidade que, paradoxalmente, fortaleceram os mecanismos comunitários de resistência e autodeterminação,

---

<sup>6</sup> De acordo com Silvio Almeida, o racismo estrutural é "a modalidade de racismo que se normalizou nas relações sociais, sendo este o fator que promove vantagens ou desvantagens para indivíduos e grupos a partir da racialização. Não se trata de um ato ou de uma ação isolada, mas de um processo social profundamente enraizado nas instituições e na cultura". ALMEIDA, Silvio.

elementos fundamentais que hoje se refletem nas particularidades Educação Escolar Quilombola.

É fundamental estabelecer uma clara distinção conceitual entre a educação quilombola em seu sentido amplo e a educação escolar quilombola como modalidade formal de ensino. Conforme Gomes (2017), a primeira compreende os processos comunitários de transmissão de saberes que se manifestam através de práticas culturais, narrativas orais e diálogos intergeracionais, constituindo o tecido social das comunidades, enquanto a segunda refere-se à institucionalização desse processo no sistema formal de ensino.

Em contrapartida, a Educação Escolar Quilombola (EEQ) configura-se como uma modalidade específica da Educação Básica, amparada pelo sistema nacional de ensino. Seu marco legal mais direto são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 8/2012), que a instituem formalmente e definem seus princípios. É importante destacar que a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, estabelecida pela Lei nº 10.639/2003 (que alterou a LDBEN, incluindo o Art. 26-A), é um dispositivo legal fundamental e transversal a toda a Educação Básica, incluindo a EEQ. No entanto, a identidade específica da EEQ como modalidade decorre das Diretrizes de 2012, que vão além da temática étnico-racial para assegurar uma educação diferenciada, específica e intercultural, orientada pelos princípios de territorialidade, autodeterminação e valorização dos saberes quilombolas. Como determina o Art. 1º desta Resolução, esta modalidade deve "valorizar a memória coletiva, as línguas, os marcos civilizatórios africanos e afro-brasileiros" (Brasil, 2012), representando o reconhecimento institucional das especificidades educacionais das comunidades quilombolas no contexto da educação formal.

A educação escolar quilombola ainda ocupa um espaço marginal no debate pedagógico das escolas regulares, sendo urgente que essa temática seja abordada com base no respeito à diversidade e no reconhecimento das diferenças. Como afirma Santos (2008, p. 72), "a escola, em seu discurso democrático e de igualdade, revela-se contraditória ao não conseguir trabalhar com as especificidades que constituem os sujeitos". Essa contradição evidencia a necessidade de se repensar as práticas educacionais à luz de uma perspectiva antirracista e descolonial.

A construção da identidade negra deve fundamentar-se na autoaceitação e na

autoidentificação, processos historicamente dificultados pela ideologia do branqueamento, que hierarquizou as raças, atribuindo superioridade ao branco e pelo mito da democracia racial, que invisibilizou o racismo estrutural no Brasil. Como demonstra Nascimento (2016, p. 45), "o projeto de branqueamento constituiu-se como violência epistêmica que não apenas inferiorizou o negro, mas criou obstáculos duradouros para sua autoafirmação identitária". Esses mecanismos perpetuaram a falsa noção de harmonia racial, silenciando as desigualdades e apagando as contribuições dos povos negros para a sociedade.

A persistência do racismo na sociedade brasileira se manifesta através da manutenção de padrões culturais ocidentais como referência normativa, marginalizando outros saberes e formas de existência. Esse cenário exige uma profunda reformulação do sistema educacional, com especial atenção à educação escolar quilombola, que deve incorporar em seu currículo a problematização crítica das relações étnico-raciais.

A implementação da Educação Escolar Quilombola desde os primeiros anos de escolarização constitui uma medida pedagógica fundamental para a formação de cidadãos conscientes e o desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente igualitária. Esta abordagem educacional se justifica por sua capacidade intrínseca de promover valores éticos e combater estruturas racistas ainda enraizadas em nosso tecido social.

Como apontam Gonçalves, Santos e Barbalho (2020), a construção de uma educação que efetivamente valorize o patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro representa uma necessidade urgente no cenário educacional brasileiro. Essa abordagem pedagógica deve servir como instrumento para superar a visão eurocêntrica que ainda domina nossos currículos escolares, substituindo-a por uma perspectiva que reconheça e celebre as contribuições fundamentais dos povos africanos e afro-brasileiros na formação de nossa sociedade.

Na escola, somos interpelados (as) pelos modelos hegemônicos de produção de conhecimentos pautados em relações racistas, capitalistas e heteropatriarcais que alimentam hierarquias. Nesse cenário, a escola pode posicionar-se de forma a rasurar as estruturas raciais e de gênero, promovendo pequenas insurgências diante do modelo de educação que exclui e subalterniza corpos em função das diferenças (Souza; Miranda, 2022, p. 82).

A Educação Escolar Quilombola se configura como um potente instrumento de resistência cultural e combate ao racismo estrutural. Fundamentada na legislação

brasileira, especialmente na Resolução CNE/CEB nº 8/2012 e no artigo 208 da Constituição Federal, essa modalidade educacional diferencia-se radicalmente do ensino regular por seu profundo enraizamento na realidade local. Seu Projeto Político Pedagógico é construído a partir de três pilares indissociáveis: a preservação dos saberes ancestrais, o fortalecimento dos laços comunitários e a promoção do desenvolvimento econômico local sustentável.

Mais do que simplesmente cumprir dispositivos legais, a Educação Escolar Quilombola assume um papel transformador ao formar cidadãos conscientes de sua história e identidade. Ela se constitui como espaço privilegiado de valorização da memória coletiva e de construção de novas perspectivas sociais, articulando permanentemente passado, presente e futuro. Nesse processo, a escola quilombola transcende sua função educativa tradicional para se tornar um verdadeiro centro de resistência cultural e afirmação política, contribuindo decisivamente para a construção de uma sociedade mais justa e verdadeiramente plural.

As comunidades quilombolas constituem, por si só, ambientes educativos ricos e complexos, onde crianças e adolescentes aprendem de forma vivencial, através de brincadeiras, experiências cotidianas e profunda conexão com seu território. Esse processo educativo natural valoriza não apenas o espaço físico, mas principalmente os saberes ancestrais transmitidos entre gerações.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco fundamental ao reconhecer os direitos territoriais e culturais das comunidades quilombolas, incluindo seu direito a uma educação específica e diferenciada. Contudo, passadas mais de três décadas dessa conquista jurídica, persistem significativos desafios na implementação concreta desses direitos no cotidiano escolar. A cultura educacional dominante, ainda profundamente arraigada em paradigmas eurocêntricos, continua marginalizando os saberes e práticas culturais dessas comunidades, revelando uma dissonância entre o ordenamento jurídico e a realidade educacional vivenciada nos territórios quilombolas.

Um avanço significativo nesse processo foi a publicação do Parecer CNE/CEB nº 08/2012, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica que determina:

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica: III - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica; IV - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades

reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas (Brasil, 2012, p. 3).

As diretrizes destacam a relevância de incluir o estudo da ancestralidade, da estética e de outras produções quilombolas em seu processo histórico, econômico e político. É fundamental ressaltar que a Educação Escolar Quilombola possibilita às crianças negras e quilombolas a autoidentificação e o orgulho de suas origens, promovendo desde cedo a autoaceitação e o reconhecimento da importância de seus ancestrais. Essa abordagem contribui para que elas se afirmem em sua identidade e reconheçam sua história. Por essa razão, é imprescindível que os professores incentivem discussões, debates e rodas de conversa sobre temas como racismo, preconceito, discriminação e relações étnico-raciais, a fim de construir coletivamente uma educação escolar antirracista, tanto nas práticas pedagógicas quanto nas ações administrativas da escola.

Santos (1999) fundamenta que a Educação Escolar Quilombola deve orientar-se pelo propósito de "eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos [...] e outros" (Santos 1999, p. 147-157). Conforme o autor, tal objetivo somente se concretizará mediante a implementação efetiva de ações afirmativas, que se configuram como mecanismos essenciais para "combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado".

Essa perspectiva encontra ressonância nas análises de Campos e Gallinari (2017, p. 205), que estabelecem uma diacronia significativa ao contrastar os períodos de 1879 e 1983. Os autores destacam que foi precisamente em 1983 que se registrou a primeira proposta concreta de ação afirmativa direcionada à população negra no Brasil, marco histórico que inaugurou um novo paradigma nas políticas de reparação racial,

[...] apresentada por Abdias do Nascimento, deputado federal pelo Rio de Janeiro. Nela, buscava-se a isonomia social do negro, abrangendo áreas como emprego público e privado, educação, Forças Armadas, reserva de bolsas de estudos concedidas pelo Ministério e secretarias de Educação para os negros, garantia de vagas no Instituto Rio Branco e modificações nos currículos escolares e acadêmicos em todos os níveis, retratando as contribuições positivas dos africanos e seus descendentes. (CAMPOS E Gallinari 2017, p. 205).

Analisando o processo histórico, constata-se que a proposta de 1983



representou o marco inicial no reconhecimento e compensação da invisibilização e exclusão sistemática da população negra nas políticas públicas brasileiras. Contudo, conforme demonstram os estudos especializados Campos e Gallinari (2017), foi somente em 2001 que se estabeleceram debates substantivos sobre ações afirmativas para a população negra no país. A partir da participação do Brasil na:

III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em 2001, em Durban, África do Sul, em que o Brasil se posiciona a favor de políticas públicas que venham a favorecer grupos historicamente discriminados. (Oliven, 2007, P. 40).

A participação do Brasil na Conferência de Durban (2001) e seu compromisso declarado com políticas afirmativas Oliven (2007) representam um marco simbólico no reconhecimento internacional das dívidas históricas para com populações negras e tradicionais. No entanto, como evidencia o trecho seguinte, há um abismo entre a retórica diplomática e a realidade prática: se a Educação Escolar Quilombola é um direito formalmente assegurado, sua implementação esbarra na persistência do racismo estrutural e na herança colonial que marginaliza territórios quilombolas (Brasil, 2013). Essa contradição explicita o que a estudiosa Gomes (2017) chamam de discrepância performática, a distância entre o discurso oficial de inclusão e as condições materiais de efetivação dessas políticas.

Desse modo, a oferta de educação específica para comunidades quilombolas constitui um direito formalmente reconhecido. No entanto, como aponta o documento oficial, "[...] o histórico de desigualdades, violência e discriminações que recai sobre esses coletivos afeta a garantia do seu direito à educação, à saúde, ao trabalho e à terra" (Brasil, 2013, p. 440). Essa contradição entre o direito formal e sua efetivação revela os persistentes desafios na implementação de políticas educacionais quilombolas.

Nessa perspectiva, alinhamo-nos à análise de Taveira (2013, p. 77), que argumenta:

Uma ação afirmativa terá efeitos práticos na vida dos sujeitos se tiver como objetivo central propiciar as condições efetivas para que as situações de desvantagem sejam superadas e eliminadas. Igualmente necessário considerar que garantir uma política pública afirmativa a um grupo étnico cujas marcas das desigualdades históricas e estruturais estão estampadas nos lugares onde vivem não depende somente ou exclusivamente dos dispositivos legais e formais, pois é na dinâmica social, nos embates travados no campo político e no próprio cotidiano que os preceitos legais tendem a ser legitimados ou não .

A citação de Taveira (2013) destaca que as ações afirmativas só terão efeitos

concretos na vida das pessoas quando forem capazes de criar condições reais para superar e eliminar situações de desvantagem. O autor ressalta que garantir políticas públicas a grupos étnicos historicamente marginalizados não se resume à criação de dispositivos legais, pois estes, sozinhos, não asseguram transformações profundas. A efetividade dessas ações depende da dinâmica social, dos embates políticos e da legitimidade conquistada no cotidiano, onde os preceitos legais se materializam ou não. Assim, a reflexão de autor evidencia que as leis são fundamentais, mas apenas ganham força quando se articulam às práticas sociais e políticas que enfrentam, de fato, as desigualdades estruturais.

Portanto, torna-se necessário fomentar o reconhecimento de uma educação genuinamente orientada para as especificidades das comunidades quilombolas. Esse reconhecimento não apenas amplia a concepção do direito à educação, mas demanda, conforme estabelece o documento oficial, "justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira" (Brasil, 2004, P. 11).

Tal perspectiva exige uma transformação profunda nas práticas educacionais, que envolve necessariamente, nas palavras do mesmo documento, "mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras [...] buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira" (Brasil, 2004, p. 12). Essa transição paradigmática configura-se como condição fundamental para a efetivação de uma educação antirracista e verdadeiramente inclusiva.

A escola quilombola tem como objetivo oferecer uma educação contextualizada que valorize a história, a cultura e a identidade racial das comunidades quilombolas. Contudo, é igualmente essencial que as escolas regulares abordem a cultura e a história quilombola de forma inclusiva, garantindo que a diversidade seja efetivamente contemplada no ambiente escolar. Para tanto, torna-se necessária uma transformação na cultura institucional das escolas, de modo a integrar tais discussões de maneira estrutural. Mais do que assegurar a permanência dos estudantes em suas comunidades de origem, é fundamental que a educação escolar quilombola forneça subsídios para que cada estudante possa, com autonomia e consciência de sua identidade, fazer escolhas sobre seu percurso, seja permanecendo em sua

comunidade ou optando por outros caminhos, sem que isso signifique o apagamento de suas raízes étnico-raciais.

A regulamentação da educação escolar quilombola resultou de intensas lutas e reivindicações do movimento negro e, especialmente, do movimento quilombola, que emergiu nas últimas décadas como sujeito político coletivo na luta por reconhecimento territorial, direitos étnicos e educação diferenciada. Diferentemente de outras frentes do movimento negro, o movimento quilombola organiza-se a partir da identidade territorializada, da ancestralidade africana recriada no Brasil e da memória da resistência à escravização, reivindicando não apenas inclusão, mas autonomia e especificidade nas políticas educacionais. Apesar desses esforços, essa modalidade educacional ainda não está plenamente integrada ao sistema de ensino brasileiro. Além disso, persiste um déficit na representação da população negra nos materiais didáticos, nos quais frequentemente figuram de forma marginalizada ou subjugada. Diante desse cenário, é urgente a implementação da Educação Escolar Quilombola nas comunidades quilombolas, não apenas para resgatar a trajetória histórica dos negros no Brasil, mas também para destacar sua relevância na construção da sociedade brasileira.

A Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e privadas. Essa medida representou um avanço fundamental para a inclusão social e a valorização de grupos historicamente marginalizados.

Ao modificar a LDB, a Lei 10.639/2003 promoveu a inserção desses conteúdos nos currículos escolares, garantindo espaço para discussões sobre a importância da cultura e da história africana e afro-brasileira. Dessa forma, tornou-se possível resgatar e valorizar a contribuição do povo negro na formação da sociedade brasileira. Essa conquista foi resultado das persistentes reivindicações dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, que há décadas lutam por representatividade e equidade no sistema educacional. Como parte desse processo, as demandas dos movimentos sociais, especialmente do movimento negro e camponês, levaram à criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) através do Decreto nº 5.159, que posteriormente seria renomeada como SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização,

Diversidade e Inclusão). Conforme analisa Lacerda (2020, p. 59):

Trata-se da criação de uma nova unidade administrativa do Ministério da Educação (MEC) responsável pelos programas, ações e políticas de Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e outras modalidades educacionais voltadas para grupos historicamente marginalizados". Essa estrutura institucional representou um avanço na implementação de políticas educacionais afirmativas, ainda que desafios persistentes permaneçam.

A criação da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) representa mais uma conquista significativa para as populações negra e quilombola. Esta secretaria assume a responsabilidade por políticas e programas voltados à Educação Especial, à Educação Escolar Quilombola e às Relações Étnico-Raciais, promovendo a educação continuada, a alfabetização e a valorização da diversidade. Sua atuação é fundamental para inserir de forma efetiva as discussões sobre as comunidades quilombolas no ambiente escolar, desconstruindo visões eurocêntricas ainda presentes no sistema educacional.

Entre suas iniciativas, a SECADI implementou cursos de formação continuada para professores e desenvolveu materiais didáticos específicos sobre Educação Escolar Quilombola, visando tanto à maior visibilidade desse tema quanto ao aprofundamento das discussões sobre relações étnico-raciais. No entanto, apesar desses avanços, persistem desafios importantes, como a necessidade de melhorias na infraestrutura escolar e no monitoramento sistemático das ações implementadas.

Segundo Lacerda (2020), o Parecer CNE/CEB nº 07/2010 reconheceu a Educação Escolar Quilombola como modalidade da Educação Básica, complementado pela Resolução CNE/CEB nº 04/2010, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para essa etapa educacional. A Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) ratificou essa orientação, atribuindo aos entes federados, União, estados e municípios, a responsabilidade pela implementação dessa modalidade educacional.

O processo normativo foi aprofundado em 2011, quando o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio de sua Câmara de Educação Básica (CEB), iniciou a elaboração de diretrizes específicas para a Educação Escolar Quilombola. Esse conjunto normativo consolida-se como marco regulatório fundamental, ao mesmo tempo em que explicita a obrigatoriedade da atuação conjunta dos três níveis de governo na garantia desse direito educacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola,

destacam a necessidade de incorporar ao currículo escolar o estudo da memória coletiva, do etno desenvolvimento e de outros conhecimentos produzidos pelas comunidades remanescentes de quilombos em suas trajetórias históricas, políticas e econômicas.

Art. 4º A Educação Escolar Quilombola deve estar orientada pelos princípios éticos políticos e estéticos que visam à formação humana integral, à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, e à relação sustentável com o meio ambiente, considerando: I - a organização sociopolítica e territorial quilombola; II - os processos próprios de ensino e aprendizagem; III - a memória coletiva, as identidades e os saberes e fazeres comunitários; IV - os valores civilizatórios africanos e afrodiáspóricos; V - a territorialidade e a cosmovisão; VI - a cultura material e imaterial; VII - as relações sociais, econômicas, ambientais e culturais; VIII - os projetos comunitários de vida. (Brasil, 2012, p. 12).

A especificidade da escola quilombola reside precisamente em sua capacidade de articular os saberes escolares com a cosmovisão local, tomando a própria comunidade como espaço privilegiado de aprendizagem e valorizando os modos próprios de produção e transmissão de conhecimento característicos desses grupos.

Evidencia-se que os princípios educacionais quilombolas diferenciam-se substancialmente dos que orientam o ensino regular. Esta distinção fundamental reside no fato de que o território quilombola constitui-se, em si mesmo, como espaço pedagógico integral, onde estudantes e comunidade aprendem a partir da vivência comunitária e da relação com seu ambiente.

A educação escolar quilombola configura-se como um sistema próprio de princípios e valores educacionais que, idealmente, deveriam dialogar com o ensino regular. Contudo, as instituições escolares enfrentam significativos desafios na articulação entre esses princípios culturais específicos e as normativas educacionais vigentes. Este impasse revela uma frequente dissonância entre as exigências formais do sistema de ensino e os princípios político-pedagógicos quilombolas, que deveriam fundamentar a construção curricular nestes contextos.

### **2.3 Infância e Crianças Quilombolas na Educação Infantil**

O processo formativo nos primeiros anos da educação básica constitui a base fundamental para o desenvolvimento integral do sujeito, no qual articulam dimensões cognitivas, sociais, afetivas e culturais. Conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), essa etapa educacional deve garantir

não apenas a aquisição de conhecimentos, mas o pleno desenvolvimento da criança como sujeito de direitos, considerando suas múltiplas infâncias e identidades. A universalização desse direito, prevista no Plano Nacional de Educação (2014-2024) que teve sua validade prorrogada até 31 de dezembro de 2025, trata-se de um mecanismo fundamental para o reconhecimento da diversidade étnico-racial e para a consolidação de uma democracia efetivamente inclusiva.

Quando analisamos esse processo nos territórios quilombolas, compreendidos como "grupos étnico-raciais definidos por autoatribuição, com trajetória histórica própria" (Brasil, 2012, p.4), a educação infantil assume contornos especiais. A história de resistência dessas comunidades revela uma luta permanente pelo direito a uma educação que dialogue com seus saberes ancestrais e sua relação singular com o território. Nesse contexto, a escolarização das crianças quilombolas exige a construção de propostas pedagógicas que superem visões eurocêntricas, incorporando a oralidade, as tradições culturais e os conhecimentos comunitários como eixos estruturantes do currículo.

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica conforme estabelece o art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), assume papel fundamental no processo formativo das crianças de 0 a 5 anos.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Brasil, 1996).

A legislação educacional brasileira, em sua atual redação (Brasil, 2017), concebe esta etapa como espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança, abarcando de forma indissociável suas dimensões física, emocional, cognitiva e social. Essa concepção holística do desenvolvimento infantil encontra ressonância nos princípios da Educação Escolar Quilombola, regulamentada pela Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que ao reafirmar o compromisso com o desenvolvimento integral, acrescenta a essencial dimensão cultural e identitária específica das comunidades quilombolas.

A Resolução nº 8/2012, ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, não apenas ratifica os pressupostos da LDB, mas os amplia ao exigir que o processo educativo nas comunidades quilombolas incorpore os saberes tradicionais, a relação com o território e a cosmovisão

afrodiaspórica como elementos constitutivos do desenvolvimento infantil, onde no seu artigo 15 traz que :

Art. 15. 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, art. 15)

Dessa forma, a educação infantil quilombola se configura como espaço de dupla afirmação: por um lado, garante os direitos universais de aprendizagem e desenvolvimento previstos na legislação nacional; por outro, assegura o direito à diferença cultural, conformando um projeto pedagógico que articula universalidade e especificidade num mesmo movimento formativo.

A Resolução CNE/CEB nº 8/2012, ao definir as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, estabelece no artigo 1º uma concepção profundamente enraizada na cultura e identidade dessas comunidades. Este documento legal vai além de simplesmente reconhecer a diversidade cultural - ele exige que a educação infantil quilombola se estruture a partir de valores civilizatórios africanos e afrodiaspóricos que constituem o patrimônio cultural dessas populações.

Art. 1º A Educação Escolar Quilombola é uma modalidade da educação básica que deve ser oferecida em unidades educacionais quilombolas ou que atendam especificamente a estudantes quilombolas, fundamentada nas Diretrizes desta Resolução, observando-se: I - a organização sociopolítica e territorial quilombola; II - os processos próprios de ensino e aprendizagem; III - a memória coletiva, as identidades e os saberes e fazeres comunitários; IV - os valores civilizatórios africanos e afrodiaspóricos; V - a territorialidade e a cosmovisão; VI - a cultura material e imaterial; VII - as relações sociais, econômicas, ambientais e culturais; VIII - os projetos comunitários de vida. (Brasil, 2012).

Entre esses fundamentos, destacam-se a memória coletiva como eixo organizador do currículo, as línguas remanescentes como expressão de identidade, os marcos civilizatórios africanos como referenciais epistemológicos, as tecnologias tradicionais de trabalho como formas de saber científico, os acervos orais como fontes de conhecimento e as manifestações culturais como pedagogias vivas. Esta orientação representa uma significativa transformação na concepção de educação infantil, elevando elementos culturais que frequentemente eram tratados como aspectos folclóricos ao status de bases científicas e pedagógicas do processo educativo.

Antes de tratarmos sobre quem são as crianças quilombolas, é preciso

reconhecer que a própria noção de infância foi historicamente construída a partir de paradigmas eurocêntricos que invisibilizam outras formas de ser criança. Como alerta Arroyo (2012, p. 34), "nossos referenciais de infância foram forjados pela modernidade ocidental, ignorando que diferentes culturas produzem diferentes temporalidades e significados para o que é ser criança".

Ser criança quilombola não se reduz a uma etapa cronológica do desenvolvimento ou a uma categoria jurídica fixa. Trata-se de uma experiência vivida através do corpo e da criatividade cotidiana, onde os direitos se afirmam na prática diária. Como demonstra Silva (2003, p. 231) em sua pesquisa etnográfica nas comunidades quilombolas:

O corpo lúdico ou corpo brincante das crianças quilombolas não se reduz a uma expressão motora, mas constitui-se como linguagem cultural privilegiada. Através de suas brincadeiras tradicionais, jogos corporais e danças, essas crianças reelaboram o tempo e o espaço comunitário de forma revolucionária, subvertendo a ordem estabelecida. Seus movimentos carregam em si a memória ancestral, transformando o ato de brincar em ato político de resistência cultural. Essa corporeidade lúdica manifesta-se como tecnologia social própria, transmitindo valores comunitários e reforçando os laços intergeracionais que sustentam a identidade quilombola.

Essa corporeidade brincante manifesta-se de múltiplas formas: nas danças que contam histórias ancestrais, nos jogos que reproduzem atividades comunitárias, nos gestos que carregam saberes tradicionais. Mais do que simples atividades recreativas, essas expressões corporais constituem um sistema complexo de comunicação intergeracional e uma forma de resistência cultural. Ao transformar ferramentas em brinquedos e espaços naturais em cenários imaginários, as crianças quilombolas demonstram uma capacidade singular de ressignificação do mundo ao seu redor.

Nas comunidades quilombolas, as crianças desenvolvem uma relação singular com o brincar, transformando o ambiente natural em um universo de possibilidades imaginativas. Longe de representar uma limitação, a ausência de brinquedos industrializados abre espaço para uma criatividade profundamente enraizada no território e na cultura local. Morros, árvores e lagos não são meros cenários, mas personagens ativos nas narrativas lúdicas que as crianças criam e recriam a cada dia.

Como demonstra Silva (2005, p. 216) em sua pesquisa sobre culturas infantis quilombolas:

As crianças quilombolas, através de seus brinquedos e brincadeiras, mostram que com seus imaginários é possível construir história, cultura e arte. Seus jogos tradicionais não são meras reproduções mecânicas de costumes, mas atos criativos que reelaboram constantemente a herança cultural, filtrando-a através de suas próprias experiências cotidianas. A rua entendida não como



espaço de passagem, mas como território comunitário vivo - transforma-se em palco privilegiado dessa recriação cultural, onde a tradição dialoga com a inovação. Nesses espaços coletivos, cada gesto lúdico carrega em si uma pedagogia própria, transmitindo valores comunitários e reforçando identidades através do que poderíamos chamar de 'currículo corporal da ancestralidade.

A concepção de infância como categoria universal e homogênea tem sido amplamente questionada pela produção acadêmica contemporânea. Como demonstram os estudos fundantes de Ariès (1979) sobre a construção histórica da infância, os trabalhos sociológicos de Sarmiento (2005) e as análises críticas de Kühlmann Jr. (1998) e Kramer (2002; 2003), as experiências infantis são profundamente marcadas por determinantes sociais e culturais. Essa crítica epistemológica nos permite compreender as infâncias como fenômenos plurais.

Compreende-se assim que a vivência das crianças nos quilombos transcende a noção de mera atividade ou experimentação isolada. Como destaca Corsaro (2011, p. 145) em sua abordagem sociológica da infância:

As culturas infantis não são conjuntos aleatórios de atividades, mas sistemas simbólicos compartilhados que se reproduzem e transformam através da interação grupal. Elas constituem uma forma única de organização social, com regras, rotinas e rituais próprios que as crianças co-constroem em seus espaços de convivência.

Os acontecimentos construídos coletivamente pelas crianças quilombolas possuem um caráter profundamente orgânico e duradouro, formando uma rede de significados que se entrelaça à própria identidade comunitária.

As crianças quilombolas nos revelam, através de suas práticas cotidianas, que os processos de aprendizagem e produção de conhecimento transcendem os modelos escolares centrados na transmissão oral de conteúdos. Como bem demonstra Sayão (2008, p. 94):

[...] expressa a totalidade do corpo de um ponto de vista cujas formas, movimentos, gestos, posturas, ritmos, expressões, linguagens são reconhecidos como uma construção social que acontece na relação entre as crianças e/ou os adultos com a sociedade ou a cultura. Portanto, quando me refiro ao corpo, não o faço para designar unicamente a dimensão material do ser humano – a carne – também isso, mas, sobretudo, as construções culturais que se produzem sobre e a partir dele .

Nesse sentido, as crianças quilombolas, ao incorporarem saberes ancestrais por meio de gestos, danças, brincadeiras e interações com a comunidade, demonstram que o conhecimento não se restringe a um processo intelectual, mas se entrelaça com a corporeidade e a vivência coletiva. Seus corpos, marcados pela história e pela cultura, tornam-se territórios de resistência e reinvenção, onde a

aprendizagem se dá de forma integral e afetiva, simbólica e social. Assim, a Educação Escolar Quilombola desafia a lógica escolar tradicional, propondo um diálogo constante entre o individual e o comunitário, entre o saber formal e as epistemologias do corpo.

Essa perspectiva ressalta a importância das experiências institucionalizadas na educação infantil, como destacam Siqueira e Carvalho (2013), mas também nos convida a refletir sobre como essas vivências podem ser ampliadas e ressignificadas a partir de saberes comunitários, como os das crianças quilombolas. Se, por um lado, a escola oferece um espaço estruturado para a socialização e o desenvolvimento de valores fundamentais, por outro, as práticas cotidianas dessas crianças revelam que o aprendizado vai além dos muros institucionais, integrando corpo, cultura e ancestralidade. Dessa forma, a educação infantil, quando dialoga com diferentes formas de conhecimento incluindo aquelas construídas na convivência comunitária, pode se tornar ainda mais profícua, permitindo que as crianças não apenas se compreendam como seres no mundo, mas também como herdeiras e transformadoras de múltiplas tradições e modos de existir.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil concebem a criança como sujeito histórico e de direitos, que participa ativamente das interações e práticas cotidianas estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades. Nesse processo, ela observa, experimenta, questiona e constrói significados sobre o mundo, ao mesmo tempo em que produz cultura infantil.

Art. 5º A criança é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009)

Nessa perspectiva, a escola infantil deve ser um espaço de aprendizagens humanizadas, com um currículo emancipatório que reconheça as crianças como sujeitos sociais inseridos em seus contextos étnico-culturais. Isso exige ir além de um ensino técnico e eurocêntrico, baseado apenas na transmissão de conhecimentos acumulados. É fundamental, portanto, incorporar a história, as lutas e as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros, promovendo ações afirmativas que valorizem a identidade das crianças negras.

Essa abordagem é essencial para fortalecer o sentimento de pertencimento e construir uma autoimagem positiva, tornando o debate sobre a infância negra uma

ferramenta crucial no combate ao racismo. Afinal, desde muito cedo, as crianças desenvolvem percepções sobre diferenças seja nas relações com adultos ou entre seus pares, reforçando a necessidade de uma educação antirracista desde os primeiros anos de vida.

A relutância em abordar as relações étnico-raciais na educação infantil perpetua o racismo e a discriminação, prejudicando especialmente as crianças negras. Como alerta Gomes (2012a), quanto antes as crianças forem expostas a discussões sobre raça no contexto educativo, mais rapidamente superarão comportamentos preconceituosos. A autora destaca que a ausência dessas reflexões reforça estereótipos raciais negativos, dificultando o autorreconhecimento positivo das crianças negras.

Essa realidade exige urgentes articulações pedagógicas para que as escolas infantis possam verdadeiramente dialogar com a diversidade. Gomes (2010) reforça que, em uma estrutura racista como a brasileira, o combate efetivo ao racismo depende do compromisso antirracista de todas as instituições sociais especialmente daquelas responsáveis pela formação cidadã. A educação infantil, portanto, não pode se furtar a essa responsabilidade histórica.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível combater o racismo já na primeira infância, pois as crianças vivenciam e interpretam a realidade de forma distinta dos adultos. A relação entre crianças e adultos, embora fundamental em seu desenvolvimento, pode muitas vezes de forma involuntária reproduzir estruturas racistas.

Como destacam Abramowicz e Oliveira (2012, p. 49) em sua análise sobre a infância brasileira:

Precisa ser pensada a partir dos aportes étnico-raciais, de gênero, sexualidade e de classe social, pois a exigência epistemológica de pensar a criança e sua infância como construção social exige estes recortes, sem a qual ficaremos em pressupostos genéricos, universais e colonialistas.

A educação infantil se consolida como um espaço privilegiado onde as crianças negras, assim como as quilombolas, vivenciam e ressignificam suas experiências frente ao racismo e aos processos discriminatórios. Nesse contexto, as crianças quilombolas apresentam uma particularidade importante: além de enfrentarem o racismo estrutural que atinge toda a população negra, elas carregam consigo saberes ancestrais e uma relação singular com o território que frequentemente são invisibilizados nos espaços educativos. Essa dupla dimensão racial e comunitária,

demanda uma abordagem pedagógica específica que reconheça e valorize essas múltiplas identidades.

O cotidiano escolar precisa, portanto, ser repensado como um espaço de afirmação positiva, onde gestos, brincadeiras, narrativas e conhecimentos quilombolas sejam incorporados ao currículo de forma orgânica. Isso significa ir além da simples representação folclórica para estabelecer um diálogo genuíno entre os saberes escolares e os saberes comunitários. Quando a escola consegue criar essas pontes, ela se transforma num ambiente potente para a construção de identidades fortalecidas, onde as crianças quilombolas podem se reconhecer como sujeitos históricos, portadores de uma herança cultural valiosa.

A implementação de práticas antirracistas na educação infantil, especialmente em comunidades quilombolas, exige um compromisso ético e político com a desconstrução de estereótipos e com a valorização da diversidade cultural brasileira. Isso se traduz em ações concretas: desde a seleção de materiais didáticos que representem positivamente a população negra e quilombola, até a criação de metodologias que permitam às crianças compartilharem seus conhecimentos familiares e comunitários. Dessa forma, a escola pode se tornar um espaço verdadeiramente acolhedor, onde as crianças quilombolas se sintam plenamente reconhecidas em sua integralidade, como negras, como quilombolas e como sujeitos de direitos em formação.

Em consonância com as políticas públicas educacionais de enfrentamento ao racismo, o documento "A Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial" (Brasil, 2012, p. 1) estabelece diretrizes fundamentais:

Existe a crença de que a discriminação e o preconceito não fazem parte do cotidiano da Educação Infantil, de que não há conflitos entre as crianças por conta de seus pertencimentos raciais, de que os professores nessa etapa não fazem escolhas com base no fenótipo das crianças. Em suma, nesse território sempre houve a ideia de felicidade, de cordialidade e, na verdade, não é isso o que ocorre.

Desse modo, a implementação plena da Lei nº 10.639/2003 exige a construção de um currículo antirracista fundamentado em princípios filosóficos e valores éticos que promovam uma transformação radical na educação brasileira. Esse processo implica necessariamente em trazer para o centro do debate educacional as contradições históricas sobre o lugar do negro na sociedade e na escola, desvelando os mecanismos de exclusão e inferiorização que persistem no ambiente escolar.

No contexto específico da Educação Escolar Quilombola, a aplicação da Lei 10.639/2003 assume contornos ainda mais profundos e urgentes. Aqui, o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira deve dialogar organicamente com os saberes tradicionais quilombolas, criando uma ponte entre o conhecimento acadêmico e os conhecimentos gerados e preservados pela comunidade ao longo de gerações. O currículo quilombola precisa, portanto, articular três dimensões fundamentais: o cumprimento das diretrizes nacionais, a valorização da história africana e a preservação da memória e identidade quilombola.

A construção de uma educação infantil verdadeiramente quilombola exige superar a simples justaposição entre as diretrizes nacionais e os saberes tradicionais, propondo uma síntese criativa que respeite tanto os direitos de aprendizagem universais quanto a cosmovisão própria das comunidades. Essa articulação delicada transforma o aparente conflito entre normativas nacionais e especificidades locais em uma potência pedagógica, onde o currículo se torna espaço vivo de resistência e renovação cultural. Nesse processo, as crianças quilombolas são reconhecidas em sua dupla condição: como sujeitos de direito que precisam ter garantidos todos os elementos previstos na LDB e BNCC, mas também como herdeiras e transmissoras de conhecimentos ancestrais que desafiam os paradigmas educacionais convencionais. É nesse tensionamento fértil entre o universal e o comunitário que se constrói uma prática educativa capaz de, ao mesmo tempo, cumprir com as determinações legais e afirmar a identidade quilombola desde os primeiros anos de vida.

Como explica Cardoso (2018, p. 134):

a educação infantil quilombola deve ser concebida como um espaço-tempo de resistência epistêmica, onde os saberes tradicionais não são apenas incluídos, mas se tornam o eixo estruturante de uma pedagogia descolonial. Nessa perspectiva, as crianças não chegam à escola como 'tábulas rasas', mas como portadoras de conhecimentos ancestrais que desafiam a hierarquia convencional entre saber popular e saber escolar. O grande desafio está em criar metodologias que permitam esta tradução intercultural onde a BNCC seja interpretada à luz dos valores comunitários, e onde os saberes tradicionais ganhem status de conhecimento válido no espaço escolar.

A Educação Infantil em territórios quilombolas configura-se como um espaço de tensionamentos e potências, onde as diretrizes nacionais para a primeira infância dialogam, nem sempre harmonicamente, com os princípios da Educação Escolar Quilombola. Se, por um lado, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 9.394/1996) e a Base

Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) estabelecem parâmetros universais para o desenvolvimento infantil, por outro, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEQ (Resolução CNE/CEB nº 8/2012) demandam um currículo ancorado na territorialidade, na oralidade e nas epistemologias ancestrais. Esse cruzamento exige uma reflexão crítica sobre como as crianças quilombolas, desde os primeiros anos, são reconhecidas não apenas como sujeitos de aprendizagem, mas como herdeiras de uma cultura resistente.

A convergência entre a Educação Infantil e a Educação Escolar Quilombola constitui um campo fértil para reflexões sobre infância, identidade e descolonialidade pedagógica<sup>7</sup>, opta-se aqui pelo termo descolonialidade, alinhando a tradução do conceito de Walsh (2013) à opção terminológica predominante no pensamento latino-americano que critica a colonialidade do poder e do saber (Quijano, 2000; Grosfoguel, 2008). O prefixo "des-" busca enfatizar o caráter ativo e processual de desmontar as estruturas coloniais, indo além de uma localização temporal. Enquanto a Educação Infantil, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI, 2009), tem como eixos norteadores as interações e a brincadeira, a Educação Escolar Quilombola, fundamentada na Resolução CNE/CEB nº 8/2012, enfatiza a valorização da memória coletiva, da oralidade e da relação com o território. Essa intersecção demanda uma abordagem pedagógica que reconheça as crianças quilombolas não apenas como sujeitos em desenvolvimento, mas como portadoras de saberes ancestrais e participantes ativas da cultura comunitária.

---

<sup>7</sup> Segundo Walsh (2013, p. 45), a **descolonialidade** pedagógica compreende 'o desprendimento deliberado da matriz colonial do poder e do saber, buscando construir, a partir de epistemologias outras, formas de ensinar, aprender e existir no mundo'.

### **3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO DOCENTE COMO EIXOS DA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA QUILOMBOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Esta seção analisa como a tríade formação curricular, saberes docentes e práticas pedagógicas podem sustentar o processo de construção identitária na educação infantil quilombola. A análise organiza-se em três eixos interligados: a formação de professores para a Educação Escolar Quilombola, examinando os fundamentos que preparam os (as) professores(as) para esta atuação específica; identidade, cultura e currículo, discutindo a incorporação dos saberes comunitários no projeto pedagógico; e saberes e práticas docentes, investigando como estes elementos se materializam nas ações educativas cotidianas. O conjunto busca demonstrar como essa articulação possibilita o desenvolvimento de uma pedagogia antirracista e de pertencimento desde a primeira infância.

Além disso, esta análise busca evidenciar as potencialidades e os desafios inerentes a essa articulação, considerando as condições concretas de trabalho docente e as especificidades do contexto comunitário. Ao situar as práticas pedagógicas nesse quadro mais amplo, pretende-se superar visões fragmentadas do fazer docente, destacando, em última instância, como a sinergia entre formação, currículo e saberes locais é decisiva para a efetivação de uma educação infantil quilombola emancipatória e radicada na afirmação das identidades.

#### **3.1 A Formação do(a) Professor(a) para a Educação Escolar Quilombola**

A prática docente transcende o ensino de conteúdos curriculares convencionais, como matemática, língua portuguesa e história. O professor, enquanto mediador do conhecimento, não se limita a desenvolver habilidades cognitivas básicas como leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático, mas assume um papel fundamental na formação integral dos sujeitos, cultivando sua capacidade crítica e consciência social. Essa dimensão educativa ganha contornos ainda mais significativos no contexto da Educação Escolar Quilombola, em que a escola deve servir como espaço de valorização cultural e fortalecimento identitário.

Nesse cenário, o docente precisa estar preparado para articular os saberes escolares com os conhecimentos tradicionais da comunidade, promovendo uma educação que dialogue com a história, os valores e as lutas quilombolas. Isso exige

uma formação inicial e continuada que vá além das técnicas pedagógicas convencionais, incorporando estudos sobre a cultura afro-brasileira, metodologias participativas baseadas na oralidade e reflexões sobre o papel da escola na preservação da memória coletiva.

A valorização da identidade quilombola no ambiente escolar depende de práticas pedagógicas intencionais. Como demonstra Leite (2018, p. 91) em pesquisa com professores quilombolas, "o uso de narrativas orais e da memória coletiva como recursos didáticos fortalece o vínculo entre escola e comunidade". Cavalleiro (2020) complementa que tais práticas requerem "um currículo vivo, que dialogue com as experiências cotidianas das crianças quilombolas".

Nesse contexto, torna-se fundamental uma educação que promova a compreensão crítica da realidade, capacitando os educandos para o exercício da cidadania ativa e transformadora. Como destaca Freire (2021, p. 78), "a educação verdadeiramente libertadora não se limita à transmissão de conteúdos, mas problematiza as relações sociais". Essa perspectiva exige práticas pedagógicas intencionais que desconstruam visões preconceituosas e fomentem o pensamento crítico, conforme defendem Gomes (2019) e Saviani (2020). Para tanto, faz-se imprescindível uma formação docente continuada que articule a atualização científico-tecnológica com o compromisso político-pedagógico, como alerta Nóvoa (2022), preparando os(as) professores(as) para os desafios contemporâneos sem perder de vista a valorização das identidades culturais e a promoção da equidade social.

A formação continuada configura-se como elemento estruturante do desenvolvimento profissional docente, constituindo-se não como mera complementação formativa, mas como processo permanente de (re)construção das práticas pedagógicas à luz das exigências sociais contemporâneas. Conforme Imbernón (2016, p. 23), "a formação que não se esgota na graduação, mas se prolonga ao longo da carreira, revela-se condição indispensável para uma docência comprometida com a transformação social".

Nessa perspectiva, a formação continuada assume dupla dimensão: por um lado, possibilita a atualização técnico-científica necessária para lidar com as demandas educacionais emergentes; por outro, favorece o desenvolvimento de uma postura crítica que permite ao professor ressignificar sua prática à luz dos contextos



socioculturais específicos, particularmente relevantes no caso das comunidades quilombolas. Libâneo (1994, p. 28) reforça essa concepção ao afirmar que :

A formação profissional do professor implica, pois, uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente. O desempenho satisfatório do professor em sala de aula não estar intrinsecamente relacionado a vocação natural ou somente da experiência prática [...]. É verdade que muitos professores manifestam especial tendência e gosto pela profissão, assim como se sabe que mais tempo de experiência ajuda no desempenho profissional. Entretanto, o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências corretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade de seu trabalho.

A relevância desse processo formativo torna-se ainda mais evidente quando consideramos que a ação docente em sala de aula, seja no ensino de conteúdos específicos, seja na mediação de conflitos ou no tratamento de questões identitárias, está sempre fundamentada, mesmo que implicitamente, em referenciais teóricos e concepções de mundo que se renovam constantemente. Como demonstra Tardif (2014) em seus estudos, os saberes docentes são plurais e dinâmicos, combinando formação inicial, experiências práticas e aprendizagens continuadas em um processo dialético permanente.

É fundamental compreender que a prática educativa não se constitui como ações docentes fragmentadas, mas como um processo coletivo e intencional que exige do(a) professor(a) uma atuação crítica e reflexiva. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico deve promover o resgate constante das memórias coletivas e o desenvolvimento de consciência crítica, permitindo aos educandos compreenderem-se como sujeitos ativos na construção de uma sociedade mais igualitária. As práticas em sala de aula, portanto, precisam fundamentar-se em princípios de equidade, diálogo intercultural e valorização dos patrimônios culturais materiais e imateriais, especialmente em contextos quilombolas, onde essa dimensão assume caráter essencial para a afirmação identitária. Conforme defendido por Custódio e Foster (2019, p. 195):

Essa compreensão da ação escolar também deve se refletir nas Comunidades Quilombolas, nas quais as instituições de ensino estão inseridas, por meio de seu calendário escolar contemplando atividades curriculares e extracurriculares. Pode, também, promover ampla reflexão sobre a consciência democrática nacional, uma vez que as múltiplas formas de

diálogo contribuem para a construção de identidade afirmativa capaz de protagonizar ações solidárias e autônomas de constituição de conhecimento e valores fundamentais para a vida cidadã. Dessa forma, o processo educacional é concebido como indissociável da relação entre conhecimentos, linguagens e afetos constituintes dos atos de ensinar e aprender .

Essa perspectiva reforça o papel transformador da escola quilombola como espaço de (re)construção identitária e produção de saberes coletivos. Ao integrar os ritmos comunitários ao calendário escolar , através de festejos tradicionais, rodas de memória com os mais velhos e atividades pedagógicas vinculadas ao território, a prática docente ultrapassa os muros da instituição, tornando-se processo contínuo de valorização cultural. Nesse sentido, a formação de professores precisa necessariamente contemplar essas dimensões dialógicas, preparando professores (as) para mediar criticamente os encontros entre os saberes acadêmicos e os conhecimentos tradicionais, de modo a fomentar não apenas a consciência histórica, mas sobretudo práticas pedagógicas antirracistas e descoloniais<sup>8</sup> que reconheçam as crianças quilombolas como sujeitos plenos de direitos e herdeiros de uma cultura ancestral.

No contexto educacional atual, é fundamental compreender que o processo de ensino-aprendizagem deve estar profundamente enraizado na realidade social, atuando como agente transformador na construção de representações coletivas e na reconfiguração de imaginários sociais. Essa perspectiva educativa exige um compromisso com a valorização das identidades plurais e o reconhecimento das diferenças, promovendo a reconstrução crítica de memórias e narrativas históricas dos diversos grupos sociais que compõem o tecido cultural brasileiro, especialmente aqueles tradicionalmente marginalizados pelos processos hegemônicos de produção do conhecimento.

Nesse sentido, a escola contemporânea demanda professores(as) preparados para desenvolver práticas pedagógicas que, ao mesmo tempo, problematizem as desigualdades estruturais através de abordagens antirracistas e decoloniais, incorporem os saberes comunitários como constituintes legítimos do currículo escolar,

---

<sup>8</sup> As práticas pedagógicas descoloniais, conforme Catherine Walsh, configuram-se como práticas insurgentes que buscam romper com a hegemonia do pensamento ocidental, promovendo o diálogo horizontal entre saberes acadêmicos e conhecimentos tradicionais historicamente subalternizados. Diferem de abordagens multiculturais ao atuarem na desconstrução da colonialidade do saber, do poder e do ser nas instituições educacionais (WALSH, 2013).

e fomentem o diálogo intercultural como alicerce para uma cidadania verdadeiramente democrática e inclusiva. Mais do que transmitir conteúdos, o professor do século XXI precisa assumir o papel de mediador cultural, capaz de articular os conhecimentos acadêmicos com as experiências e tradições dos grupos sociais historicamente silenciados, criando espaços de aprendizagem onde as diferentes vozes e perspectivas possam ser ouvidas e valorizadas.

Essa abordagem transformadora da educação só se concretizará quando o sistema educacional como um todo reconhecer a urgência de superar visões homogeneizantes e abraçar a complexidade e riqueza da diversidade humana em suas múltiplas expressões culturais, étnicas e sociais.

Segundo Mizukami (1986, p. 15):

O professor exerce o papel de mediador entre cada aluno e os modelos culturais [...] sendo essas relações na maioria das vezes paralelas a constituição de grupo onde haja interação entre alunos e o mundo no qual estão inseridos.

A efetividade do processo educativo está intrinsecamente vinculada a um compromisso permanente do(a) professor(a) com sua formação continuada, especificamente orientada para as demandas e particularidades da comunidade onde atua. A mera prática pedagógica cotidiana, sem o suporte de constante atualização e reflexão crítica, mostra-se insuficiente para preparar cidadãos capazes de navegar competentemente em um contexto global marcado por transformações aceleradas. Nesse cenário dinâmico, a manutenção acrítica de paradigmas educacionais ultrapassados pode levar ao gradual apagamento de saberes e valores fundamentais para a compreensão de nossa trajetória histórica e construção identitária coletiva.

A qualificação docente deve, portanto, transcender a simples transmissão de conteúdos, incorporando uma abordagem intercultural que reconheça e valorize os diferentes repertórios culturais presentes na sociedade contemporânea, garantindo que conhecimentos historicamente marginalizados sejam devidamente preservados e ressignificados no espaço escolar.

Rodrigues e Silva (2014 p. 23 ) destacam que:

A escola é a referência mais importante e um dos meios mais significativos para difundir e consolidar as novas abordagens e perspectivas a fim de dar conta da inclusão de sujeitos historicamente invisibilizados e intencionalmente ocultados na historiografia.

É fundamental compreender que as abordagens pedagógicas contemporâneas se fundamentam em teorias do conhecimento que enfatizam a relação dialética entre sujeito e meio social. Nessa perspectiva, o currículo escolar deve promover uma reflexão crítica sobre a construção da democracia e da cidadania, incorporando de forma equitativa os saberes e valores das comunidades quilombolas. Essa inclusão não pode ser meramente superficial, mas deve constituir um eixo estruturante na formação continuada de professores, capacitando-os para: desenvolver práticas pedagógicas antirracistas, valorizar os conhecimentos tradicionais afro-brasileiros e implementar estratégias didáticas que contemplem a diversidade cultural como elemento enriquecedor do processo educativo. Tal abordagem revela-se essencial para uma educação verdadeiramente progressista, que supere visões eurocêntricas e promova a equidade epistemológica no espaço escolar.

Segundo Canen; Moreira, (2001 p. 16):

Considerar a pluralidade no âmbito da educação e da formação docente implica, portanto, pensar forma de valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Implica, também, refletir sobre mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, como buscam homogeneizá las em conformidade com a perspectiva monocultural.

A docência contemporânea se configura como uma prática em constante evolução, demandando processos reflexivos permanentes sobre seus fundamentos e métodos. Nos últimos anos, esse movimento de reconstrução pedagógica tem incluído, ainda que tardia e insuficientemente, a necessária valorização Educação Escolar Quilombola, por séculos marginalizada nos ambientes educacionais formais. Essa transformação paradigmática exige, antes de tudo, a compreensão de que a formação docente deve preparar profissionais capazes de: articular conhecimentos acadêmicos com saberes tradicionais; desenvolver metodologias culturalmente sensíveis; e atuar como mediadores interculturais comprometidos com a descolonização do currículo.

Tal perspectiva implica na reestruturação dos projetos político-pedagógicos para que transcendam a mera retórica inclusiva e incorporem efetivamente os princípios de uma Educação Escolar Quilombola, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2012). Isso significa criar espaços de aprendizagem

que valorizem a oralitura, as relações com o território e os modos próprios de produção e transmissão de conhecimento das comunidades tradicionais. Mais do que adaptar conteúdos, trata-se de repensar a própria organização escolar a partir de epistemologias outras (Santos, 2007), que questionem o eurocentrismo dominante.

A instituição escolar cumpre funções sociais, culturais e econômicas, mas apresenta uma dualidade: enquanto promove conhecimento e oportunidades, também pode reproduzir desigualdades. Diversos fatores internos (como metodologias de ensino e relações pedagógicas) e externos (como condições socioeconômicas dos estudantes) influenciam essa dinâmica. Muitos estudantes não veem a educação como caminho para melhorar de vida, justamente porque a escola, em vez de ser inclusiva, às vezes reforça preconceitos e exclusões. Essa realidade exige uma reflexão crítica sobre como a instituição pode realmente cumprir seu papel transformador. Conforme defendido por Melo (2013, p. 13):

Muito ainda se discute sobre o racismo, “democracia racial” e silenciamento por parte de professores e gestores como empecilhos para o avanço dos debates sobre estudos étnico raciais no espaço escolar [...] sendo muitas vezes colocado como fator preponderante a formação inicial e continuada dos docentes, que por estarem mais próximos do alunado nem sempre dispõem de conhecimentos adequados a se tornarem reprodutores de conteúdos, métodos e técnicas que determinam a promoção de conteúdos curriculares como o piloto automático de sua missão pedagógica no que diz respeito ao conhecimento da história e cultura africana e afrobrasileira como complementos necessários ao conteúdo programático de ensino.

Nesse contexto, a formação continuada emerge como elemento essencial para construir uma aprendizagem significativa, envolvendo todos os atores educacionais. A escola, enquanto instituição com múltiplas funções sociais, precisa incorporar em sua prática pedagógica o ensino da história e cultura afro-brasileira, hoje não apenas uma necessidade educacional, mas uma determinação legal. Essa exigência curricular coloca o professor diante do desafio de transcender a simples transmissão de conteúdos, assumindo seu papel como agente transformador. Ao trabalhar esses temas, o professor possibilita que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais profunda de si mesmos e dos outros, reconhecendo-se como sujeitos sociais dotados de particularidades culturais e afetivas que merecem ser valorizadas. Mais do que cumprir uma obrigação legal, trata-se de criar espaços de diálogo onde a diversidade seja compreendida como elemento enriquecedor do processo educativo e da convivência social.

A formação docente permanente no contexto quilombola configura-se como um poderoso instrumento de transformação do paradigma educacional brasileiro. Como afirma Gomes (2012, p. 45), "a Educação Escolar Quilombola não pode ser pensada como uma simples adaptação curricular, mas como um processo de ressignificação epistemológica que coloca no centro os saberes historicamente marginalizados". Esta perspectiva exige do professor muito mais que o cumprimento burocrático da Lei 10.639/03, demanda uma profunda revisão de suas práticas e referenciais teóricos.

A formação docente no contexto quilombola, Coelho e Coelho (2013) alertam que, embora os livros didáticos, paradidáticos e outras produções bibliográficas utilizadas no ambiente escolar possam abordar questões de inclusão racial e destacar a contribuição africana e afrodescendente na formação sociocultural brasileira, essa abordagem por si só se mostra insuficiente. Os autores argumentam que:

Não se trata simplesmente de fazer referência à cultura afro-brasileira por meio de conteúdos prontos e estanques, a serem reproduzidos mecanicamente em sala de aula. O conhecimento quilombola exige uma abordagem que transcende os limites físicos da escola e os materiais didáticos convencionais, pois se constitui como um saber vivo, enraizado no território e nas experiências comunitárias. (Coelho; Coelho, 2013)

A formação continuada em Educação Escolar Quilombola é essencial para preparar professores a trabalharem a cultura negra de forma crítica e contextualizada. Vai além da simples atualização de conteúdos, exigindo um compromisso com abordagens pedagógicas que integrem literatura, artes e história afro-brasileira aos parâmetros curriculares.

O desafio está em superar materiais didáticos prontos e construir práticas que valorizem os saberes quilombolas como conhecimentos vivos e dinâmicos. Quando bem implementada, essa formação se torna ferramenta transformadora, promovendo uma educação antirracista e intercultural que beneficia toda a comunidade escolar.

Desenvolver práticas educativas nos dias atuais, com especial atenção à valorização da diversidade e ao enfrentamento de processos históricos de marginalização, representa muito mais que uma simples atualização pedagógica, configura-se como ato político de reparação histórica. Essa postura educacional se opõe veementemente a qualquer forma de colonialismo no ambiente escolar, compreendendo que o processo de aprendizagem transcende em muito a mera transmissão de conteúdos disciplinares.

Para construir essa educação transformadora, faz-se necessário um sólido embasamento nas ciências humanas, particularmente no estudo crítico dos processos sociais que levaram à inferiorização de determinados grupos culturais. Nesse contexto, a Educação Escolar Quilombola emerge como campo privilegiado de reflexão e ação, demandando não apenas igualdade de condições, mas excelência pedagógica fundamentada em referenciais próprios, como bem destacou Gomes (2007).

Conforme destacado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a formação continuada em cultura quilombola exige um apoio sistemático e qualificado aos docentes. Esses profissionais precisam estar preparados para se engajar ativamente na elaboração de "planos, projetos, seleção de conteúdos [e] métodos de ensino que possibilitem a construção de significados importantes a respeito da cultura afro-brasileira" (Brasil, 2005, p. 23), indo além da mera transmissão de informações para promover uma verdadeira ressignificação cultural no espaço escolar.

Para compreender em profundidade a complexidade da prática pedagógica no contexto quilombola, é fundamental reconhecer o papel central da formação continuada como catalisadora de processos educativos significativos. Conforme destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012, p. 45-46):

A formação de professores para atuar nas escolas quilombolas deve:

- I - assegurar o domínio de conhecimentos sobre história, cultura e organização social das comunidades quilombolas;
- II - desenvolver competências para a pesquisa e produção de materiais didáticos específicos;
- III - promover a articulação entre os saberes escolares e os conhecimentos tradicionais;
- IV - capacitar para o uso crítico de diferentes linguagens e tecnologias educacionais;
- V - preparar para o desenvolvimento de metodologias que valorizem a oralidade, a memória coletiva e as relações com o território.

Esta formação deve ser entendida como processo contínuo, vinculado à realidade comunitária e comprometido com a superação das desigualdades educacionais.

Essa perspectiva reforça que a formação docente quilombola não pode se limitar a capacitações esporádicas ou desconectadas da realidade local, mas deve constituir um processo orgânico e permanente, capaz de transformar o cotidiano

escolar. Ao articular conhecimentos tradicionais com metodologias inovadoras, o professor se torna mediador intercultural, promovendo uma educação que valoriza as raízes quilombolas enquanto prepara os estudantes para os desafios contemporâneos. Sem esse compromisso formativo contínuo, mesmo as melhores intenções pedagógicas podem esbarrar em abordagens superficiais, incapazes de romper com visões estereotipadas ou de garantir a efetividade do processo educativo como ferramenta de transformação social e preservação cultural.

A educação escolar quilombola impõe aos professores desafios singulares que demandam um processo permanente de formação e atualização. Esta necessidade decorre da complexidade inerente ao ato educativo em comunidades tradicionais, onde se exige a habilidade de articular, de forma crítica e criativa, os saberes acadêmicos com os conhecimentos ancestrais da comunidade.

### **3.2 Identidade, cultura e currículo na Educação Infantil Quilombola: por uma pedagogia antirracista e de pertencimento**

O cenário educacional brasileiro contemporâneo tem testemunhado um avanço significativo no reconhecimento e valorização das comunidades quilombolas, com a implementação de políticas públicas específicas que visam garantir seu direito a uma educação diferenciada e culturalmente relevante.

A Educação Escolar Quilombola surge assim como uma possibilidade concreta de superação do modelo eurocêntrico que ainda domina nosso sistema educacional, propondo em seu lugar práticas pedagógicas antirracistas e decoloniais. Essas práticas devem ser construídas a partir do diálogo entre os saberes acadêmicos e os conhecimentos tradicionais, criando espaços de aprendizagem onde as crianças quilombolas possam se reconhecer e valorizar suas raízes culturais.

No que tange a construção curricular na Educação Infantil quilombola assume caráter político-pedagógico fundamental na efetivação de uma educação antirracista e promotora do pertencimento identitário. Conforme salienta Gomes (2012, p. 45), a materialização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola exige:

uma reestruturação radical das práticas educativas, que deve orientar-se por



quatro pilares indissociáveis: a reconceitualização do espaço escolar como ambiente de afirmação identitária; a reestruturação curricular ancorada nos referenciais culturais comunitários; a preparação específica de educadores capacitados para o diálogo intercultural; e o desenvolvimento de abordagens metodológicas sensíveis aos processos de aprendizagem característicos das comunidades tradicionais. Esta transformação não se limita à esfera metodológica, mas constitui-se em projeto político-epistemológico de resistência. (Gomes 2012, p. 45).

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico com identidade e cultura na primeira infância quilombola demanda a aplicação do conceito de epistemicidade curricular<sup>9</sup> (Oliveira, 2017, p. 89), que compreende a integração orgânica dos saberes ancestrais, narrativas orais, temporalidades comunitárias e relações com o território como alicerces do processo formativo. Paralelamente, busca-se efetivar o que Cardoso (2020) concebe como ecologias do pertencimento, entendidas como a criação de ambientes educativos que, através da valorização da historicidade, fenomenologia e corporeidade das crianças, possibilitam o desenvolvimento de uma autoimagem positiva e o fortalecimento dos vínculos identitários desde os primeiros anos de vida.

A elaboração desse currículo descolonial na educação infantil quilombola implica necessariamente o que Silva (2018) identifica como "insurgência epistemológica" a desestabilização do cânone eurocêntrico ainda hegemônico na educação da pequena infância, substituindo-o por matrizes africanas e afrodiaspóricas de conhecimento. Esta orientação antirracista, segundo Rosemberg (2019), deve materializar-se cotidianamente por meio de escolhas pedagógicas intencionais que superem a pedagogia da ausência, conceito que se refere ao apagamento histórico e à invisibilização sistemática dos referenciais, saberes e contribuições culturais negras nos espaços e currículos educativos. Trata-se de uma prática que, ao negar a representação positiva da identidade negra, reforça estereótipos e enfraquece a construção identitária das crianças quilombolas.

Dessa forma, a superação da pedagogia da ausência<sup>10</sup> e a adoção de uma postura epistemologicamente insurgente convergem para a construção de um projeto educacional radicalmente comprometido com a realidade quilombola. Para ser

---

<sup>9</sup> O conceito de epistemicidade curricular, desenvolvido por Oliveira (2010), designa a capacidade do currículo de produzir e validar conhecimentos a partir de diferentes matrizes epistemológicas, superando a reprodução dos saberes hegemônicos eurocêntricos.

<sup>10</sup> Pedagogia da ausência refere-se à sistemática invisibilização, nos currículos e práticas escolares, das histórias, culturas e contribuições epistêmicas das populações negras e quilombolas, perpetuando o que Santos (2010) denomina "epistemicídio".

verdadeiramente efetiva, a educação nas comunidades quilombolas precisa se construir a partir de um profundo conhecimento e valorização de suas demandas específicas, cultura ancestral, narrativas históricas e sistemas próprios de conhecimento. Como destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (2012), essa perspectiva transforma a escola em espaço de afirmação cultural, onde os conhecimentos comunitários dialogam com os saberes acadêmicos, criando condições reais para uma educação emancipatória e antirracista.

A Resolução CNE/CEB nº 8/2012 instituiu a Educação Escolar Quilombola como modalidade específica da Educação Básica, estabelecendo suas Diretrizes Curriculares Nacionais. Este marco legal configura-se como política afirmativa ao reconhecer a necessidade de uma educação diferenciada que atenda às especificidades culturais e históricas das comunidades quilombolas, visando superar as desigualdades educacionais que atingem a população negra. A norma determina a adaptação das diretrizes existentes, conforme expresso em seu Artigo 1º: "Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica". Esta regulamentação representa um avanço significativo ao garantir o direito à educação diferenciada, exigindo a reformulação das práticas pedagógicas tradicionais para incorporar os saberes e valores quilombolas.

De acordo com a resolução:

Essa modalidade de educação deverá ser ofertada por estabelecimentos de ensino, públicos e privados, localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos aos territórios quilombolas e que recebem parte significativa dos seus estudantes. (Brasil, 2012, p. 427)

A educação escolar quilombola na Educação Básica caracteriza-se pela inserção do estabelecimento de ensino no contexto comunitário, abrangendo tanto as escolas localizadas dentro dos territórios quilombolas quanto aquelas situadas em suas proximidades. Essa configuração espacial favorece significativamente o acesso e a permanência dos estudantes quilombolas no sistema educacional.

Nas diretrizes encontramos a abrangência da educação escolar quilombola, que perfaz toda a educação básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola foram concebidas para atender às especificidades das comunidades quilombolas, tanto em contextos rurais quanto urbanos, respeitando seus modos próprios.

A construção curricular para a Educação Escolar Quilombola deve necessariamente integrar, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012, p. 442):

Conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas em articulação com o conhecimento escolar, sem hierarquização. A Educação Escolar Quilombola é um dos lugares primordiais para se organizar o currículo que tenha em sua orientação o desafio de ordenar os conhecimentos e as práticas sociais e culturais, considerando a presença de uma constelação de saberes que circulam, dialogam e indagam a vida social.

Reconhecer as comunidades quilombolas em sua plenitude exige que a educação compreenda profundamente sua história de resistência, os sujeitos que as constituem, seus processos culturais específicos, seus mecanismos próprios de socialização e as complexas relações que estruturam seu cotidiano. Somente essa compreensão integral pode fundamentar práticas pedagógicas verdadeiramente significativas e respeitosas das particularidades quilombolas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola estabelecem princípios fundamentais para a construção do currículo nesta modalidade de ensino. Conforme o documento oficial (Brasil, 2012, p. 488), o currículo quilombola:

Art. 34. 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 identidade.

Dessa forma, pensar na Educação Escolar Quilombola exige pensar em um currículo que transcenda a simples transposição de conteúdos, constituindo-se como processo dinâmico de negociação cultural. Este deve emergir do diálogo entre saberes comunitários e conhecimentos escolares, reconhecendo a identidade quilombola em sua complexidade histórica e cultural. Mais que uma seleção de conhecimentos, o currículo se configura como espaço de recontextualização das experiências coletivas, onde se reconstroem, no cotidiano escolar, as subjetividades e modos de ser quilombola. Essa perspectiva implica romper com modelos prontos, garantindo à comunidade papel ativo na construção de práticas pedagógicas que efetivamente reflitam sua cosmovisão e fortaleçam seus processos identitários.

Para Lopes (2002), o hibridismo é elemento constitutivo da recontextualização de políticas curriculares. O currículo se caracteriza como produção híbrida por excelência, já que opera seleções específicas na cultura, traduzindo e realocando seus elementos para espaços educacionais determinados. No contexto quilombola, esse processo exige negociação comunitária para garantir que as ressignificações curriculares preservem os sentidos culturais originais e atendam às necessidades locais.

Segundo Macedo (2011, p.105), o currículo como híbrido é formado pelo entrecruzamento de culturas diversificadas, sendo entendido também:

[...] como uma prática cultural que envolve ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência. O cultural não pode, na perspectiva que defendo, ser visto como fonte de conflito entre diversas culturas, mas como práticas discriminatórias em que a diferença é produzida. Isso significa tentar descrever o currículo como cultura, não uma cultura como repertório partilhado de significados, mas como lugar de enunciação. Ou seja, não é possível contemplar as culturas, seja numa perspectiva epistemológica, seja do ponto de vista moral, assim como não é possível selecioná-las para que façam parte do currículo. O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com a diferença.

Assim, a elaboração curricular deve necessariamente considerar as complexas necessidades sociais, econômicas, políticas e culturais da comunidade onde a escola está inserida, levando em conta sua trajetória histórica e suas relações específicas com o território. Essa perspectiva é particularmente relevante para as escolas quilombolas, onde o currículo precisa dialogar organicamente com os modos de organização comunitária, os sistemas produtivos locais e os saberes tradicionais, constituindo-se em ferramenta de fortalecimento identitário e desenvolvimento comunitário.

O currículo na Educação Escolar Quilombola deve se constituir como um instrumento flexível e dinâmico de valorização intercultural, capaz de dialogar com as especificidades históricas, culturais e territoriais de cada comunidade. Essa perspectiva exige um movimento constante de adaptação às realidades locais, incorporando ativamente os saberes, anseios e modos de vida quilombolas no processo educativo.

A construção desse currículo intercultural implica necessariamente no reconhecimento da comunidade como sujeito ativo na definição dos caminhos pedagógicos, garantindo que as atividades desenvolvidas na escola reflitam e

fortaleçam sua herança cultural afro-brasileira. A ausência dessa sintonia fina entre currículo e realidade comunitária representaria uma contradição fundamental, pois esvaziaria o potencial transformador da Educação Escolar Quilombola, reduzindo-a a meros protocolos formais descolados das necessidades concretas.

Neste contexto, a pesquisadora Sandra Petit (2016) estabelece princípios teórico-metodológicos fundamentais para a concepção de currículos como instrumentos de valorização intercultural da herança afro:

1) o autorreconhecimento afrodescendente; 2) a tradição oral; 3) a apropriação dos valores das culturas de matriz africana; 4) a circularidade; 5) a religiosidade de matriz africana entrelaçada nos saberes e conhecimentos; 6) o reconhecimento da sacralidade; 7) o corpo como produtor espiritual, produtor de saberes; 8) a noção de território como espaço-tempo socialmente construído; 9) o reconhecimento e o entendimento do lugar social atribuído ao negro. (Petit, 2016, p.665)

Os elementos elencados por Petit (2016) afirmam epistemologias negras que rompem com a lógica colonial ao reconhecer o corpo, a oralidade, a sacralidade e o território como fontes legítimas de saber. Essa perspectiva desloca o sujeito negro da condição de subalternidade para o lugar de produtor de conhecimento e de história. Nessa direção, Munanga (2005) ressalta que a desconstrução de mentalidades preconceituosas é condição fundamental para enfrentar o racismo estrutural. Assim, tais fundamentos contribuem para a construção de práticas educativas antirracistas, comprometidas com o reconhecimento, a valorização e o respeito às identidades negras. Na Educação Escolar Quilombola, esse processo se materializa na revisão crítica dos currículos, na adoção de metodologias antirracistas e na formação de professores comprometidos com a superação das discriminações.

A diversidade, como expressão máxima da heterogeneidade, rompe com os modelos homogeneizantes que marcaram a história curricular brasileira, processo que ecoa a necessária (des)construção de mentalidades. Na Educação Escolar Quilombola, embora os currículos ainda não sejam plenamente multiculturais, percebe-se uma evolução desde abordagens assimilacionistas até a gradual valorização dos saberes comunitários como base pedagógica, refletindo tanto a resistência cultural quanto a implementação das diretrizes específicas para essa modalidade educacional. Mas também é inegável que:

As relações entre currículo e cultura se desenvolvem no decorrer da história na forma de resistência e luta. Por isso, o currículo não pode ser estudado separadamente da cultura, pois os dois se interligam formando assim, uma transmissão da teoria educacional na sociedade (Carmo; Furtado, 2021, p. 1).

A relação entre cultura e currículo na Educação Escolar Quilombola constitui um processo histórico de resistência e afirmação identitária, refletindo a própria trajetória de luta dos quilombos contemporâneos. Essa perspectiva demanda a construção de currículos que tomem a cultura local como matriz fundamental do processo educativo, reconhecendo seus saberes e práticas específicas, ao mesmo tempo em que estabelecem um diálogo equilibrado com as demais culturas que compõem o tecido social brasileiro.

O cerne dessa proposta reside na valorização igualitária das diferentes expressões culturais, não como elementos hierárquicos, mas como sistemas de conhecimento complementares. Tal abordagem, amparada tanto nos princípios constitucionais quanto nas diretrizes para Educação Escolar Quilombola, representa um compromisso ético com a superação de visões monoculturais historicamente enraizadas no sistema educacional.

A abordagem da diversidade cultural na escola se realiza, portanto, a partir do encontro de nossos valores simbólicos, sociais, econômicos, culturais e do outro, (criança, adolescente, jovem, adulto e idoso), o diferente. Por fazer parte de uma construção sócio-histórica imersa na cultura, tratando-se especificamente da diversidade étnico-racial, torna-se cada vez mais necessária a revisão de determinados padrões éticos, estéticos e formativos (Silva, 2011, p. 14)

A abordagem da diversidade cultural na escola se concretiza por meio do encontro entre diferentes valores simbólicos, sociais, econômicos e culturais, envolvendo todos os sujeitos da comunidade escolar, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, em sua singularidade. Como destaca Silva (2011), essa perspectiva exige uma revisão profunda dos padrões éticos, estéticos e formativos que tradicionalmente orientam a prática educativa, especialmente quando consideramos a diversidade étnico-racial, marcada por processos históricos de exclusão e invisibilização. Essa transformação deve ocorrer em múltiplas dimensões do cotidiano escolar: na prática pedagógica, através da valorização crítica dos saberes tradicionais e da desconstrução de estereótipos; nos materiais didáticos, com a incorporação de referenciais culturais diversos e representativos; e na formação docente, preparando

os(as) professores(as) para mediar conflitos e fomentar diálogos interculturais significativos.

Dessa forma, a escola deixa de ser um espaço de homogeneização cultural para se tornar um território de reconhecimento e celebração das diferenças, onde todos os membros da comunidade quilombola, em suas diferentes faixas etárias, possam se ver representados e valorizados em suas identidades plurais.

O currículo, enquanto expressão cultural, configura-se como eixo fundamental do Processo educativo, uma vez que materializa projetos societários, cosmovisões e saberes legitimados, moldando identidades e subjetividades. Longe de ser um artefato neutro, ele encarna disputas de poder, interesses coletivos e mecanismos de regulação da existência, caracterizando-se, portanto, como prática política em essência. Essa compreensão ecoa a perspectiva de Silva (2011), para quem o currículo participa ativamente da construção social, antecedendo inclusive sua sistematização como campo de estudo, pois "de certa forma, todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo" (Silva, 2011, P. 21).

Como apontam Moreira e Candau (2007, p. 28 Apud Macedo, 2012, p. 730):

O currículo é o espaço em que se concentram e se desdobram lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua 'verdade'. O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidade sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do (a) estudante.

Dessa forma, o currículo reflete as demandas sociais e contribui para a formação de identidades e subjetividades no ambiente escolar. A escola, compreendida como uma instituição que não apenas transmite conhecimentos, mas também participa ativamente na construção da cidadania, possui a capacidade de fomentar o reconhecimento das diferenças. Para isso, na elaboração curricular, é fundamental levar em conta que o espaço educacional é formado por grupos sociais marcados pela diversidade. Essa diversidade deve ser abordada como elemento central "no cotidiano escolar, visando promover uma educação sensível à pluralidade

cultural e às diferenças", auxiliando no "enfrentamento da discriminação e do preconceito, ainda tão presentes em nossa sociedade e nas instituições de ensino" (Moreira; Candau, 2003, p. 163).

O trabalho com grupos sociais diversos e o reconhecimento das diferenças exigem uma abordagem pautada no pluralismo cultural, discutindo as distinções socioculturais desenvolvidas pelos indivíduos. As diferenças são construções humanas: características físicas, cor da pele, origens e formação não são elementos naturais, mas produtos de processos identitários e de pertencimento. Lopes e Macedo (2011), dialogando com Hall (1997), argumentam que o significado não reside nos objetos em si, mas na forma como são inseridos em sistemas de linguagem. Assim, "a cor da pele, por exemplo, é utilizada para categorizar raças e, por isso, é vista como um fator de distinção entre os sujeitos", não como uma diferença biológica, mas como uma construção cultural e política, no caso dos negros africanos, marcada por séculos de dominação e opressão.

Defender um currículo quilombola é, portanto, um ato político de resistência, de valorização cultural e de reação contra séculos de exploração. "O currículo é, como tantas outras práticas, um meio de atribuir significados, um discurso que produz sentidos", uma prática cultural (Lopes; Macedo, 2011, p. 203).

Justamente por essa construção de significados e pela dimensão política do currículo, como destacam Lopes e Macedo (2011), implementar um "currículo para a diversidade" não é uma tarefa simples. É mais comum observar professores priorizando um currículo tradicional, valorizando sobretudo o domínio de conteúdos como língua portuguesa e matemática, em detrimento de uma abordagem mais plural e inclusiva. Como mostra Gomes (2007, p. 17):

Por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, gerando um certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente. É o que chamamos de etnocentrismo. Esse fenômeno, quando exacerbado, pode se transformar em práticas xenófobas (aversão ou ódio ao estrangeiro) e em racismo (crença na existência da superioridade e inferioridade racial).

Para promover a equidade racial e desconstruir estereótipos, é imprescindível abordar a diversidade cultural no âmbito escolar. A complexidade humana manifesta-se nas diferenças culturais, étnicas, religiosas e nas relações de gênero. Diante da



pluralidade que caracteriza a sociedade brasileira, torna-se fundamental o reconhecimento, pelo sistema educacional, da existência das comunidades quilombolas, compreendendo sua trajetória histórica singular, os sujeitos que as constituem, seus processos culturais específicos, seus mecanismos de socialização e as dinâmicas cotidianas estabelecidas nesses contextos.

A escola configura-se como espaço privilegiado para promover o diálogo entre os saberes formais e as experiências vivenciadas por grupos étnico-culturais, valorizando princípios como a convivência respeitosa, o trabalho coletivo, as expressões culturais e a luta pelos direitos territoriais. Como bem sintetiza Lopes (2012, p.23-24): "O currículo não é estático, mero produto de disputas externas à escola para definir conhecimentos legítimos. Ele próprio representa o campo de batalha pela legitimação cultural, podendo ser compreendido como uma arena política de produção cultural".

Essa perspectiva reforça que o currículo transcende sua função instrumental, assumindo papel central nas lutas por reconhecimento e valorização das diferenças, especialmente no contexto quilombola, onde se configura como ferramenta de resistência e afirmação identitária.

Compreendemos com Sacristán (2000, p. 17) que o currículo é "uma construção social que reflete escolhas, valores e visões de mundo", constituindo-se, portanto, como um campo de disputa cultural e política. No contexto da Educação Infantil Quilombola, essa concepção adquire contornos ainda mais relevantes, uma vez que o currículo deve ser pensado como um projeto intencional de resistência e afirmação identitária, capaz de traduzir, na prática pedagógica cotidiana, os princípios de uma educação antirracista e quilombola.

Nessa perspectiva, o currículo deve ser permanentemente reinventado para incorporar os saberes, as histórias e as experiências da comunidade como eixos estruturantes da ação educativa. Isso significa garantir que as crianças quilombolas se reconheçam e se vejam representadas em todas as dimensões da vida escolar, desde as brincadeiras e narrativas até as relações estabelecidas no ambiente educativo, promovendo, assim, um sentimento de pertencimento e valorização de suas identidades.

Portanto, a construção de um currículo quilombola na Educação Infantil, à luz do pensamento de Sacristán, configura-se como um ato de resistência epistêmica e de compromisso político com a descolonização dos saberes. Exige dos(as) professores(as) uma reflexão contínua sobre suas práticas, no sentido de assegurar que o currículo seja, de fato, um instrumento de transformação social e de fortalecimento da cultura quilombola desde a primeira infância.

### **3.3 Saberes docentes e práticas pedagógicas na Educação Infantil Quilombola**

A Educação Infantil quilombola, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012), configura-se como um espaço fundamental para a construção de práticas pedagógicas que articulem de forma crítica os saberes tradicionais da comunidade com os conhecimentos escolares.

Nesse contexto, a pesquisa de Oliveira e Silva (2021, p. 45-46)) sobre formação docente em comunidades tradicionais oferece uma contribuição relevante ao afirmar que:

A atuação pedagógica na Educação Infantil quilombola transcende a mera aplicação de técnicas educacionais universais. Exige uma imersão nos saberes comunitários, uma escuta atenta aos detentores do conhecimento ancestral e uma constante resignificação da prática educativa. O educador quilombola se constitui, antes de tudo, como mediador cultural - aquele que articula linguagens, conecta temporalidades (passado ancestral e presente escolar) e tece conhecimentos diversos. Sua ação pedagógica não se circunscreve ao espaço da sala de aula, mas se expande para os territórios onde a comunidade produz e reproduz seus saberes, como os terreiros, as roças e os espaços de convivência comunitária. Dessa forma, a formação desses professores deve prepará-los para atuar como tradutores culturais, capazes de estabelecer diálogos entre diferentes sistemas de conhecimento sem estabelecer hierarquias entre eles.

Essa compreensão revela que a Educação Escolar Quilombola na primeira infância não pode se limitar a ajustes superficiais no currículo regular, mas deve emergir de um processo profundo de reelaboração pedagógica fundamentado nas realidades, histórias e culturas locais. As investigações mais recentes sobre o tema, como os trabalhos de Costa (2020) e Santos (2021), demonstram que as experiências pedagógicas mais significativas nesse contexto são aquelas que incorporam a

oralidade e as narrativas ancestrais como eixos estruturantes do processo educativo, valorizam as brincadeiras e expressões corporais tradicionais como linguagens pedagógicas privilegiadas, estabelecem conexões orgânicas entre o território e os processos de aprendizagem, e promovem o autorreconhecimento étnico-racial desde os primeiros anos de vida.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil Quilombola (Brasil, 2020) enfatiza que o principal desafio reside precisamente na formação de professores(as) capazes de articular esses diferentes saberes de maneira crítica e criativa. Tal formação precisa conjugar o domínio dos conhecimentos acadêmicos com uma compreensão profunda da cultura local, desenvolvendo simultaneamente habilidades de mediação intercultural e um compromisso efetivo com a descolonização do saber.

A Educação Infantil, como etapa inicial da Educação Básica, insere-se no debate sobre a infância e a condição de ser criança, sendo chamada a transformar suas práticas para acolher a diversidade em suas múltiplas expressões. Essa transformação exige que o currículo e as ações pedagógicas reflitam criticamente sobre o tratamento dado às crianças de diferentes grupos étnico-raciais, negras, brancas, indígenas e às suas histórias familiares e comunitárias.

Para Candau,

O daltonismo cultural tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero e sexualidade de diversas origens regionais e comunitárias, ou a não colocá-las em evidência na sala de aula por diferentes razões, tais como a dificuldade e a falta de preparação para lidar com essas questões, o considerar que a maneira mais adequada de agir é centrar-se num grupo “padrão”, ou, em outros casos, quando se convive com a multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos, tende a naturalizá-la, o que leva a silenciá-la e não considerá-la um desafio para a prática educativa. (Candau, 2016, p. 89).

O currículo deve ser compreendido como uma prática vital dotada de intencionalidade política, manifesta tanto em suas ações concretas quanto em seus efeitos transformadores. Mais do que um simples instrumento pedagógico, configura-se como discurso que, ao materializar narrativas específicas sobre os sujeitos e a sociedade, atua ativamente na construção de identidades e subjetividades.

Sendo assim,

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

A construção do currículo, desde a seleção até a legitimação do conhecimento, é profundamente marcada pela diversidade. Esta não pode ser tratada apenas como um tema a ser incluso, pois é uma força que perpassa a vida e produz marcas identitárias. Nesse sentido, as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem partir de um diagnóstico sensível do contexto da comunidade, valorizando as diferentes formas de linguagens por meio das quais as crianças expressam seus repertórios socioculturais. Esta escuta ativa permite ao professor promover experiências significativas que ampliem o repertório de mundo dos estudantes, partindo do que eles já trazem. Portanto, ao adotar práticas dialógicas e investigar os saberes da comunidade, o professor contesta uma visão única e autorizada de conhecimento, criando um currículo vivo que legitima a voz e a cultura das crianças, transformando a sala de aula em um espaço de representação e valorização da pluralidade.

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

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

Nessa direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) estabelecem, entre seus eixos norteadores, a definição de práticas pedagógicas que não apenas compõem o currículo, mas que têm como objetivo central garantir experiências capazes de "alargar os padrões de referência e de

identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade" (p. 28), promovendo vivências éticas e estéticas entre as crianças e diversos grupos culturais.

Percebe-se que, embora tardia, a produção normativa da primeira década do século XXI, leis, resoluções e diretrizes, tem buscado inserir uma nova epistemologia para a Educação Infantil, ampliando o olhar para a diversidade. Nesse novo arcabouço, a criança passa a ocupar o centro do debate, sendo reconhecida como sujeito único e integral. Dessa forma, torna-se fundamental não apenas admitir, mas incorporar ativamente a diversidade de cada contexto. Isso demanda, especificamente para crianças quilombolas, a efetiva inclusão de suas raízes étnico-culturais no cerne da etapa, mediante currículos e práticas pedagógicas que dialoguem com as culturas tradicionais locais.

De acordo com Gomes (2019, p. 1022), a posição historicamente subalterna ocupada pelas crianças negras no ambiente escolar,

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

Reconhecer que as vozes da infância precisam ser ouvidas significa transcender a retórica e adotar práticas pedagógicas intencionais que as capturem e valorizem. Isso implica a implementação de rodas de conversa que realmente escutem suas histórias, a observação documental de suas brincadeiras e interações, e a criação de projetos didáticos que partam de seus interesses e repertórios culturais. Só por meio dessas escutas ativas é que se torna possível construir currículos verdadeiramente dialógicos, que não apenas "incluam" todas as crianças, mas que sejam construídos com e a partir delas, honrando suas origens e transformando a diversidade existente no princípio fundador de uma educação infantil antirracista e plural.

É fundamental salientar que, nessa perspectiva, a seleção de brinquedos, brincadeiras e materiais didáticos deve intencionalmente incorporar e valorizar o repertório cultural das crianças negras em seus múltiplos contextos. Essa prática

pedagógica não só valida suas identidades, como se torna a base para a construção de um currículo antirracista e significativo pois, “o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil” (Brasil, 2009<sup>a</sup>, p. 10)

Corroborando as discussões levantadas por Macêdo (2015, p. 92), em diálogo com Gomes (2009), pode-se compreender que a real efetivação da Lei 10.639/03 nas escolas dependerá da necessária mobilização da sociedade civil a fim de que o direito à diversidade étnico racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais, etc.

É fundamental compreender os contornos históricos que consolidaram a infância como categoria geracional central na sociedade e a Educação Infantil como etapa crucial para o desenvolvimento integral na primeira infância. Esse entendimento exige a implementação de práticas pedagógicas intencionais, como a documentação pedagógica para observar e valorizar as singularidades de cada criança, a escuta ativa como metodologia para compreender seus interesses e repertórios, e a organização de ambientes que promovam exploração, brincadeiras livres e interações significativas.

É preciso colocar a criança negra no centro do debate educacional, o que exige uma reestruturação curricular e a revisão crítica das práticas pedagógicas ainda vigentes nas instituições de ensino, para então “construir um currículo emancipatório na Educação Infantil que compreenda a raça como um dos seus eixos epistemológicos e pedagógicos” (Gomes, 2019, p. 1024).

Esta compreensão de currículo amplia a perspectiva sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil, inserindo-as no âmbito da Educação das Relações Étnico-Raciais e viabilizando os saberes quilombolas como ato político e pedagógico. Trata-se de efetivar as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que instituíram essa modalidade de ensino demandando uma reorganização capaz de enfrentar os desafios do reconhecimento da diversidade étnica brasileira. "Art. 1º - Ficam estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, que se organiza fundamentando-se na memória coletiva, línguas remanescentes, marcos

civilizatórios, práticas culturais, tecnologias, repertórios orais, festejos, tradições e territorialidade das comunidades quilombolas”. (Brasil, 2012).

Essa transformação implica a construção de um currículo dinâmico e contextualizado, que incorpore saberes tradicionais quilombolas por meio de projetos pedagógicos valorizadores de oralidades, memórias e territórios, promova práticas antirracistas através de brincadeiras, músicas, contações de histórias e materiais visuais que afirmem identidades negras, estabeleça diálogos comunitários com lideranças quilombolas para orientar propostas educativas culturalmente referenciadas e adapte-se às particularidades regionais, reconhecendo as diversas manifestações da realidade quilombola em cada território.

Diante do exposto, a incorporação intencional e o tratamento crítico da diversidade nos currículos de formação docente configuram-se como necessário e urgentes. Parte-se da compreensão de que a formação possibilita a construção de novos saberes e estratégias capazes de erradicar práticas escolares secularmente enraizadas, as quais perpetuam a subordinação de grupos historicamente marginalizados.

A apropriação desses saberes habilitará os professores a novas compreensões do espaço escolar e das realidades de seus estudantes, permitindo-lhes acessar e mobilizar tais conhecimentos em prol de uma educação mais justa e contextualmente significativa. Essa atuação exige o questionamento do currículo oficial, a revisão das práticas pedagógicas convencionais e a desconstrução da hierarquia que privilegia saberes gerais e universais em detrimento de conhecimentos particulares e locais.

A esse respeito, as investigações de Tardif (2014) acerca da epistemologia da prática docente destacam a relevância de compreender como os conhecimentos docentes se constituem e são mobilizados em sua atuação profissional. O autor sustenta que, para responder às demandas educacionais, os professores recorrem a uma pluralidade de saberes, articulando: conhecimentos disciplinares, saberes curriculares, fundamentos da formação profissional e aprendizagens provenientes da experiência prática. Desse modo, essa amalgama de conhecimentos, constantemente reconfigurada em contextos reais de ensino, constitui a base para o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e reflexivas, permitindo aos professores

adaptarem-se criticamente às complexidades e diversidades presentes no cotidiano escolar.

Nessa direção o autor esclarece que:

[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. [...] um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos. (Tardif, 2014, p. 113).

A citação de Tardif (2014) evidencia que o saber docente não é algo individual ou restrito ao domínio técnico, mas está profundamente ligado à identidade, à trajetória de vida e à experiência profissional de cada professor(a). Esse saber se constrói na relação com os(as) estudantes, com os colegas de trabalho e com os demais atores da escola, mostrando que ensinar é também um processo de trocas e interações. Além disso, Tardif destaca que o professor não define sozinho seu saber, pois este é socialmente produzido e resulta de negociações coletivas entre diferentes grupos. Assim, o conhecimento profissional docente deve ser compreendido como um saber vivo, relacional e construído no cotidiano escolar, em constante transformação.

Pimenta (1999) ressalta o papel fundamental da mobilização de saberes na constituição da identidade profissional docente, identificando três dimensões essenciais: a) saberes da experiência, construídos a partir das vivências formativas como estudante e da influência de professores marcantes; b) saberes do conhecimento, que envolvem a reflexão crítica sobre a função social da escola na transmissão de conhecimentos e suas adaptações às demandas contemporâneas e c) saberes pedagógicos, que sintetizam conhecimentos teóricos, experiências práticas e domínio de conteúdos específicos, sendo construídos e reconstruídos em resposta às necessidades reais do contexto educacional.

As práticas pedagógicas e os saberes docentes em contextos quilombolas devem estar intimamente vinculados à comunidade onde a escola está inserida, constituindo-se a partir de uma epistemologia do chão. Isso implica a construção de conhecimentos que emergem das narrativas, práticas agrícolas, memórias coletivas e modos de vida quilombolas, recusando a imposição de currículos externos desconectados da realidade local. O professor assume, assim, o papel de mediador entre os saberes tradicionais, transmitidos pela comunidade e os conhecimentos



escolares, sem estabelecer hierarquias entre eles. Este processo deve fundar-se numa pedagogia da reciprocidade, onde a escola aprende com a comunidade e devolve esse aprendizado por meio da valorização, registro e fortalecimento das identidades locais.

Neste sentido, a Resolução de nº 8, de 20 de novembro de 2012, traz uma importante contribuição no título VII, que trata do Projeto Político Pedagógico das Escolas Quilombolas postula que “o projeto político pedagógico da Educação Escolar Quilombola deverá estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas” (Brasil, 2012, p. 12).

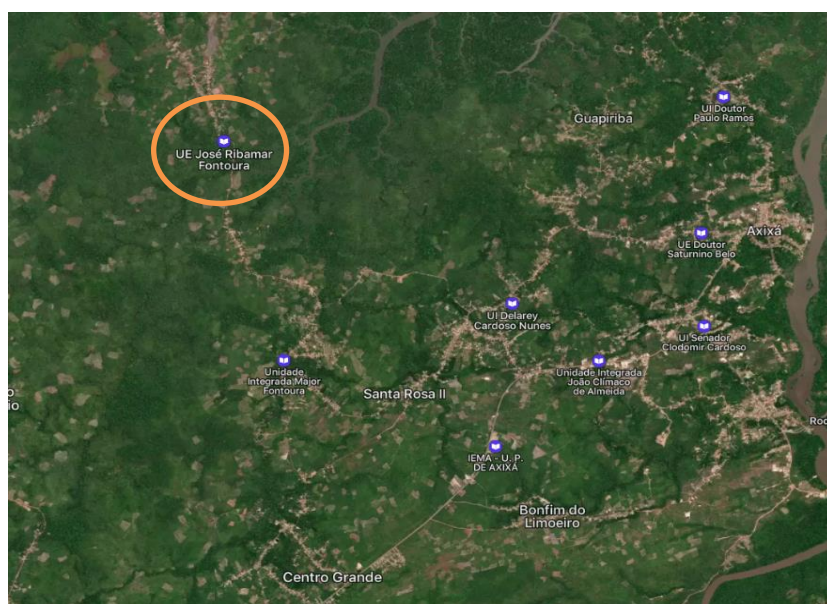
Em conformidade com o estabelecido pela resolução, Macêdo (2015, p. 96) alerta que “a educação escolar quilombola constitui-se enquanto política de ação afirmativa, cuja materialização nestes territórios transcende preceitos meramente legais e formais, demandando a garantia de condições efetivas de funcionamento para as escolas”. Esta conquista representa mais uma vitória dos movimentos sociais, particularmente das lutas históricas da população negra, uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ).

Nesta perspectiva, defende-se uma educação que valorize ativamente os repertórios culturais quilombolas e respeite integralmente as culturas da infância dessas comunidades. Reconhecemos a Educação Escolar Quilombola como instrumento essencial para garantir a inclusão efetiva de todas as crianças quilombolas, seja em escolas situadas em seus próprios territórios ou em instituições próximas que respeitem suas tradições ancestrais. Esta abordagem exige a implementação de práticas pedagógicas antirracistas que combatam todas as formas de discriminação através da valorização dos saberes tradicionais, da oralidade como método educativo, e da integração dos conhecimentos comunitários ao currículo escolar. Dessa forma, promove-se não apenas o acesso, mas a permanência e o desenvolvimento integral dessas crianças em ambientes educacionais que afirmam suas identidades e honram sua herança cultural.

#### 4. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: Construção da identidade racial a partir das práticas pedagógicas dos(as) professores(as) da Escola U.E. José Ribamar Fontoura

##### 4.1 Caracterização da Comunidade de Munim Mirim

**Figura 1** – Mapa da localização da comunidade de Munim Mirim na cidade de Axixá-MA.



Fonte : Mapcarta.com

A escola U. E. José Ribamar Fontoura, está situada na comunidade quilombola Munim Mirim em Axixá – MA. A comunidade quilombola Munim Mirim se destaca como um marco fundamental da história regional. Reconhecida oficialmente em 2011 pela Fundação Cultural Palmares através da Portaria nº 195/2011, esta comunidade representa o primeiro quilombo certificado no território de Axixá. Estudos históricos apontam que o próprio surgimento da cidade está intimamente ligado a Munim Mirim, sugerindo que esta comunidade seja o núcleo original do povoamento local, conforme documentado pelo IPHAN em 2015 (Brasil 2022).

As imponentes ruínas da Fazenda e Engenho de Munim Mirim, que ainda resistem ao tempo, constituem um testemunho material de séculos de história. Segundo levantamento do IPHAN, estas estruturas do século XVIII representam o mais antigo conjunto arquitetônico rural da região, guardando vestígios do ciclo da cana-de-açúcar no Maranhão e evidenciando a transição do período escravista para o pós-abolição. Atualmente, estas ruínas encontram-se em risco de deterioração,

exigindo urgentes medidas de preservação (Brasil, 2022).

O perfil atual da comunidade, conforme dados do Censo IBGE (2022), revela uma população de 283 habitantes distribuídos em 72 domicílios. Deste total, 58% se autodeclararam pretos, 37% pardos e 5% pertencem a outros grupos étnicos. A infraestrutura local ainda apresenta desafios significativos: 62% dos domicílios obtêm água através de poços ou nascentes, apenas 8% possuem rede de esgoto, enquanto a energia elétrica, implementada em 2012, alcança 94% das residências.

Economicamente, 78% das famílias dependem da agricultura de subsistência, com renda per capita média de R\$ 387,00 - valor que coloca 35% da população abaixo da linha da pobreza. O programa Bolsa Família atende 83% das famílias, funcionando como importante rede de proteção social nesta comunidade onde as oportunidades econômicas formais são escassas.

Munim Mirim preserva um riquíssimo acervo cultural imaterial. A Festa de São Benedito, dedicada ao padroeiro local, reúne anualmente mais de 500 pessoas, conforme registros da Prefeitura de Axixá (2023). As técnicas ancestrais de trançado em palha de babaçu, documentadas pelo IPHAN em 2018, e o conhecimento de 37 espécies vegetais medicinais catalogadas pela UFMA em 2020, demonstram a vitalidade dos saberes tradicionais nesta comunidade.

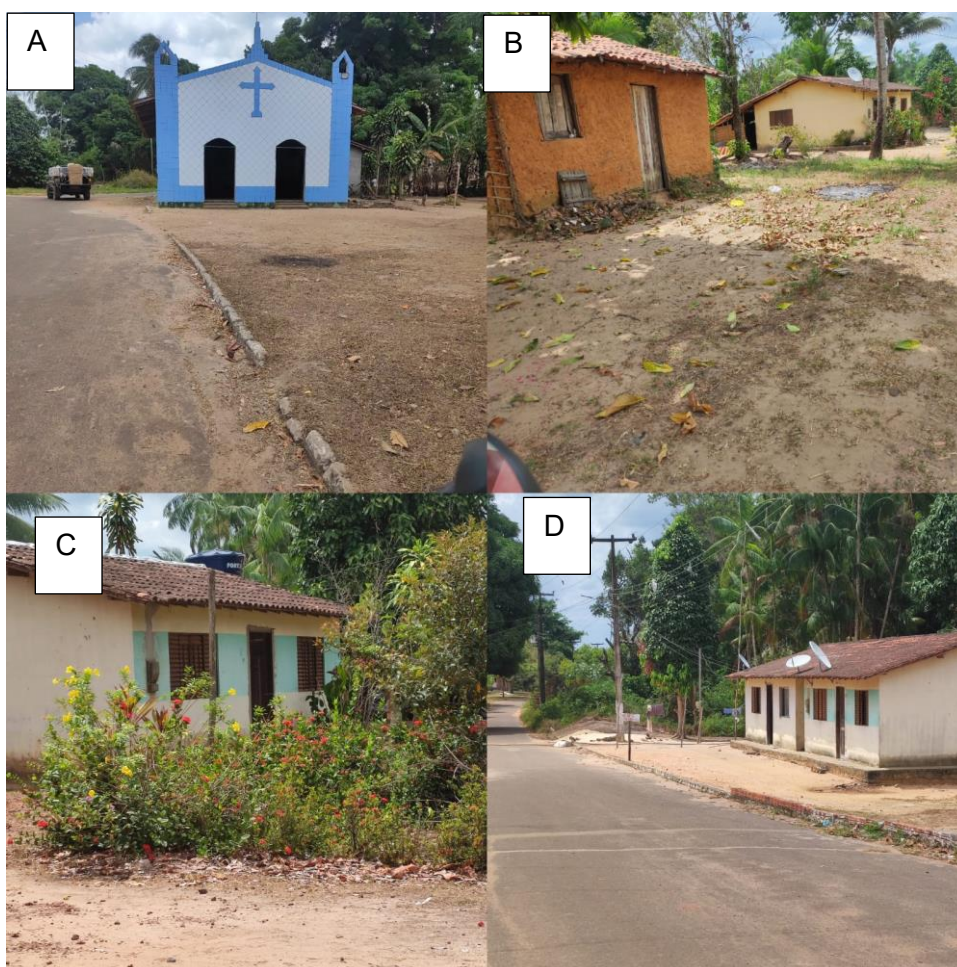
Diante deste cenário, a comunidade busca transformar suas ruínas históricas em centro de memória, iniciativas que representam não apenas estratégias de desenvolvimento local, mas também formas de garantir a preservação de seu patrimônio material e imaterial para as futuras gerações.

A denominação "Mumin Mirim" revela as complexas raízes histórico-culturais da comunidade quilombola no Maranhão, sintetizando influências indígenas, africanas e coloniais. O termo "mirim", de origem tupi (*miri'm*), significa "pequeno" ou "jovem", frequentemente usado na toponímia colonial para designar acidentes geográficos de menor porte. Já "Mumim" pode derivar de adaptações linguísticas de termos africanos (como "*Mumi*", presente em línguas banto para referir-se a ancestrais) ou de corruptelas de nomes indígenas locais. Essa hibridização reflete o processo de formação quilombola, onde a fusão de linguagens servia tanto à comunicação quanto à resistência cultural. Documentos históricos do século XIX referem-se ao local como "Engenho do Mumim Mirim", indicando sua relação com a economia açucareira escravista (Maranhão 1985).

Para os moradores atuais, o nome preserva a memória do antigo engenho colonial e da resistência negra, simbolizando não apenas uma localização geográfica (possivelmente vinculada ao rio Munim), mas sobretudo uma identidade coletiva construída na luta por autonomia. Estudos como o Relatório do IPHAN (2015) e o Dicionário de Topônimos Brasileiros de Origem Tupi (Navarro, 2016) corroboram essa interpretação, destacando o caráter estratégico da toponímia quilombola como forma de preservação cultural e ocultação territorial frente aos opressores coloniais (Maranhão 1985).

As fotografias apresentadas foram selecionadas com o objetivo de evidenciar a materialidade e a organização espacial da comunidade quilombola investigada, oferecendo um panorama visual de sua infraestrutura residencial e de seus marcos simbólicos. O conjunto de imagens contribui para a compreensão da paisagem construída, na qual se inscrevem e se desenvolvem as práticas sociais, culturais e identitárias que fundamentam esta pesquisa..

**Figura 2** - Mosaico com imagens da comunidade Munim Mirim - Axixá/MA



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025).

O mosaico apresentado pela figura 2(dois) é composto por quatro imagens, identificadas como: imagem A, imagem B, imagem C e imagem D, que retratam diferentes aspectos da comunidade quilombola pesquisada, localizada em uma região rural.

Na Imagem A, observa-se a igreja da comunidade, um ponto central e significativo para os moradores. A igreja é pintada em tons de azul e branco, com uma arquitetura simples e acolhedora, evidenciando a importância da fé e da religiosidade local. Em frente à igreja, há uma estrada de terra e um veículo utilitário estacionado, indicando o acesso principal à comunidade.

A Imagem B mostra uma casa construída em pau a pique<sup>11</sup> com paredes de barro e telhado de cerâmica, típica da arquitetura tradicional quilombola. Essa construção contrasta com as demais casas da comunidade, que são predominantemente de alvenaria<sup>12</sup>, demonstrando a diversidade nas técnicas construtivas presentes no local. A casa de barro está situada em uma área com solo seco e vegetação rasteira, refletindo as condições ambientais da região.

Na Imagem C, é possível visualizar uma residência de alvenaria clara, com janelas e portas pintadas de azul, adornada por um belo jardim com flores coloridas que trazem vida e cor ao ambiente. Essa imagem representa a valorização do cuidado com o espaço doméstico e a integração harmoniosa entre as construções e o meio natural.

Por fim, a Imagem D apresenta outra casa de alvenaria, também localizada à beira da avenida principal da comunidade. Além da construção, a imagem destaca a presença de infraestrutura básica, como a rede elétrica e antenas de satélite, que indicam a conectividade e acesso a tecnologias modernas, mesmo em um contexto rural. A rua pavimentada e a vegetação ao redor completam o cenário dessa comunidade quilombola.

Em conjunto, essas imagens ilustram a diversidade arquitetônica e cultural da comunidade, evidenciando tanto as tradições preservadas, como a casa de barro,

---

<sup>11</sup> A casa de pau a pique (ou taipa de mão) é uma técnica de construção tradicional que usa uma estrutura de galhos entrelaçados, preenchida com uma mistura de barro, água e fibras naturais, como palha

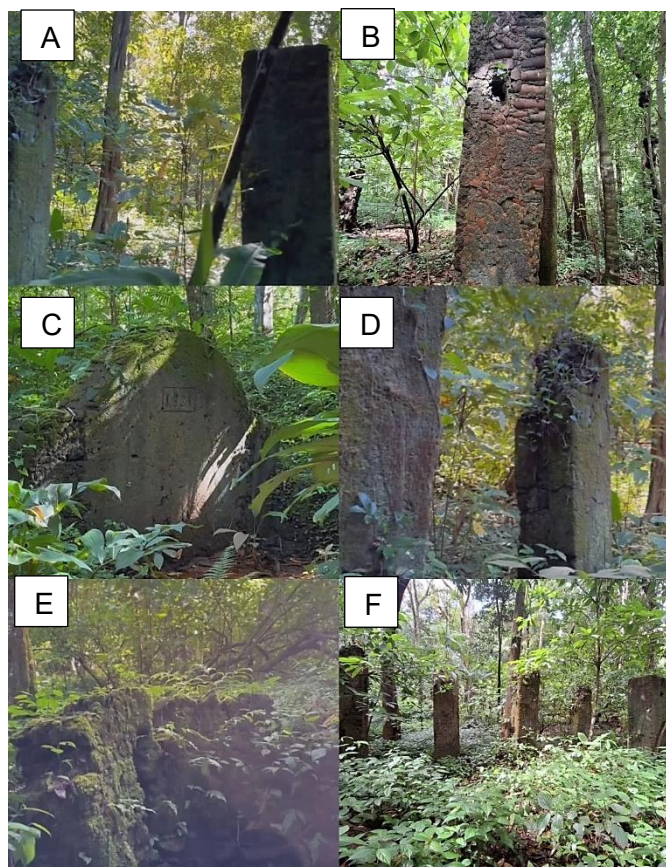
<sup>12</sup> A alvenaria é uma técnica de construção que utiliza a junção de peças sólidas como tijolos, blocos ou pedras, unidas por argamassa (mistura de cimento, areia e água) para levantar paredes e estruturas. É o método mais comum na construção urbana atual.



quanto as transformações e adaptações atuais, como as casas de alvenaria e a presença de tecnologia. A avenida principal, retratada nas quatro imagens, funciona como o eixo central da vida comunitária, conectando os espaços de convivência, fé e moradia.

A profundidade histórica e a riqueza cultural desta comunidade quilombola se manifestam de forma palpável através de seus vestígios materiais e de suas expressões vivas. As próximas imagens documentam tanto o legado ancestral, representado por ruínas arqueológicas, quanto a força da tradição mantida através das práticas culturais, como o vibrante Tambor de Crioula, elementos centrais na construção da identidade e memória coletiva deste povo.

**Figura 3** - Mosaico com imagens do sítio arqueológico de ruínas da fazenda de engenho de Munim Mirim - Axixá/MA



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025)

**Figura 4** - Mosaico com imagens de Roda de Tambor de Crioula no Quilombo de Munim Mirim -Axixá/MA



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025)

Nas imagens acima, temos a figura 3(três) composta por um mosaico iconográfico composto pelas imagens A, B, C, D, E e F documentam as estruturas remanescentes da antiga fazenda de engenho. As imagens capturam elementos

arquitetônicos que testemunham diferentes fases de ocupação do local. Entre esses vestígios, destacam-se colunas de pedra que integravam a estrutura principal da propriedade e um antigo poço de alvenaria, ambos representativos das técnicas construtivas e da organização espacial do período colonial.

Na figura 4(quatro) da direita, temos o mosaico composto pelas imagens A, B e C documenta a Roda de Tambor de Crioula da comunidade quilombola de Munim Mirim, manifestação cultural reconhecida como patrimônio imaterial brasileiro. Na Imagem A (dança da coreira), observa-se a figura central da coreira em movimento circular, com saia colorida em amplo voo e os pés descalços marcando o solo ancestral, enquanto seu torso inclinado em diagonal conjuga tradição e expressividade individual. A Imagem B (o esquentar) captura o momento ritualístico de preparação, onde percussionistas ajustam a afinação dos tambores, com rostos concentrados que refletem a transmissão geracional de saberes. Já a Imagem C (o batuque) captura a essência rítmica da performance, destacando os homens percussionistas em primeiro plano. Com rostos marcados pela concentração e corpos inclinados sobre os tambores, seus braços em movimento contínuo golpeiam os couros dos instrumentos, criando uma atmosfera de transe coletivo e celebração comunitária. Em conjunto, as imagens articulam não apenas os elementos cênicos da dança, mas sua função sociocultural como prática de resistência, celebração da afrobrasilidade e pedagogia viva da memória quilombola.

#### 4.2 Caracterização da Unidade Escolar José Ribamar Fontoura

**Figura 5** - Faixada da Unidade Escolar José Ribamar Fontoura



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025)

A Unidade Escolar José Ribamar Fontoura, localizada na Rua Principal S/N,

povoado Munim Mirim/Axixá-MA, foi fundada em 1981, durante a gestão municipal daquele período. A instituição recebeu este nome em homenagem a José Ribamar Fontoura, um dos primeiros prefeitos do município de Axixá, reconhecido por suas contribuições para o desenvolvimento local. Sua construção representou um marco na organização educacional da comunidade, substituindo o modelo anterior de ensino, que ocorria em residências particulares e em um barracão comunitário conhecido como "Escola João de Barro". Esta iniciativa consolidou-se como um avanço significativo na estruturação do ensino formal na região, oferecendo um espaço dedicado exclusivamente à educação das crianças e jovens do povoado.

A edificação foi erguida em três etapas distintas: fase inicial (1981): construção de três salas de aula, sendo uma adaptada como pátio, com estrutura precária (sem janelas, apenas blocos); primeira ampliação (década 2000): acréscimo de três novos espaços (secretaria, sala de aula e cozinha); segunda ampliação (posteriormente): inclusão de dois banheiros e um corredor. Os materiais para as primeiras construções foram transportados via fluvial, devido à inexistência de acesso terrestre na época, caracterizando um esforço logístico significativo para a implantação da unidade escolar.

Em 2009, a instituição foi regularizada pelo Conselho Estadual de Educação através da Resolução nº 236/2009, passando a integrar oficialmente a rede pública de ensino e a receber recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Nesse mesmo período, a escola foi equipada com um laboratório de informática contendo cinco computadores e um aparelho de ar-condicionado. A infraestrutura hídrica foi ampliada em 2018-2019 com a construção de um poço artesiano pelo Programa PPDE Qualidade, substituindo o antigo sistema de abastecimento comunitário implantado em 1999 por iniciativa da Associação de Moradores local.

Atualmente, a unidade escolar funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno, atendendo às etapas da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA).

Sua infraestrutura física é composta por 14(quatorze)ambientes, distribuídos em 05(cinco) salas de aula, 01(uma) sala de gestão, 01(uma) cozinha, 03(três) banheiros, 01(um) pátio e 02(dois) depósitos. As instalações encontram-se em bom estado de conservação, em decorrência de recentes obras de ampliação e reforma, que contemplaram, inclusive, adequações voltadas à acessibilidade de estudantes



com necessidades educacionais especiais. A escola dispõe de infraestrutura básica completa, com abastecimento de água canalizada, energia elétrica e área externa arborizada, favorecendo um ambiente escolar funcional e acolhedor.

A infraestrutura descrita atende aos requisitos básicos para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, demonstrando adequação às necessidades cotidianas da comunidade escolar.

As imagens a seguir apresenta o mosaico da figura 6(seis) onde trás diferentes espaços físicos da escola, oferecendo uma visão abrangente de sua estrutura e organização.

**Figura 6** – Espaços internos da Unidade Escolar José Ribamar Fontoura



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025)

A imagem A mostra o hall de entrada, que recebe estudantes e visitantes em um ambiente limpo e bem iluminado. A imagem B retrata o pátio, espaço que serve

como área de convivência e recreação, embora a escola não disponha de parquinho ou área específica para brincadeiras e recreação infantil. A imagem C apresenta a sala de gestão, ambiente reservado para a administração escolar, organizado e funcional. Por fim, a imagem D revela uma das salas de aula, com cadeiras organizadas em fileiras, seguindo o padrão tradicional de organização presente em todas as outras salas da escola.

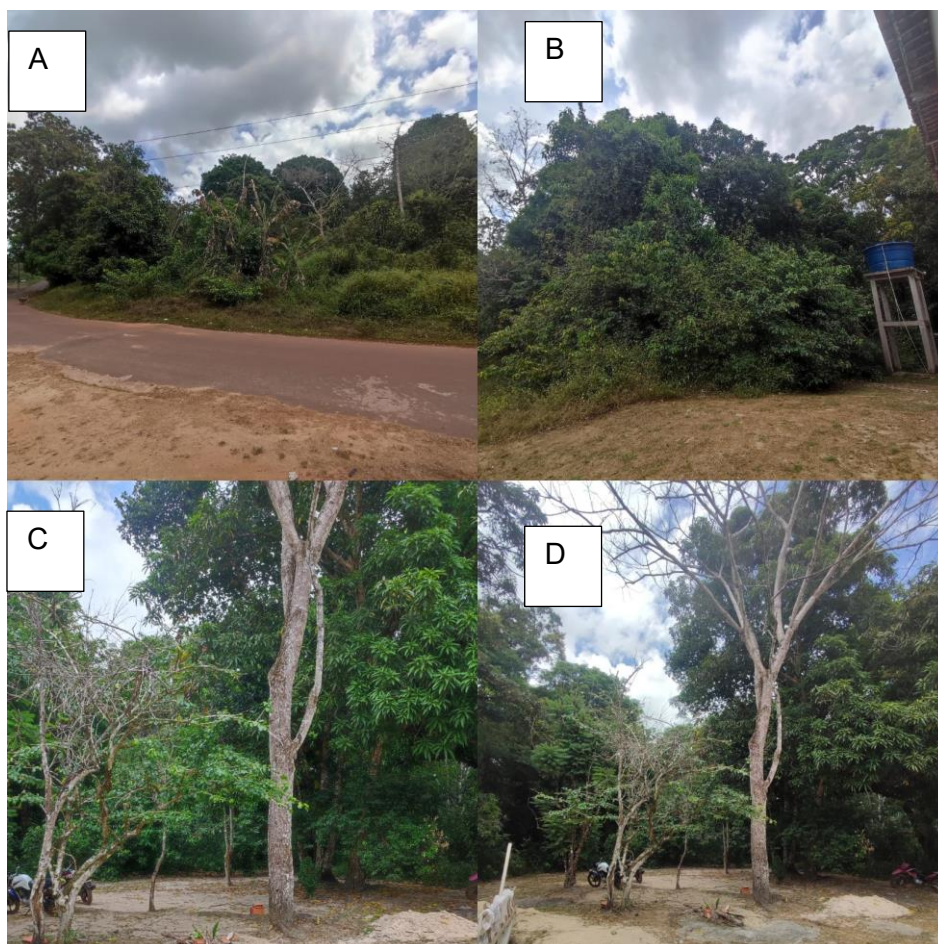
A análise dos espaços evidencia lacunas relevantes na infraestrutura escolar, como a inexistência de biblioteca ou cantinho de leitura, o que limita o acesso a materiais pedagógicos, além da ausência de um cardápio que dialogue com os hábitos alimentares quilombolas, revelando um distanciamento da cultura local. O calendário escolar, alinhado ao modelo padronizado da rede municipal, também desconsidera as festas e celebrações tradicionais da comunidade. Sob a perspectiva de Pinheiro (2023), a construção de um calendário descolonial deve reconhecer e incorporar as datas significativas do território, valorizando os saberes e as maneiras de ser da comunidade, rompendo com práticas homogeneizadoras. De modo similar, a inclusão de alimentos tradicionais e frutas locais no cardápio escolar fortalece as práticas culturais, contribui para a construção de identidades e reforça o sentimento de pertencimento dos(as) estudantes ao seu grupo social.

Quanto à organização pedagógica, a disposição das cadeiras enfileiradas na sala de aula expressa um modelo tradicional centrado na transmissão de conhecimentos, o que tende a limitar as interações, o diálogo e o uso de metodologias participativas. Em contraposição, Freire (1996) defende uma organização do espaço educativo pautada na circularidade, na qual a disposição das cadeiras em círculo favorece relações horizontais, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, rompendo com a lógica da educação bancária. Destaca-se, ainda, que as paredes das salas e demais espaços da escola apresentam aspecto renovado em razão de recente pintura, contribuindo para um ambiente mais agradável e acolhedor, especialmente significativo no contexto de retomada das atividades escolares após o período de interrupção.

Esta análise se estende ao espaço externo da escola, que será apresentado nas imagens a seguir. A área externa, rodeada pela mata, também configura um espaço pedagógico. A relação entre o prédio e o território natural reflete diretamente como os princípios de uma educação quilombola são materializados no ambiente da

comunidade.

**Figura 7** – Área externa da Unidade Escolar José Ribamar Fontoura



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025)

As imagens apresentadas no mosaico da figura 7 nas imagens A, B, C e D ilustram o entorno da escola, que está cercada por uma rica e diversa vegetação típica da região, incluindo árvores como mangueira, pitombeira, cacaueiro, cueiro, ipê, entre outras. Essa exuberância natural não apenas embeleza o ambiente escolar, mas também reflete a conexão profunda do quilombo com a terra e seus recursos naturais, simbolizando a resistência cultural e o respeito pela natureza herdados das comunidades quilombolas. A presença dessas árvores ao redor da escola reforça a importância da preservação ambiental e cultural, proporcionando um espaço de aprendizado integrado à identidade local, onde a educação se dá em harmonia com a natureza que sustenta a vida e a memória do quilombo.

A instituição conta com um quadro de oito professores(as) distribuídos entre os diferentes segmentos educacionais ofertados (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e EJA). A gestão escolar é composta por um gestor geral

licenciado em Física e um gestor adjunto licenciado em Pedagogia, garantindo uma abordagem complementar na administração pedagógica e administrativa.

A Unidade Escolar José Ribamar Fontoura funciona nos turnos matutino (07h15 às 11h15) e vespertino (13h10 às 17h10), além do EJA (Educação de Jovens, Adultos e Idosos) no período noturno. A escola possui 5 turmas no total, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno, organizadas conforme a demanda e as especificidades de cada nível de ensino. Pela manhã, funcionam duas salas da Educação Infantil, uma do primeiro ano e outra do segundo ano do Ensino Fundamental. À tarde, são atendidas três turmas do Ensino Fundamental: terceiro, quarto e quinto anos, com média de 20 alunos por turma. À noite, a escola oferece uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com uma média de 15 estudantes. Essa estrutura assegura um atendimento organizado e adequado às diferentes faixas etárias e necessidades pedagógicas da comunidade.

#### **4.2 Metodologia da Pesquisa**

A pesquisa desenvolvida nesta investigação é de natureza qualitativa em educação. Essa abordagem, que não pode ser reduzida à quantificação, prioriza o mundo dos significados e dos sentidos, preocupando-se em responder a questões ligadas à realidade social, às crenças, aos valores e às atitudes dos sujeitos sociais (Minayo, 2012). Neste estudo daremos prioridade a memória dos povos afrodescendentes e quilombola da Comunidade Munim Mirim.

Zanten (2004) aponta que esse tipo de pesquisa assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos, sendo um processo que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características.

Segundo Bervian e Cervo (1996), as pesquisas podem ser classificadas em pura (ou básica) e aplicada. Na pesquisa pura, o pesquisador tem como objetivo a produção de conhecimento, movido por uma "necessidade intelectual pelo saber" (Bervian; Cervo, 1996, p. 47), sem a intenção imediata de intervir ou resolver problemas concretos.

Em contrapartida, a pesquisa aplicada é impulsionada pela necessidade de contribuir para "fins práticos mais ou menos imediatos" (Appolinário, 2004, p. 152), visando à solução de problemas específicos e à aplicação direta dos resultados.

Appolinário (2004) reforça que esse tipo de pesquisa busca "resolver problemas ou necessidades concretas e imediatas" (p. 152). Ambas as abordagens podem utilizar diversas formas de coleta de dados, como experimentos em laboratório, pesquisa de campo, entrevistas, registros em áudio e vídeo, diários, questionários, formulários e análise documental (Nunan, 1997; Michel, 2005; Oliveira, 2007).

A pesquisa foi realizada na escola quilombola U. E. José Ribamar Fontoura, situada na Comunidade Quilombola Munim Mirim em Axixá – MA.

Quanto aos instrumentos de recolha de dados, foi utilizada a observação sistemática, na qual o pesquisador registrou de forma estruturada( no diário de campo), as práticas pedagógicas, interações e comportamentos no ambiente escolar, com base em um roteiro previamente elaborado. Essa técnica permitiu focar em aspectos específicos, como a integração da cultura quilombola no cotidiano da Educação Infantil, as relações entre professoras e a comunidade, e as dinâmicas presentes no ambiente escolar. Essa abordagem assegurou maior controle sobre as variáveis observadas, permitindo uma análise mais precisa e direcionada dos fenômenos estudados, ao mesmo tempo em que manteve o distanciamento necessário para evitar interferências nas dinâmicas naturais do ambiente escolar (Minayo, 2012).

Realizou-se também, uma entrevista semiestruturada com professoras da Educação Infantil, o gestor da escola em questão e com representantes da comunidade, conforme recomendado por Gil (2017) para estudos que demandam aprofundamento de percepções e experiências subjetivas. As entrevistas foram guiadas por um roteiro previamente elaborado, contendo perguntas abertas e fechadas que abordaram temas como práticas pedagógicas, percepções sobre a Educação Escolar Quilombola e desafios enfrentados no cotidiano escolar. No entanto, o roteiro foi flexível, permitindo que o pesquisador explorasse novos tópicos ou questões que surgiram durante a conversa, garantindo a riqueza e a profundidade dos dados coletados Gil (2017). Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, com o consentimento prévio dos participantes, e posteriormente transcritas de forma integral e fiel, preservando os detalhes das falas e os contextos das respostas, assegurando assim a confiabilidade dos dados (Gil 2017).

Além das professoras, as crianças da Educação Infantil de 4 e 5 anos, foram envolvidas indiretamente por meio de uma atividade pedagógica específica realizada

pela pesquisadora (Contação de História e Construção de Autorretrato) , detalhada da seguinte forma : contação de história com narrativa afrocentrada; atividade de registro não verbal, na qual as crianças produziram autorretratos com lápis de cor em tons de pele diversos e registro fotográfico das produções (mediante autorização via Termo de Assentimento) e anotações de campo sobre reações e comentários durante a atividade.

A interação das crianças durante as atividades (perguntas, comentários e reações) e suas produções gráficas foram documentadas por meio de diário de campo e registro fotográfico, constituindo fontes visuais e narrativas para análise. A triangulação desses dados permitiu capturar nuances não acessíveis por entrevistas diretas, respeitando-se os preceitos éticos de pesquisa com crianças, conforme alerta Kramer (2002), garantindo-se o anonimato e evitando-se qualquer forma de exposição, em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os procedimentos seguiram rigorosamente os protocolos éticos para pesquisa com criança.

Para garantir a ética na pesquisa, a identidade dos participantes será mantida em anonimato, utilizando pseudônimos ou códigos para substituir os nomes reais. Além disso, todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual foram informados sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos, os possíveis riscos e benefícios, bem como o direito de desistência a qualquer momento da pesquisa. Esse processo assegurou a transparência e o respeito aos princípios éticos da pesquisa. Além disto, com este termo autorizaram a utilização de imagem e falas.

A análise documental foi realizada com base em documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, planos de aula e materiais didáticos. Essa análise permitiu compreender como as diretrizes da Educação Escolar Quilombola são incorporadas ao trabalho pedagógico, identificando a presença (ou ausência) de elementos como a valorização da cultura local, a história quilombola e as especificidades da comunidade nos documentos oficiais e no planejamento das atividades escolares. A análise foi realizada de forma crítica, buscando relacionar os documentos às práticas observadas e às falas dos professores.

A análise dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011), uma metodologia sistemática e rigorosa que permite a

interpretação de discursos e materiais textuais, visando identificar significados, padrões e categorias presentes nos dados. A análise de conteúdo, segundo Bardin, é uma técnica que se apoia em três etapas principais: pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados.

A revisão bibliográfica foi realizada como procedimento metodológico essencial, organizando-se em três eixos principais. O primeiro, sobre Educação Infantil, fundamentou-se em autores como Kuhlmann Jr., Kramer e Vygotsky para compreender a criança como sujeito histórico. O segundo eixo, de Educação Escolar Quilombola, baseou-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2012) e nos estudos de Moura, Munanga e Nascimento. O terceiro eixo, sobre Relações Étnico-Raciais, partiu da Lei 10.639/2003 e do aporte de Gomes, Cavaleiro e Souza & Miranda para embasar as discussões sobre identidade e práticas antirracistas. A consulta em bases como SciELO e CAPES Periódicos permitiu a construção do referencial teórico necessário para análise dos dados.

#### **4.5 Análise dos dados e discussão dos resultados**

A etapa de análise de dados constitui o momento de consolidação interpretativa da pesquisa, na qual os materiais empíricos produzidos no campo são examinados à luz do referencial teórico previamente construído. Conforme assinala Minayo (2012), a análise qualitativa é um movimento de compreensão profunda, no qual o pesquisador reconstrói sentidos, interpreta significados e articula o vivido com as categorias teóricas norteadoras do estudo. Trata-se, portanto, de um processo dialético em que descrição e interpretação se entrelaçam, revelando dimensões visíveis e não visíveis da realidade social investigada.

O percurso metodológico que conduz a esta fase não se inicia somente após a coleta, mas acompanha todo o desenvolvimento da pesquisa. Desde a elaboração do projeto, estabeleceu-se uma relação direta entre os objetivos específicos e os instrumentos metodológicos, garantindo coerência entre os propósitos investigativos e o roteiro de entrevistas. Assim, as questões destinadas a compreender a relação dos(as) professores(as) com a comunidade quilombola originaram o bloco temático escola–comunidade; as que buscavam apreender abordagens sobre relações étnico-raciais estruturaram o bloco sobre práticas antirracistas; e aquelas voltadas às



experiências identitárias das crianças compuseram o bloco relativo à identidade racial infantil.

Antes da entrada efetiva no campo, foi realizado um encontro com a gestora da escola e com as professoras. Na ocasião em que apresentei o projeto, explicitiei os objetivos da investigação e dialoguei sobre o modo como todas as etapas seriam desenvolvidas. Essa aproximação inicial foi fundamental para estabelecer vínculos, esclarecer dúvidas e construir um ambiente de confiança, condição indispensável para pesquisas de natureza qualitativa.

A entrada no campo, como nos ensina Lapassade (2005), constitui uma conquista cotidiana. Estar no campo não é apenas estar fisicamente presente, mas envolver-se em um processo contínuo de legitimação, em que o pesquisador se apresenta, se explica, se faz reconhecer e, ao mesmo tempo, reconhece o outro. Assim, reafirma-se a dimensão ética, política e relacional da pesquisa, que se renova a cada encontro, a cada escuta e a cada diálogo com os participantes e com a comunidade.

O trabalho de campo envolveu entrevistas semiestruturadas com quatro colaboradores(as): as professoras P1 e P2, o gestor G1 e o líder comunitário LC1, cujos depoimentos foram integralmente transcritos e constituem o conjunto principal dos dados analisados. Para preservar o anonimato, optei pela identificação alfanumérica dos(as) colabores(as), assegurando o cumprimento dos preceitos éticos regulamentados pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Além das interlocuções no espaço escolar, senti a necessidade de dialogar com a comunidade quilombola. Parto do entendimento de que a criança não chega à escola como uma tábula rasa, mas como um sujeito histórico, portador de saberes advindos de sua ancestralidade, de sua família, de suas vivências culturais e comunitárias. Nesse sentido, conversar com lideranças locais e compreender o contexto sociocultural da comunidade tornou-se imprescindível para captar a complexidade dos percursos identitários e das relações que se estabelecem no espaço escolar. Como defende Carvalho (2020), o encontro entre escola e comunidade é condição fundamental para a construção de práticas educativas que reconheçam e valorizem os saberes pluriépistêmicos presentes nos territórios quilombolas. Trata-se de um diálogo que não apenas enriquece a pesquisa, mas reafirma o compromisso ético-político com uma educação ancorada no respeito às múltiplas epistemologias e às



histórias de vida dos sujeitos.

Assim, a análise aqui apresentada resulta desse entrelaçamento entre teoria, escuta sensível, presença no campo, diálogo com a escola e com a comunidade, produzindo uma leitura interpretativa que busca honrar a complexidade das experiências narradas pelos colaboradores(as) e a riqueza dos saberes que constituem o cotidiano da comunidade quilombola investigada.

#### QUADRO 1 – CARACTERIZAÇÃO DAS(OS) COLABORADORES DA PESQUISA

| Código     | Função            | Formação                                        | Tempo de Atuação                      | Idade   | Residente da Comunidade | Autodeclaração Étnico-Racial |
|------------|-------------------|-------------------------------------------------|---------------------------------------|---------|-------------------------|------------------------------|
| <b>P1</b>  | Professora da EI  | Ensino Médio                                    | 5 anos                                | 43 anos | Não                     | Não se declara negra         |
| <b>P2</b>  | Professora da EI  | Cursando Pedagogia                              | 19 anos                               | 49 anos | Não                     | Negra                        |
| <b>G1</b>  | Gestor escolar    | Licenciatura em Física; Pós-graduação em Gestão | 4 anos (magistério)<br>1 ano (gestão) | 37 anos | Não                     | Negro                        |
| <b>LC1</b> | Líder comunitário | Ensino Fundamental; Liderança comunitária       | 12 anos (liderança)                   | 47 anos | Sim                     | Negro                        |

O quadro acima apresenta a caracterização dos(as) colaboradores(as) que compuseram o corpus empírico da pesquisa, evidenciando aspectos relativos à formação, trajetória profissional, vínculo territorial e autodeclaração étnico-racial. A sistematização desses dados tem por finalidade situar o lugar social e institucional de cada participante, permitindo compreender as condições objetivas que orientam suas percepções, práticas e discursos no contexto da escola quilombola. Essa caracterização constitui uma etapa necessária para subsidiar a análise das narrativas produzidas, ao iluminar as diferentes posições ocupadas pelos sujeitos no interior das relações entre escola, comunidade e identidade racial.

A análise do perfil dos(as) colaboradores(as) revela uma composição marcada pela heterogeneidade de trajetórias formativas, experiências profissionais e modos de identificação racial, elementos fundamentais para a compreensão da complexidade do campo investigado. Essa diversidade de posições e perspectivas permite

apreender nuances significativas sobre o funcionamento da escola, suas práticas pedagógicas e sua relação com o território quilombola.

P1 possui apenas a formação do Ensino Médio e atua há cinco anos na educação infantil. Sua trajetória, ainda sem formação superior concluída, reflete uma realidade frequente em escolas do campo e quilombolas, onde a entrada na docência ocorre muitas vezes com a formação mínima exigida. A ausência de autodeclaração racial, em um território quilombola, configura um dado relevante para a análise, pois evidencia tensões relativas ao reconhecimento da identidade negra e às repercussões desse posicionamento nas interações e práticas pedagógicas que se estabelecem no cotidiano escolar.

P2, com dezenove anos de atuação na educação infantil, apresenta uma trajetória profissional consolidada e encontra-se em processo de formação em nível superior, cursando Pedagogia. Sua autodeclaração racial como negra, articulada à sua longa experiência docente, oferece elementos importantes para compreender a evolução das discussões sobre relações étnico-raciais no ambiente escolar, especialmente no período posterior à implementação de legislações que orientam a educação para as relações étnico-raciais no país.

G1 é licenciado em Física e possui pós-graduação em Gestão Escolar. Embora tenha apenas quatro anos de atuação no magistério, exerce função de gestão, posição estratégica na organização administrativa e pedagógica da instituição. Sua autodeclaração racial como negro, associada ao fato de não residir na comunidade, configura um conjunto de nuances que permite analisar o exercício da gestão em escolas quilombolas, evidenciando simultaneamente uma sensibilidade às questões raciais e um distanciamento territorial que pode influenciar a compreensão das dinâmicas socioculturais do território.

LC1 é colaborador da comunidade e atua há doze anos como liderança local. Com escolarização formal no Ensino Fundamental, sua participação evidencia o valor dos saberes comunitários e ancestrais na interpretação da realidade educacional. Seu envolvimento em diferentes espaços comunitários, como associação, igreja e atividades esportivas, confere-lhe legitimidade social e o posiciona como interlocutor fundamental para compreender as expectativas e percepções da comunidade em relação à escola e ao processo educativo.

A caracterização desses sujeitos, portanto, revela uma diversidade significativa

quanto à formação acadêmica, experiência profissional, identificação racial e vínculos com o território. Esses elementos, tomados em conjunto, permitem compreender de maneira mais ampla as dinâmicas que estruturam o cotidiano escolar e que influenciam a relação da escola com a comunidade quilombola. A pluralidade de trajetórias evidencia diferentes formas de interpretar a identidade racial, distintas concepções de prática pedagógica e múltiplas maneiras de compreender o território e os saberes que o constituem. Trata-se, assim, de uma base interpretativa essencial para a compreensão das narrativas analisadas nesta pesquisa e para o aprofundamento das reflexões sobre educação escolar quilombola e relações étnico-raciais.

Para a organização e análise do material coletado, adotou-se a técnica da análise de conteúdo conforme proposta por Bardin (2011), que se desenvolveu em três etapas fundamentais: a pré-análise, momento de leitura flutuante e impregnação nas transcrições; a exploração do material, fase de organização sistemática das falas por blocos temáticos e participantes; e o tratamento dos resultados, etapa de construção de matrizes analíticas que permitiram identificar os núcleos de sentido emergentes do discurso dos colaboradores.

A discussão que se segue representa a síntese deste cuidadoso percurso metodológico, onde as experiências concretas dos sujeitos da pesquisa se encontram com os conceitos teóricos que fundamentam o estudo, criando as condições para responder ao desafio central proposto por esta investigação: desvelar os mecanismos através dos quais a escola quilombola pode se constituir como espaço privilegiado para a construção de identidades raciais positivas desde a primeira infância.

O trabalho de campo desta pesquisa teve início no dia 01 de setembro de 2025, quando realizei o primeiro contato com a U.E. José Ribamar Fontoura, localizada na Comunidade Quilombola Munim Mirim. Nesta visita preliminar, fui cordialmente recebida pela gestão escolar, que se mostrou aberta e interessada pela proposta de pesquisa. Durante esse encontro inicial, pude me apresentar enquanto pesquisadora, explicar os objetivos do estudo e trocar valiosas informações sobre a realidade da escola e da comunidade. Aproveitei a oportunidade para ser apresentada aos(as) professores(as) e conhecer a infraestrutura da instituição, estabelecendo os primeiros vínculos que seriam fundamentais para o desenvolvimento da investigação.

Na ocasião, foram agendadas as datas para a realização das entrevistas (02

de outubro) e da atividade pedagógica com as crianças (09 de outubro). Solicitou-se também à gestão que indicasse um representante da comunidade para participar da pesquisa, compreendendo a importância de incluir essa perspectiva no estudo.

No dia 02 de outubro, às 8 horas, retornei à escola para dar início às entrevistas. Inicialmente, reuni-me com a gestão para reforçar os procedimentos metodológicos que seriam adotados. Fui então direcionada a uma sala reservada, onde pude receber os colaboradores em um ambiente adequado para as entrevistas. O processo iniciou-se com a Professora P1, seguindo um protocolo ético rigoroso: primeiramente, expliquei detalhadamente a natureza da pesquisa, os procedimentos envolvidos e os cuidados éticos; em seguida, apresentei e esclareci o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); após sanar todas as dúvidas e obter a assinatura do documento, dei início à aplicação do questionário. O mesmo procedimento foi replicado sequencialmente com a Professora P2 e com o Gestor G1.

As colaboradoras demonstraram notável solicitude e parceria durante todo o processo, contribuindo com relatos ricos e reflexivos. Ao final das entrevistas, solicitei acesso aos planos de aula e materiais didáticos utilizados pelas professoras da educação infantil, bem como ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, documentos que seriam posteriormente analisados.

Retornando à sala da gestão, conversei sobre a indicação do líder comunitário que participaria da pesquisa, agendando sua entrevista para o dia seguinte. Em 03 de outubro, retornei à comunidade acompanhada do gestor escolar, com quem me desloquei até o local de encontro com o Líder Comunitário LC1. Após apresentar a pesquisa e ressaltar sua relevância para a comunidade, procedi com a explicação dos termos éticos, solicitando a autorização para gravação da entrevista, e aplicação do TCLE. Uma vez obtido o consentimento, a entrevista transcorreu de forma leve e descontraída, encerrando-se com agradecimentos pela valiosa colaboração e pelo apoio recebido do gestor durante todo o processo.

Esta cuidadosa inserção no campo, seguindo rigorosos preceitos éticos e estabelecendo relações de confiança com os participantes, foi fundamental para a obtenção de dados significativos que enriqueceriam substancialmente a análise da realidade investigada.

Para a apresentação sistemática dos dados, optou-se pela organização em quadros analíticos que permitem visualizar, de forma comparativa, as percepções dos

diferentes atores escolares sobre cada eixo investigativo. Esta tabulação possibilita identificar tanto as convergências quanto as divergências nas falas dos participantes, estabelecendo um diálogo entre as perspectivas das professoras P1 e P2, do gestor G1 e do líder comunitário LC1 acerca da relação escola-comunidade, das práticas antirracistas e da construção identitária das crianças, conforme será demonstrado nos quadros que se seguem.

A categorização segue um processo dedutivo, no qual os temas de análise foram diretamente derivados dos objetivos específicos da pesquisa. Cada objetivo foi, portanto, operacionalizado em um tema norteador. Por sua vez, esses temas fundamentaram a elaboração do roteiro de entrevista, garantindo que as perguntas fossem direcionadas para atingir cada um dos objetivos propostos. Dessa forma, os quadros organizam as falas dos entrevistados a partir desses mesmos temas, estabelecendo uma correspondência direta e transparente entre os objetivos iniciais, o instrumento de coleta e a apresentação dos resultados.

**QUADRO 2 – RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE QUILOMBOLA**

| COLABORADOR(A) | CATEGORIAS                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                             |
|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                | PARTICIPAÇÃO FAMILIAR                                                                                                                                                                             | INCORPORAÇÃO DE SABERES                                                                                                                                                                        | BARREIRAS IDENTIFICADAS                                                                                                                                                     |
| P1             | "Sim, a participação das famílias aqui é fundamental, né? [...] É alguns eventos específicos. Como os projetos? Projetos, para envolver o todo"                                                   | "É, tudo muito natural, né? Porque aqui, na comunidade, é uma comunidade muito rica, muito rica de fontes, plantações, é uma comunidade cheia de folclores, né?"                               | "Já. Em acompanhamento de alguns pais, né? Não estou falando o todo, mas eu encontro muita dificuldade mesmo de alguns pais não ter esse acompanhamento"                    |
| P2             | "A comunidade tem pouca participação na escola. Para eles comparecerem à escola, se a gente chamar, as crianças chegam em casa antes do horário. [...] a maioria acha que a escola é um depósito" | "Eu sempre coloco no meu planejamento a história, que é justamente para mim vir buscar essas raízes. [...] Eles não valorizam aquilo que tem. Eles não valorizam a importância da sua cultura" | "Eles priorizam o trabalho, a vez do dever de casa. E mandam achando que a importância é só de deixar na escola e vir buscar. Mas não é assim"                              |
| G1             | "participação da comunidade efetiva na escola ela é um pouco precária. A gente tem pouca participação da comunidade, dos pais. [...] indisciplina muito grande associada à família não presente"  | <b>Não se aplica ao gestor</b>                                                                                                                                                                 | "Acredito que seja um pouco cultural deles. E essa barreira que tem o meu atrativo maior é quebrar essas barreiras. Ter a escola como uma extensão realmente da comunidade" |

|     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                              |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| LC1 | "Os professores têm uma participação essencial, isso é inquestionável. O grande desafio, porém, está em conseguir levar a comunidade para dentro da escola. Ainda existe uma barreira que dificulta esse acesso, e superá-la é uma batalha do dia a dia, fazer com que as pessoas da comunidade vejam a escola como um espaço que também é delas. | "Alguns professores já estão trabalhando em cima disso. [...] Já foi desenvolvido um trabalho próximo das ruínas com as crianças, fizemos um piquenique lá já este ano. E mostrando para eles a importância que tem o povoado" | "A barreira grande. A barreira grande da comunidade. Porque a gente cobra nessas reuniões, os professores cobram também a participação dos pais. A gente vê que muita gente nunca deseja na questão da frequência na escola" |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

A análise do primeiro bloco evidencia tensões fundamentais na relação entre escola e comunidade quilombola, revelando diferentes estágios de compreensão e implementação dos princípios da Educação Escolar Quilombola. Conforme Gomes (2012), a efetivação das Diretrizes Curriculares exige a superação do paradigma assimilacionista e a construção da escola como espaço de afirmação identitária, o que ainda se mostra como desafio central na U.E. José Ribamar Fontoura.

Na dimensão da participação familiar, a divergência entre a percepção de P1, que considera a participação "fundamental" ainda que restrita a eventos específicos, e o diagnóstico de precariedade compartilhado por P2, G1 e LC1, revela diferentes posicionamentos frente ao mesmo fenômeno. A metáfora da "escola como depósito", utilizada por P2, explicita a permanência de um modelo que contradiz radicalmente o proposto por Sacristán (2000) sobre o currículo como construção social compartilhada. A associação feita por G1 entre indisciplina e ausência familiar, ainda que aponte para uma correlação importante, pode indicar uma leitura que responsabiliza a comunidade pelas mazelas escolares, reproduzindo visões que a educação quilombola busca superar.

Quanto à incorporação de saberes, as diferentes abordagens revelam estágios distintos no processo de descolonialidade curricular, entendida como o movimento de desvinculação do cânone eurocêntrico e a abertura epistemológica para a inclusão de outros saberes, cosmovisões e modos de existir no currículo. A fala de P1 sobre "folclores" e "comunidade rica" sugere uma apropriação ainda superficial da cultura local, próxima ao que Walsh (2013) critica como visão folclorizante das tradições. Em contrapartida, a intencionalidade pedagógica de P2 em "buscar raízes no planejamento" e as iniciativas concretas citadas por LC1 – como o trabalho nas ruínas,

indicam esforços de efetivação do que Oliveira (2017) conceitua como epistemicidade curricular, ainda que incipientes.

Sobre as barreiras identificadas, as diferentes interpretações - da "dificuldade" genérica (P1) à "barreira cultural" (G1) e "barreira grande" (LC1) - refletem a complexidade apontada por Rosemberg (2019) na construção de pedagogias do pertencimento. A percepção de P2 sobre a priorização do trabalho pelas famílias e a cobrança sistemática mencionada por LC1 evidenciam a necessidade de compreensão dos contextos socioeconômicos que estruturam as possibilidades de participação comunitária.

Conclui-se que a relação escola-comunidade na U.E. José Ribamar Fontoura caracteriza-se por uma transição paradigmática inconclusa, onde coexistem resquícios do modelo escolar convencional e esforços emergentes de construção da educação quilombola como projeto político-pedagógico decolonial. A superação deste estágio exigiria, conforme fundamenta Gomes (2012), a reconstrução do currículo a partir dos referenciais culturais da comunidade, transformando os saberes locais de elementos ilustrativos em alicerces epistemológicos do trabalho educativo.

A caracterização dos(as) colaboradores(as) e a análise das relações entre escola e comunidade quilombola evidenciam que ainda persiste um distanciamento estrutural entre ambas, sobretudo no modo como a escola organiza sua rotina e convoca as famílias para participar das decisões. A comunidade não se aproxima espontaneamente: cabe à escola criar condições reais de participação, além de superar práticas restritas a convites formais ou comunicados unilaterais. Conforme argumenta Paro (2010), as reuniões escolares realizadas em horários coincidentes com a jornada de trabalho dos pais não são escolhas neutras, mas expressam uma estrutura historicamente pouco disposta a ouvir as famílias, limitando sua presença nos processos decisórios. No contexto quilombola, essa postura compromete a função social da escola, que deve incorporar a comunidade em seus colegiados e conselhos, rever horários de reuniões e instituir rotinas de diálogo e corresponsabilidade. Ao garantir condições efetivas de participação, a escola cumpre seu papel social e fortalece uma educação que reconhece e valoriza o território e seus saberes.

### QUADRO 3 – PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

| COLAB<br>ORADO<br>RES(AS) | CATEGORIAS                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                           | ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS                                                                                                                                                                                                                                                                                  | DESAFIOS ENFRENTADOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | SUPERAÇÃO DE OBSTÁCULOS                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>P1</b>                 | "Atividades lúdicas, para onde eu trabalho demais, essa atividade lúdica. [...] E com o negro a gente só tem que aprender, né? Também a valorizar a cada dia, porque o negro, ele tem assim como uma referência um pouco desvalorizada"                                                                  | "Para superar é um pouco difícil, né? Um pouco difícil mesmo, porque... Eu acho que a paciência ela tem que promover muito"                                                                                                                                                                                                                                        | "Essa questão de trazer esse acompanhamento do negro para a família, para a escola, é algo assim que a gente precisa, assim, ter muita, muita amizade familiar junto da família. Ter muita amizade mesmo. [...] nada que uma conversa não resolva, nada que um diálogo não coloque um ponto"                 |
| <b>P2</b>                 | "Eu uso muito recorte, trabalho de recorte, colagem. [...] E eu sempre incluo as negras para mostrar, porque o negro também é pessoa, é gente. E nós trabalhamos sempre a inclusão na sala de aula, quanto às crianças que são especial. Eu não tenho distinção. Todos são trabalhados com igualdade"    | "Eu já até presenciei a própria criança negra chamando o outro de preto, de macaco. E a gente vê que isso aqui muito tem que ser trabalhado bem em casa e aqui na escola, para que quebre esse tabu. E esse bullying, eu trabalho direto, eu converso, mas eles são umas crianças, por ser multiseriadas, eles não gostam muito de ouvir"                          | "Porque a gente conversa aqui com eles, quando chega em casa é totalmente diferente. Mas eu faço o possível para me quebrar, para me superar, para me repassar, dar o melhor de mim para eles. E a gente não pode desistir. A gente já fez também palestra aqui com os pais e poucos pais vieram participar" |
| <b>G1</b>                 | "Acho que uma implementação desse grupo antirracista é socializar, ter aquele vínculo com o todo. Por exemplo, mover a comunidade, ter aqueles programas, os projetos dentro da escola. A vivência também, mostrar pra eles que eles são importantes, que eles não se diminuem perto das outras pessoas" | "Porque a maioria das vezes que a gente vê aqui é que quando a gente sai daqui do nosso povoado, é aquele medo, aquele receio, aquele sentimento de diminuir mesmo. Inferioridade perante as outras. Apesar de aqui a gente tratar de uma comunidade antiga, que tem uma riqueza imensa por eles serem quilombolas, mas eles se diminuem quando chegam lá na sede" | "Parece que eles sentem vergonha, sentem medo. Ou realmente é cultural, uma coisa que eles se retraem pra cima. Diante dessas tuas falas, eu vou entender pro terceiro bloco o que é sobre a identidade dela, como ela se sente, pra reforçar isso que tu falou"                                             |

A análise do segundo bloco revela distintas compreensões e abordagens sobre as práticas antirracistas na educação infantil, demonstrando diferentes níveis de apropriação teórica e metodológica para o enfrentamento do racismo na escola



quilombola.

No que concerne às estratégias pedagógicas, observa-se uma significativa disparidade entre as professoras. P1 apresenta uma abordagem genérica centrada em "atividades lúdicas" e na "valorização do negro", mas revela uma concepção assistencialista ao referir-se ao negro como tendo "uma referência um pouco desvalorizada". Esta perspectiva contrasta com a postura de P2, que demonstra maior concretude metodológica ao citar o uso de "recorte e colagem" e a inclusão sistemática de representações negras, aproximando-se do que Gomes (2012) define como pedagogia da igualdade racial. O gestor G1, por sua vez, focaliza a dimensão institucional, propondo "programas e projetos" que combatam o sentimento de inferioridade, alinhando-se aos princípios de uma gestão escolar antirracista.

Quanto aos desafios enfrentados, emergem problemáticas estruturais e cotidianas. P2 identifica o racismo internalizado entre as próprias crianças quilombolas, que reproduzem estereótipos e insultos raciais, corroborando os estudos de Cavaleiro (2001) sobre a interiorização do racismo desde a primeira infância. G1 aponta para a dimensão psicossocial do "sentimento de inferioridade" quando as crianças saem do território quilombola, reflexo do que Munanga (2003) caracteriza como alienação identitária decorrente do racismo estrutural.

Sobre as estratégias de superação, P1 recorre ao estabelecimento de "amizade familiar" como solução, revelando uma visão interpessoal do problema, enquanto a fala da P2 expõe uma contradição fundamental no tratamento do racismo no ambiente escolar. A professora demonstra ter consciência do problema ao relatar que "a própria criança negra chamando o outro de preto, de macaco", um claro indicador da internalização do racismo pelas próprias vítimas. No entanto, ao enquadrar essa dinâmica complexa sob a categoria genérica de "bullying", há um risco de esvaziamento de seu significado estrutural.

É essencial distinguir os dois fenômenos: enquanto o bullying refere-se a um comportamento agressivo e repetitivo entre indivíduos, motivado por um desequilíbrio de poder, mas sem uma ideologia sistêmica subjacente, o racismo é um sistema de dominação estrutural que classifica e hierarquiza grupos sociais com base na ideia de raça. O insulto racial não é apenas uma ofensa interpessoal; é a manifestação de uma opressão histórica e social que atribui um valor inferior à negritude. Ao não nomear o problema como racismo, corre-se o risco de tratá-lo como um conflito moral individual,

negligenciando a necessidade de um enfrentamento pedagógico que desconstrua a lógica racista que estrutura essas relações.

A persistência pedagógica de P2 – "trabalhar direto" e "conversar" – é louvável, mas sua eficácia parece limitada, como sugere sua observação sobre a dificuldade de engajamento em uma turma multisseriada ("eles não gostam muito de ouvir"). Esta resistência pode indicar que estratégias pontuais e corretivas são insuficientes. Conclui-se que a escola precisa adotar uma abordagem proativa e descolonial, implementando um currículo que contemple a história e a cultura africana e afro-brasileira não como apêndice, mas como eixo central, formando os docentes para identificar e combater o racismo em sua dimensão estrutural e criando metodologias que, partindo da realidade local, promovam uma ressignificação positiva da identidade negra. Só assim se poderá transformar o espaço escolar em um verdadeiro ambiente de contra-narração às lógicas racistas.

Com base nas falas do gestor, identifica-se um claro processo de internalização da colonialidade do ser, conceito desenvolvido por Nelson Maldonado, Torres (2007) que se refere à incorporação, pelos próprios grupos subalternizados, da visão inferiorizante que o projeto colonial/racial lhes atribuiu. Em outras palavras, é quando o sujeito colonizado passa a enxergar a si mesmo e à sua cultura através da lente depreciativa do colonizador.

Os relatos do "sentimento de diminuir", "inferioridade perante os outros" e "vergonha" ao sair do território são a expressão concreta desse fenômeno. A contradição apontada pelo gestor – entre a "riqueza imensa" de ser quilombola e a auto-diminuição perante o espaço urbano ("a sede") – evidencia como a hierarquia étnico-racial da matriz colonial de poder opera na subjetividade.

Fica evidente que o papel da escola transcende a transmissão de conteúdos; trata-se de um espaço urgente de ressignificação identitária descolonial. É necessário um currículo que não apenas mencione, mas valorize ativamente e reconstrua a história e os saberes quilombolas, transformando a "vergonha" internalizada em autoestima coletiva e combatendo, na subjetividade dos estudantes, a herança mais perversa do colonialismo: a crença em sua própria inferioridade.

**QUADRO 4 – IDENTIDADE RACIAL DAS CRIANÇAS QUILOMBOLAS**

| COLABORADOR | CATEGORIAS                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|             | EXPRESSÕES IDENTITÁRIAS                                                                                                                                                                                                                     | ATIVIDADES DE VALORIZAÇÃO                                                                                                                                                                                                                                                                                       | IMPACTOS NAS CRIANÇAS                                                                                                                                                                                                              |
| <b>P1</b>   | "Brincadeiras, brincadeiras. É por falas, eu encontro muita dificuldade da forma de se expressar, de ser uma linguagem verbal limpa, entendeu? [...] Mas em questão das atividades, dos grupos, eu já vejo mais personalidade deles"        | "Atividades lúdicas. [...] Já foi contado, várias histórias, eu já coloquei também filmes, fantoches também para eles. [...] Eles se identificam, eles participam, eles participam demais"                                                                                                                      | "É muito bom que promove a criança, tira a criança da timidez, faz a criança falar, tem criança que não fala, mas através daquele movimento ali, tu pode fazer a criança, envolver a criança na fala, na escuta"                   |
| <b>P2</b>   | "A maioria deles, a maioria, é através da música. Aqui eles gostam muito de jornada, muito de tambor. [...] Eu acho linda ela batendo palma, de joelho e cantando. Ali está mostrando a sua raiz, está se identificando como quilombola"    | "São os momentos das danças, né? [...] E também as atividades de desenho, né? As artes, eu já coloquei pra eles os desenhos e eles escolherem a cor, né? Teve criança que pegou a cor preta pra pintar, porque eu deixei várias cores, né? E ele disse, eu vou pintar porque este menino sou eu e eu sou preto" | "E é uma forma de se identificar e aceitar que realmente ele é negro, né? E que vem de uma descendência de quilombos [...] Aí eles ficam assim, olha, a gente não pode estar usando esse preconceito"                              |
| <b>G1</b>   | "Acho que, no geral, eu acredito que hoje eles se sentem um pouco mais acolhidos, se sentem realmente numa comunidade quilombola, como negros, orgulhosos de si. [...] a gente pergunta aí ao aluno, você é negro? Eu sou negro, sou preto" | <b>Não se aplica</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Hoje em dia, vejo que as crianças se sentem mais acolhidas e orgulhosas de serem negras, de pertencer a uma comunidade quilombola. Antes, havia um certo receio: diziam ser 'morenos' ou tinham medo do que os outros iriam dizer. |
| <b>LC1</b>  | <b>Não se aplica</b>                                                                                                                                                                                                                        | "E conscientizando essas crianças que são culturas adultas, para ter mais respeito não só com a ruína, mas também com a sua própria identidade. E ter orgulho de ser morador daqui"                                                                                                                             | <b>-Não se aplica</b>                                                                                                                                                                                                              |

A análise do terceiro bloco revela processos significativos de construção

identitária em desenvolvimento entre as crianças quilombolas, com distintas percepções sobre como se expressam e vivenciam sua identidade racial no cotidiano escolar.

No que se refere às expressões identitárias, observa-se uma notável diferença nas percepções docentes. P1 demonstra dificuldade em identificar manifestações verbais da identidade racial ("encontro muita dificuldade da forma de se expressar"), privilegiando a observação de comportamentos em atividades coletivas. Em contraste, P2 mostra sensibilidade aguçada para reconhecer as expressões culturais através da música e dança (a sua identidade é o tambor), identificando na manifestação cultural quilombola um potente vetor de afirmação identitária, na linha do que Cardoso (2020) conceitua como ecologias do pertencimento. A fala do gestor G1 indica um processo positivo de ressignificação da identidade racial entre as crianças da comunidade. O relato de que os(as) estudantes agora se declaram como "negros" ou "pretos" com orgulho, abandonando termos ambíguos como "moreno", revela uma ruptura com a internalização da colonialidade do ser, conceito desenvolvido por Nelson Maldonado-Torres (2007), que se refere à incorporação, pelos próprios grupos subalternizados, da visão inferiorizante que o projeto colonial/racial lhes atribuiu.

Quanto às atividades de valorização, P1 mantém uma abordagem genérica centrada no lúdico, enquanto P2 desenvolve práticas pedagógicas intencionais que promovem o autorreconhecimento, como ilustra o episódio da criança que escolheu o preto para autorretratar-se declarando "este menino sou eu e eu sou preto". Este caso emblemático exemplifica o que Kramer (2002) descreve como processo de construção positiva da autoimagem na infância. O líder comunitário LC1, embora de forma breve, enfatiza a importância do "orgulho de ser morador" e do vínculo territorial como fundamentos identitários.

Sobre os impactos nas crianças, os depoimentos sugerem transformações significativas. P1 observa desenvolvimento socioemocional (tira a criança da timidez), P2 relata casos concretos de aceitação e valorização da identidade negra, e G1 identifica um sentimento coletivo de orgulho quilombola em construção. Estas evidências dialogam com a perspectiva de Munanga (2003) sobre a importância do autorreconhecimento como antídoto ao racismo internalizado.

Para além das percepções dos(as) professores(as) sobre a identidade racial das crianças quilombolas, buscou-se investigar diretamente com as próprias crianças

como se dá esse processo de construção identitária. Para tanto, foi realizada uma atividade pedagógica específica em 09 de outubro com as crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil da U.E. José Ribamar Fontoura.

No dia 09 de outubro, fui recebido pelo gestor, que me encaminhou à sala da professora P2, responsável por uma turma multisseriada de Educação Infantil (Infantil 1 e 2), composta por 25 crianças entre 4 e 5 anos, sendo 10 meninas e 9 meninos, totalizando 19 estudantes presentes naquele dia. Nessa faixa etária, as crianças estão em fase inicial de letramento, desenvolvendo habilidades como reconhecimento de narrativas, identificação de imagens, expressão oral e interação com livros por meio da mediação do adulto.

A sala de aula era organizada de forma tradicional, com cadeiras grandes enfileiradas e paredes majoritariamente vazias, sem materiais ou referências à cultura quilombola ou à identidade negra. A professora P2 costuma conduzir a rotina com as crianças sentadas nas cadeiras ou em atividades livres. Durante a acolhida, observei dinâmicas como cantigas de roda e conversas sobre as novidades trazidas de casa.

Após me apresentar às crianças e explicar brevemente que faríamos uma atividade especial de leitura, a professora P2 gentilmente cedeu o espaço, permanecendo na sala como observadora. Iniciei então a contação de história, propondo uma organização em roda no chão, formato ao qual não estavam habituados, o que demandou certa dificuldade para se organizarem.

Utilizei o livro “Meu crespo é de rainha”, da autora Bell Hooks, publicado em 2015. Pertencendo ao gênero de literatura infantil com temática identitária e antirracista, a obra celebra a beleza e o poder dos cabelos crespos e cacheados por meio de uma narrativa poética e afirmativa, convidando as crianças negras a se reconhecerem e se orgulharem de sua herança e identidade.

A atividade teve caráter formativo e de pesquisa, com o objetivo de promover a identificação positiva da identidade racial e a valorização da estética negra entre as crianças, em diálogo com a legislação que institui o ensino de história e cultura afro-brasileira (Lei 10.639/03). A autorização para a realização da pesquisa foi concedida pela gestão da escola por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelo gestor, após explicação prévia dos objetivos e procedimentos éticos.

Durante a narrativa, as crianças reagiram com comentários espontâneos como: “o cabelo é igual ao meu” e “ela é parecida comigo”, manifestando o que Gomes (2012) descreve como a “função de espelho” da literatura infantil negra – essencial para a construção de uma autoimagem positiva.

**Figura 8** – Recurso didático história na lata “Meu crespo é de rainha.”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025)

Esta escolha fundamenta-se na perspectiva de Cavaleiro (2001) sobre a necessidade de superação da síndrome do cabelo ruim e na concepção de Dumas (2020) acerca da representatividade reparadora na literatura infantil. A obra “Meu crespo é de rainha” oferece, por meio de sua narrativa poética e afirmativa, um modelo direto de celebração e orgulho das características fenotípicas africanas. Ela promove, assim, o que Munanga (2003) denomina de processo de desalienação identitária, atuando como um espelho positivo e fortalecedor para as crianças quilombolas.

Figura 9 – Pesquisadora em roda de contação de história na U.E José Ribamar Fontoura



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025)

Na sequência, apresentei um espelho para que cada criança pudesse observar atentamente suas próprias características faciais, formato do rosto, textura do cabelo, cor dos olhos, lábios e tom de pele. Este momento, que provocou grande entusiasmo e descobertas entre as crianças, alinha-se com a perspectiva de Kramer (2002) sobre a importância da exploração sensorial e do autorreconhecimento na primeira infância como alicerces para a construção de uma autoimagem positiva.

Por fim, entreguei folhas com rostos em branco e lápis de cor em tons de pele diversos, além dos tradicionais lápis coloridos, solicitando que cada criança criasse seu autorretrato. Esta etapa da atividade, que se estendeu por aproximadamente 40 minutos, permitiu observar como as crianças se percebem e se representam visualmente. A metodologia do autorretrato, conforme discutido por Rosenberg (2019), constitui-se como potente instrumento de análise das representações que as crianças constroem sobre si mesmas, especialmente em contextos quilombolas onde a identidade racial assume centralidade na formação subjetiva.



Figura 10 – Mosaico de estudantes realizando atividade de autorretrato



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora,

A atividade evidenciou a diversidade de percepções sobre as características físicas entre as crianças, o que corrobora a análise de Munanga (2003) acerca da complexidade inerente ao processo de construção identitária na infância. Essa variação de autopercepção foi trabalhada pedagogicamente por meio de uma sequência didática que articulou três elementos centrais: a narrativa literária ("Meu crespito é de rainha"), a observação atenta no espelho e a produção do autorretrato. Essa articulação intencional operacionalizou o que Cardoso (2020) conceitua como a tríade do autorreconhecimento, um dispositivo pedagógico que, ao conectar a identificação narrativa (o outro na história), a observação reflexiva (o eu no espelho) e a representação simbólica (o eu no papel), cria condições concretas para um processo de interiorização positiva da imagem corporal.

Dessa forma, a atividade visou fornecer às crianças quilombolas ferramentas cognitivas e afetivas para a construção de representações de si mais afirmativas, combatendo a internalização de estereótipos racistas. A experiência revelou-se



particularmente significativa por permitir, conforme propõe Walsh (2013), a criação de um espaço descolonial dentro da escola, onde as crianças quilombolas puderam refletir sobre sua aparência física em um ambiente de valorização e acolhimento. Os autorretratos produzidos, que serão analisados em conjunto com as demais evidências da pesquisa, constituem importantes documentos sobre as formas como as crianças da comunidade Munim Mirim estão construindo suas identidades raciais no contexto escolar.

A análise dos autorretratos produzidos pelas crianças da Educação Infantil da UE José Ribamar Fontoura revela um panorama complexo sobre os processos de construção identitária em desenvolvimento na comunidade escolar quilombola. Conforme propõe Kramer (2002), as produções gráficas infantis constituem-se como documentos privilegiados para compreender como as crianças elaboram simbolicamente suas experiências e construções sobre si mesmas.

Figura 11 – Autorretratos realizados pelos estudantes



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 12 – Autorretratos realizados pelos estudantes



Fonte : Arquivo pessoal da pesquisadora

Neste estudo, as imagens organizam-se em duas categorias principais: na Figura 11 (composta pelas imagens A, B e C) observam-se crianças que se autorretratam utilizando cores condizentes com sua tonalidade de pele, demonstrando identificação com sua negritude; já na Figura 12 (imagens D, E e F) identificam-se crianças que, embora negras, optaram por cores fantasiosas como azul, rosa e amarelo para se representarem.

Este cenário contrastante encontra explicação direta nas fragilidades pedagógicas identificadas nas entrevistas do Bloco 3. A fala da Professora P2 - "as próprias crianças, por serem negras, também têm o racismo com a sua própria cor. Porque quando ele vai procurar a figurinha, ele procura a figurinha mais bonita, de cor clara, não de cor negra" - desvela o que Cavaleiro (2001) caracteriza como processo de internalização do racismo na primeira infância. As produções da Figura 12 materializam esta constatação, demonstrando que, na ausência de um trabalho pedagógico consistente de valorização da identidade negra, as crianças reproduzem os padrões estéticos hegemônicos que desvalorizam suas características fenotípicas.

A abordagem da Professora P1 - "tudo muito natural, né? Porque aqui é uma comunidade cheia de folclores" - revela uma compreensão limitada do que significa efetivamente trabalhar a identidade racial na educação infantil. Sua perspectiva naturalizante e folklorizante da cultura local não consegue promover o que Munanga (2003) define como "processo de desalienação identitária", fundamental para que as

crianças desenvolvam autoimagem positiva e orgulho de suas características africanas. Esta limitação pedagógica explica, em parte, as representações não-realistas presentes na Figura 12.

A carência de recursos pedagógicos afrocentrados, isto é, materiais que colocam as experiências, histórias e cosmovisões de pessoas africanas e afro-brasileiras no centro do processo de conhecimento, mencionada pela Professora P2 e confirmada pela análise documental, constitui-se como obstáculo material à efetivação do que Gomes (2012) preconiza como educação quilombola. A ausência de livros como "Meu crespo é de rainha" no acervo regular da escola exemplifica o que Rosemberg (2019) identifica como "pedagogia da ausência", na qual a negação de representações positivas da negritude no ambiente escolar contribui para a fragilização identitária das crianças negras. Desse modo, a inexistência de um currículo e de materiais afrocentrados não é uma mera lacuna, mas um mecanismo ativo que silencia referências fundamentais para o autorreconhecimento e a autoestima das crianças quilombolas.

O discurso do Gestor G1 - "eles se sentem orgulhosos de ser moradores da comunidade" - parece superestimar a consolidação da identidade racial positiva entre as crianças. As produções da Figura 12 demonstram que este sentimento de orgulho não está uniformemente internalizado, revelando uma desconexão entre a percepção institucional e as elaborações simbólicas infantis. Esta disparidade corrobora a análise de Walsh (2013) sobre os riscos do otimismo institucional que mascara as complexidades e contradições dos processos identitários em contextos marcados pelo racismo estrutural.

Os autorretratos analisados constituem-se como um rico material para compreender os desafios e potencialidades da educação quilombola na U.E. José Ribamar Fontoura. A análise integrada das produções infantis com as falas dos entrevistados permite concluir que a assimetria nas representações identitárias reflete diretamente a fragilidade do trabalho pedagógico com identidade racial, que se mostra dependente de iniciativas individuais e descontínuas, confirmando a análise de Sacristán (2000) sobre a importância do "currículo real" em contraposição ao "currículo prescrito". A carência de formação docente específica para trabalhar relações étnico-raciais na primeira infância manifesta-se tanto na abordagem folclorizante de P1 quanto nas dificuldades de P2 em mediar adequadamente as

situações de racismo internalizado entre as crianças, evidenciando a necessidade urgente de formação continuada sobre a temática.

A escassez de recursos materiais afrocentrados impede a efetivação do que Cardoso (2020) denomina "ecologias do pertencimento", onde o ambiente escolar deveria funcionar como espelho positivo para a identidade quilombola. Neste contexto, as produções da Figura 11 demonstram a potencialidade transformadora de uma pedagogia antirracista, na medida em que as crianças que se autorretrataram com cores realistas revelam ter desenvolvido o que Gomes (2012) caracteriza como "autoestima racial". Por outro lado, as produções da Figura 12 exigem que se repense as práticas pedagógicas à luz do que Cavaleiro (2001) identifica como "silêncio pedagógico" sobre o racismo, que acaba por naturalizar a internalização de padrões estéticos eurocêntricos.

Esta análise reforça a urgência de se implementar uma política pedagógica institucional que supere a atual dependência de iniciativas individuais e garanta a todas as crianças quilombolas o direito a uma educação que efetivamente promova, conforme propõe Munanga (2003), processos de desalienação identitária e construção de autoimagens positivas ancoradas no orgulho da herança africana e quilombola, assegurando que todas as crianças, independentemente de sua turma ou professor, tenham acesso a uma educação que consistentemente valorize e afirme suas identidades raciais e culturais.

Conclui-se que o processo de construção identitária das crianças quilombolas na U.E. José Ribamar Fontoura caracteriza-se por avanços significativos, porém desiguais, com práticas pedagógicas que variam da abordagem genérica à intencionalidade antirracista. A emergência de narrativas de autoafirmação entre as crianças, particularmente através das expressões culturais quilombolas, evidencia a potencialidade da escola como espaço de ressignificação identitária, na direção do que Gomes (2012) define como educação quilombola emancipatória. Estes dados, portanto, subsidiarão diretamente a proposição de intervenções práticas, que se consolidarão em um Guia de Orientações Pedagógicas. Este material terá como objetivo oferecer aos professores vivências e experiências concretas, ancoradas na cultura quilombola e afro-brasileira, para fomentar de maneira sistemática e lúdica o autorreconhecimento positivo e a desconstrução do racismo no cotidiano escolar.

#### 4.6 Produto Educacional da Pesquisa

A proposta do produto educacional em sua versão final engloba orientações e práticas pedagógicas voltadas para o trabalho docente na Educação Infantil de escolas quilombolas ou que abordam a temática étnico-racial. Este foi pensado com o objetivo de oferecer um instrumento concreto e ancorado na realidade local, que auxilie professoras(es) a valorizarem os saberes, a história e as expressões culturais quilombolas em seu cotidiano escolar, fortalecendo a construção da identidade racial das crianças desde a primeira infância.

Compreende-se, com base em autores como Munanga (2004) e Cavalleiro (2014), que a educação escolar quilombola deve ser um processo de afirmação identitária e de desalienação, no qual a cultura da comunidade deixe de ser um elemento marginal para tornar-se o centro do currículo e das interações pedagógicas. A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola exige, portanto, recursos didáticos que traduzam seus princípios em ações práticas e significativas.

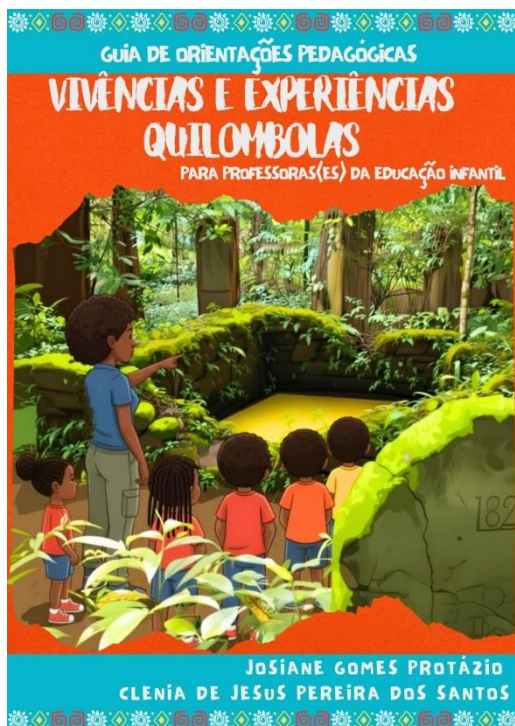
Este aporte pedagógico, intitulado Guia de Orientações Pedagógicas Vivências e Experiências Quilombolas, foi elaborado especificamente para docentes da Educação Infantil que atuam ou desejam atuar em contextos quilombolas. Seu propósito central é oferecer subsídios práticos e teóricos para a implementação de uma pedagogia antirracista e afirmativa, apoiando o trabalho cotidiano com ferramentas que permitam às crianças reconhecerem-se, valorizarem-se e orgulharem-se de sua herança cultural.

O guia estrutura-se em três eixos interligados: (1) uma fundamentação teórica sobre educação quilombola e identidade racial; (2) orientações práticas com sequências didáticas e planos de aula, organizados em cinco seções temáticas (Contação de Histórias, Musicalização, Arte e Simbolismo, Brinquedos e Brincadeiras, e Culinária Quilombola); e (3) recursos materiais, como indicações de literatura infantil afro-brasileira.

Portanto, este material se configura como uma resposta prática à necessidade evidenciada, demonstrando a viabilidade de uma pedagogia centrada na cultura quilombola. Espera-se que ele sirva como um instrumento vivo de transformação da prática docente, contribuindo para a efetivação das Diretrizes Curriculares e para a

criação de ambientes educativos onde cada criança possa desenvolver uma autoimagem positiva e o sentimento de pertencimento. O Guia possui a seguinte estrutura:

Figura 13 – Capa do Guia de Orientações Pedagógicas.



Fonte : Protázio,2025.

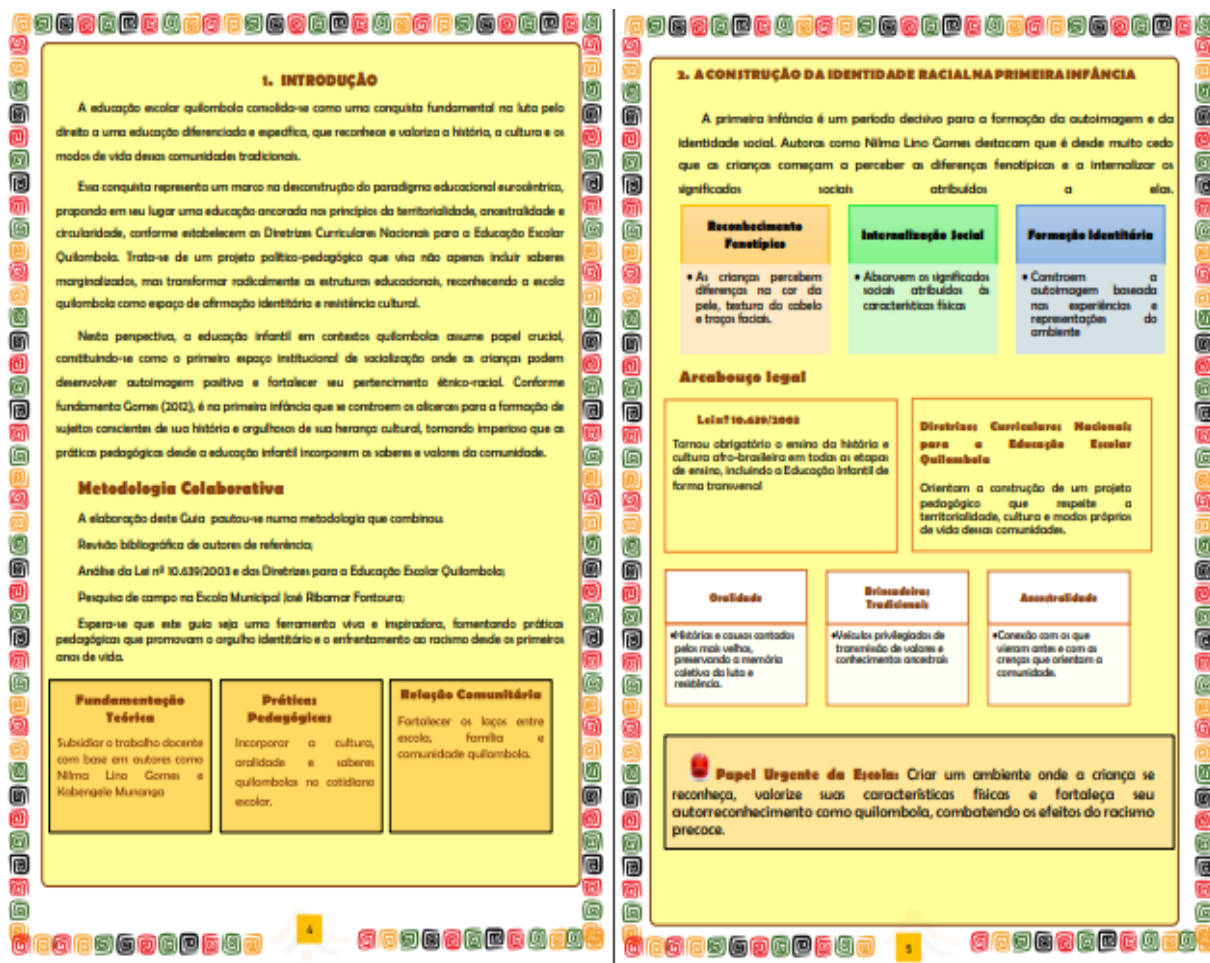
Figura 14 – Sumário do Guia de Orientações Pedagógicas.

|          |                                                               |           |
|----------|---------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO</b>                                             | <b>4</b>  |
| <b>2</b> | <b>A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA</b> | <b>5</b>  |
| <b>3</b> | <b>ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA PROFESSORES(AS)</b>           | <b>6</b>  |
| <b>4</b> | <b>SEÇÃO 1 - CONTAÇÕES DE HISTÓRIAS</b>                       | <b>7</b>  |
| <b>5</b> | <b>SEÇÃO 2- MUSICALIZAÇÃO</b>                                 | <b>15</b> |
| <b>6</b> | <b>SEÇÃO 3 - ARTE E SIMBOLISMO</b>                            | <b>21</b> |
| <b>7</b> | <b>SEÇÃO 4 - BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS</b>                    | <b>26</b> |
| <b>8</b> | <b>SEÇÃO 5 - CULINÁRIA</b>                                    | <b>31</b> |
| <b>9</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>                                   | <b>36</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS</b>                                            | <b>37</b> |
|          | <b>SOBRE AS AUTORAS</b>                                       | <b>39</b> |

Fonte : Protázio,2025.



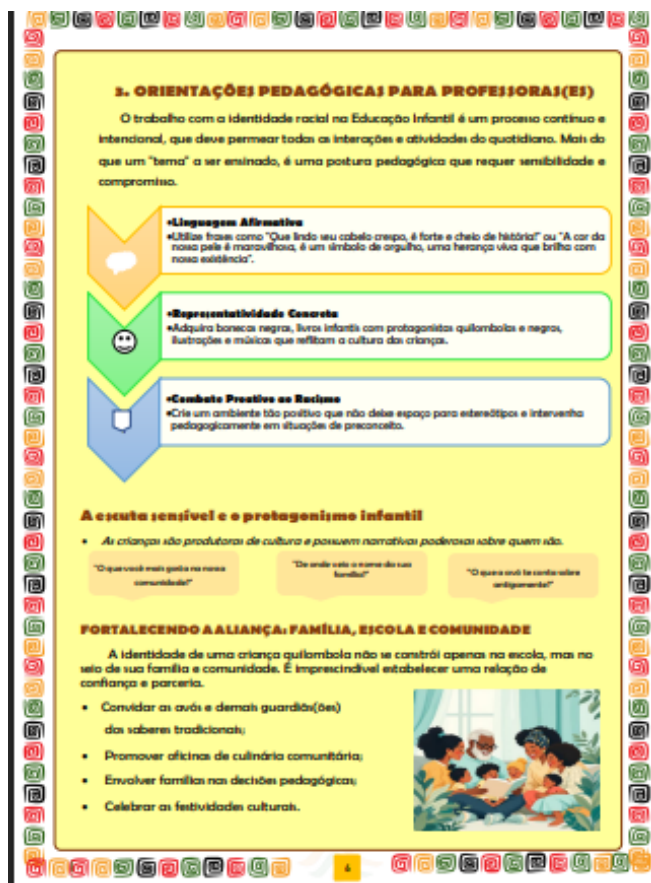
Figura 15 – Fundamentação teórica e conceitual



Fonte : Protázio,2025.

O primeiro eixo do guia é dedicado à fundamentação teórica e conceitual. A Introdução posiciona a Educação Escolar Quilombola como uma conquista histórica e um projeto pedagógico descolonial, explicitando a metodologia colaborativa que orientou a elaboração do material. Em seguida, o capítulo A Construção da Identidade Racial na Primeira Infância aprofunda a discussão sobre o desenvolvimento identitário na fase dos 0 aos 6 anos. Ele articula o arcabouço legal vigente (como a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEQ) com os pilares da cultura quilombola, a oralidade, as brincadeiras tradicionais e a ancestralidade, defendendo o papel urgente da escola como espaço de afirmação positiva.

Figura 16 – Orientações para ação docente.



Fonte : Protázio,2025.

O segundo eixo concentra-se nas orientações práticas para a ação docente. O capítulo Orientações Pedagógicas para Professoras(es) estabelece os princípios norteadores de uma prática antirracista e afirmativa. Ele oferece diretrizes sobre o uso de uma linguagem afirmativa, a garantia de representatividade nos materiais didáticos e a construção de uma postura proativa no combate ao racismo. Além disso, enfatiza a importância do protagonismo infantil e detalha estratégias para fortalecer a aliança indissociável entre escola, família e comunidade.



Figura 17 – Seção 1 Contações de histórias afrocentradas.



Fonte : Protázio,2025.

Esta seção é dedicada ao poder das narrativas afrocentradas. Ela fundamenta a importância da literatura como espelho identitário e apresenta uma série de vivências detalhadas com obras como "Meu Crespo é de Rainha", "O Mundo no Black Power de Tayó" e "Bucala: A Pequena Princesa do Quilombo do Cabula". Cada atividade tem objetivos claros de promover o autorreconhecimento, a autoestima e o orgulho da herança africana e afro-brasileira.



Aqui, a música é abordada como um vetor essencial de conexão com a ancestralidade. A seção explora a musicalidade afro-brasileira não como folclore, mas como expressão cultural viva. Ela oferece uma sequência didática para vivências musicais e sugere um repertório específico (como "Menina Pretinha" e "Negro Zumbi"), sempre com foco no desenvolvimento rítmico, na expressão corporal e no fortalecimento do pertencimento étnico-racial.

Figura 19 – Seção 3 Arte e simbolismo.



Fonte : Protázio,2025.

Esta seção explora a arte quilombola como um sistema simbólico de significados. Ela contextualiza a produção artística tradicional (têxteis, adornos, padrões) e propõe vivências práticas que conectam as crianças a esse repertório. As atividades incluem a confecção de bonecas Abayomi (bonecas de pano sem costura), a criação de máscaras africanas com materiais reciclados e a exploração dos símbolos Adinkra, promovendo a criatividade a partir de referências culturais próprias.



Figura 20 – Seção 4 Brinquedos e brincadeiras.



Fonte : Protázio,2025.

O foco dessa é o patrimônio lúdico como ferramenta pedagógica. A seção resgata brincadeiras tradicionais e a confecção de brinquedos artesanais (como o bilboquê e os saquinhos de sementes para "Cinco Marias"), demonstrando como essas práticas transmitem valores comunitários, desenvolvem habilidades cognitivas e motoras, e fortalecem o vínculo afetivo com o território e a cultura.

Figura 21 – Seção 5 Culinária.



Fonte : Protázio,2025.

Esta seção apresenta a cozinha como um espaço pedagógico de memória e identidade. Ela explora a culinária quilombola como narrativa de resistência e adaptação. As vivências propostas, como o preparo do "Beiju", do "Mingau da Vovó" e da "Farofa da Colheita", envolvem as crianças em todo o processo, do reconhecimento dos ingredientes locais à degustação coletiva, reforçando a autonomia alimentar, os saberes tradicionais e os laços comunitários.

O Guia foi pensado e construído coletivamente com os colaboradores da pesquisa, para transformar a teoria em prática na Educação Infantil quilombola. Seu objetivo é fechar a lacuna entre as leis que garantem uma educação diferenciada e a realidade das salas de aula, oferecendo ao professor um conjunto concreto de ferramentas e orientações para implementar uma pedagogia antirracista e afirmativa no dia a dia. Mais do que um manual de atividades, ele é um instrumento de mediação que busca reorganizar o cotidiano escolar a partir dos saberes e pilares culturais da comunidade.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado sobre as práticas pedagógicas na educação infantil quilombola da UE José Ribamar Fontoura trouxe à tona discussões fundamentais sobre os processos de construção identitária na primeira infância em contextos tradicionais, revelando a complexidade da implementação de uma educação verdadeiramente antirracista e descolonial. Desse modo, elegeu-se a unidade escolar situada na comunidade quilombola Munim Mirim como locus de pesquisa, intencionando uma aproximação crítica e ética com a realidade das escolas quilombolas, seus avanços, desafios e potencialidades na efetivação do direito à educação diferenciada.

Iniciamos a presente pesquisa contextualizando historicamente a educação escolar quilombola no Brasil, na expectativa de situar os leitores acerca da relevância e urgência do tema no cenário educacional contemporâneo. Desta forma, o estudo buscou responder ao seguinte questionamento central: como as práticas pedagógicas dos professores da U.E. José Ribamar Fontoura contribuem para a construção da identidade racial das crianças na educação infantil? Esta inquietação, ancorada nos pressupostos teóricos de Gomes (2012), Munanga (2003) e Cardoso (2020), provocou e norteou o olhar do pesquisador durante todo o processo de construção deste trabalho, desde a imersão no campo até a análise final dos dados.

Entendemos, portanto, em virtude do que foi discutido e apresentado neste estudo, que conseguimos concluir satisfatoriamente o objetivo geral proposto para esta pesquisa, que foi analisar como as práticas pedagógicas dos professores atuantes em contexto quilombola influenciam a construção da identidade racial das crianças na educação infantil. Nessa linha de raciocínio, elaboramos um cuidadoso processo de coleta de informações através de entrevistas semiestruturadas, observação participante do cotidiano escolar e realização de atividade pedagógica específica com crianças de 4 e 5 anos, sempre seguindo rigorosos preceitos éticos. O fruto dessa coleta se desdobrou em análises profundas distribuídas ao longo dos capítulos desta dissertação, revelando nuances importantes sobre o fenômeno investigado.

Quanto aos objetivos específicos traçados inicialmente, podemos afirmar ter

concluído todas as etapas com o rigor metodológico necessário. O primeiro objetivo, que buscou investigar a relação dos professores da Educação Infantil com a comunidade quilombola, foi alcançado através da análise minuciosa das entrevistas que revelaram uma participação familiar ainda precária, mas também significativos esforços institucionais para superação desta lacuna histórica, especialmente por parte da gestão escolar e da liderança comunitária.

O segundo objetivo específico, que procurou compreender como os professores abordam as questões étnico-raciais em suas práticas cotidianas, foi concretizado através do exame aprofundado dos depoimentos e observações, que evidenciaram uma notável assimetria entre as abordagens pedagógicas dos educadores. Enquanto alguns demonstraram consistência no desenvolvimento de práticas intencionais de valorização da identidade negra, outros mantiveram uma visão mais genérica e folclórica da cultura local, refletindo diferentes níveis de apropriação dos princípios da educação quilombola.

O terceiro objetivo específico, que visou identificar como as crianças quilombolas percebem e vivenciam sua identidade racial no ambiente escolar, foi alcançado através da análise das produções infantis (autorretratos) e das observações realizadas durante a atividade pedagógica. Os resultados revelaram um cenário complexo e multifacetado: enquanto parte das crianças demonstrou clara consciência e orgulho de sua negritude, representando-se com cores realistas e fazendo afirmações positivas sobre suas características físicas, outra parcela apresentou representações que evidenciam a internalização do racismo, escolhendo cores fantasiosas para se autorretratar.

O quarto e último objetivo específico, que propôs construir coletivamente um guia de orientações pedagógicas com vivências quilombolas, foi plenamente alcançado através de um processo dialógico com os participantes da pesquisa. O produto final, elaborado a partir dos dados empíricos coletados e em constante interlocução com os saberes da comunidade, contém os elementos essenciais para uma prática pedagógica verdadeiramente antirracista na educação infantil quilombola, incorporando tanto os referenciais teóricos quanto as experiências concretas vivenciadas no campo de pesquisa. Reconhecemos, contudo, que os estudos desenvolvidos nesta dissertação e o produto educacional materializado não esgotam as discussões e reflexões sobre o objeto de estudo em questão, representando antes

um ponto de partida para novas investigações e aprimoramentos.

Após termos finalizado a pesquisa, acreditamos que este estudo contribuiu de forma significativa para a ampliação do campo de pesquisas que se debruçam sobre a educação quilombola na primeira infância, trazendo à tona discussões urgentes sobre identidade racial, práticas pedagógicas antirracistas e os desafios da implementação das diretrizes da educação escolar quilombola no cotidiano das escolas. Entendemos, assim, que este processo de estudo, reflexão e escrita proporcionou não apenas um crescimento acadêmico, mas principalmente um profundo amadurecimento humano e profissional, ampliando nossa compreensão sobre a complexidade das relações étnico-raciais no contexto educacional brasileiro.

Diante do exposto, esperamos que esta pesquisa possa colaborar efetivamente com a ação reflexiva dos(as) educadores(as) que atuam em escolas quilombolas e não-quilombolas, inspirando práticas pedagógicas transformadoras que qualifiquem o trabalho com identidade racial desde a primeira infância. Que as discussões aqui travadas e o produto educacional desenvolvido possam contribuir para a concretização de experiências educativas significativas que garantam às crianças quilombolas o direito inalienável à construção de identidades raciais positivas, ao orgulho de sua herança cultural africana e afro-brasileira, e ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades em um ambiente educacional verdadeiramente acolhedor, antirracista e descolonial.



## REFERÊNCIAS

- ABREU, M. Diversidade cultural, reparação e direitos. **Cadernos Penesb**, Niterói, n. 12, p. 155-163, 2013.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação infantil: para quê, para quem e por quê?** Campinas: Alínea, 2006.
- APPOLINÁRIO, F. **Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa**. São Paulo: Cengage Learning, 2004.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERVIAN, P. A.; CERVO, A. L. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 1996.
- BITTAR, M.; SILVA, J.; MOTA, M. A. C. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: **Educação infantil, política, formação e prática docente**. Campo Grande: UCDB, 2003.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jul. 2010.

BRASIL. **Decreto Presidencial n. 4.887/03.** Brasília: Presidência da República, 2003.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

BRASIL. Fundação Cultural Palmares. **Portaria nº 195, de 7 de setembro de 2011.** Reconhece como remanescente de quilombo a Comunidade Mumin Mirim, localizada no município de Axixá/MA. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 set. 2011. Seção 1, p. 45.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 10.639 de 2003.** (In) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394 de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 28 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 nov. 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11963rceb008-12-pdf&category\\_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes**

**Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC/SECADI, 2013.

CANDAU, Vera Maria Fernão. Cotidiano Escolar e Práticas Interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.

CAMPOS, Margarida Cássia; GALINARI, Tainara Sussai. A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil. **Revista NERA (UNESP)**, v. 35, p. 199-217, 2017. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/viewFile/4894/3688>. Acesso em: 5 jun. 2025.

CARDOSO, Claudete. **Pedagogias quilombolas: infância, educação e decolonialidade.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

CARDOSO, L. **Ecologias do pertencimento: educação quilombola na primeira infância.** São Paulo: Perspectiva, 2020.

CARNEIRO, E. **O Quilombo dos Palmares.** 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

CARMO, E. S.; FURTADO, L. S. Currículo e a cultura: Um Estudo acerca do contexto histórico da educação. **ANPEd** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 8743 - Pôster - 3ª Reunião Científica da ANPEd-Norte. 2021. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/21/8743>. Acesso em: 10 ago. 2025.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA - MA. **Relatório de conflitos fundiários no Maranhão: 2023**. São Luís: CPT-MA, 2023. 78 p.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 18, n. 73. Brasília, 2001. p. 11-28.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

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

FREIRE, Maria Martha de Luna. **O mito da caridade: as Rodas dos Expostos no Brasil Império**. Rio de Janeiro: Ponteio, 2015.

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

FUNARI, P. P. A arqueologia de Palmares: sua contribuição para o conhecimento da história da cultura afro-brasileira. In: REIS, J. J.; GOMES, F. S. (Orgs.). **Liberdade por um fio**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil**. São Paulo: Claro Enigma, 2015. (Coleção Agenda Brasileira).

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GOMES, N. L. **Educação quilombola: diretrizes para uma pedagogia antirracista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 115-147, mar. 2008. Tradução de: Inês Martins Ferreira. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 10 nov. 2025.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1993.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 22, v. 2, jul. - dez. 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2022: resultados preliminares**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 mar. 2025.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Relatório técnico de identificação e delimitação do sítio histórico da Fazenda Mumin Mirim**. Brasília: IPHAN, 2015. 120 p.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. A qualidade da Escola Pública: uma questão de currículo? In: OLIVEIRA, Marcos Aurélio Taborda de. [Et al]. (Orgs). **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

LOPES, Alice R. C.; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice R. C.; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Alice R. C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. TORRES

MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. **Educação em comunidades quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico/Ba**: indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais. Salvador, 2015.

MALDONADO-, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 98-102.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p.156-168, 2003.

MOURA, C. **Quilombos: resistência e escravismo**. São Paulo: Ática, 1993.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Rodrigues. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006. (Coleção para entender).

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Beatriz. **Quilombo e poder**: escritos de uma insurgência afro-brasileira. Organização de Alex Ratts. São Paulo: Jandaíra, 2018.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

OLIVEIRA, I. Currículo e epistemicidade: saberes tradicionais na educação quilombola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, 2017.

OLIVEIRA, L. N.; SILVA, P. B. Mediação cultural e docência quilombola: desafios na primeira infância. **Revista Brasileira de Educação Infantil**, v. 15, n. 2, p. 35-52, 2021.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica**: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: dos conceitos teóricos à prática pedagógica. In: **Educação Infantil**: os desafios estão postos e o que estamos fazendo? Salvador: SOOFF. Set, 2014.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Tradução de Eni Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PETIT, Sandra Haydée. Práticas pedagógicas para a lei nº 10.639/2003: a criação de nova abordagem de formação na perspectiva das africanidades. In OLIVEIRA, Julvan Moreira de (org.). **Dossiê Trajetos das Africanidades em Educação**. Educação em Foco, vol. 21, nº3. pp.657-684. Juiz de Fora: Faculdade de Educação, 2016.

PIMENTA, Selma. Garrido. Saberes pedagógicos e atividades docentes. In: PIMENTA, S. G.(org.). **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-32.

RESOLUÇÃO Nº 189/2020 – CEE/MA. Dispõe sobre as **Diretrizes Curriculares Estaduais para a Qualidade da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica no Maranhão e dá outras providências**. São Luís, 2020.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROCKWELL, Elsie. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie (Orgs.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

ROSEMBERG, F. Pedagogias da ausência e do pertencimento: crianças quilombolas na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 172, 2019.

ROSSITO, Flávia Donini et al. (Org.). **Autodeterminação e território: a luta quilombola por educação diferenciada**. São Paulo: Annablume, 2022.

ROSSITO, Flávia Donini et al. (Org.). **Quilombolas e outros povos tradicionais**. Curitiba: CEPEDIS, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.



SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/>.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 215-234.

SILVA, P. B. Insurgências epistemológicas: currículo decolonial na educação infantil quilombola. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

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

SOUZA, Vaneza Oliveira de; MIRANDA, Carmélia Aparecida Silva. Relações de raça e gênero na escola: escrevivências de uma prática pedagógica. **Revista Em Favor da Igualdade Racial**, Rio Branco, v. 5, n. 2, p. 96-111, maio/ago. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVEIRA, Ana Celuta Fulgêncio. **Comunidade remanescente quilombola Kalunga**: direito à educação como expressão de cidadania no ensino fundamental. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

TRINDADE, A. L. **Pedagogias ancestrais**: educação quilombola como ato político. Rio de Janeiro: Ayun, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Inventário etnobotânico da Comunidade Quilombola Mumin Mirim**. São Luís: UFMA, 2020. 63 p.

VENÂNCIO, Renato Pinto. **Famílias abandonadas**: assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador. Campinas: Papirus, 1999.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANTEN, A. V. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 25-45, jan./jun. 2004.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA**  
**EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**



### FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR

**Pesquisa:** Educação Escolar Quilombola e Educação Infantil: Construção da Identidade Racial a partir das Práticas Pedagógicas

**Pesquisador:** Josiane Gomes Protázio

**Instituição:** Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

**Unidade Escolar:** U.E. José Ribamar Fontoura

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### I. IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

1. **Nome oficial:** \_\_\_\_\_
2. **Código INEP:** \_\_\_\_\_
3. **Endereço completo:** \_\_\_\_\_
4. **Município:** Axixá
5. **Território:** Comunidade Quilombola Munim Mirim
6. **Ano de fundação:** \_\_\_\_\_
7. **Portaria de reconhecimento quilombola:** \_\_\_\_\_

#### II. CONTEXTO COMUNITÁRIO

8. **Características da comunidade quilombola:**
  - Número aproximado de famílias: \_\_\_\_\_
  - Principais atividades econômicas: \_\_\_\_\_
  - Manifestações culturais predominantes: \_\_\_\_\_
9. **Relação escola-comunidade:**
  - ( ) Participação ativa de familiares/lideranças
  - ( ) Eventos conjuntos regulares
  - ( ) Pouca interação
  - Outros: \_\_\_\_\_

#### III. ESTRUTURA FÍSICA E RECURSOS

10. **Instalações para Educação Infantil:**
  - ( ) Salas de aula exclusivas
  - ( ) Banheiro adaptado
  - ( ) Área de recreação
  - ( ) Biblioteca com acervo afrocentrado
  - ( ) Materiais pedagógicos específicos
  - Outros: \_\_\_\_\_
11. **Recursos disponíveis:**
  - ( ) Internet
  - ( ) Materiais audiovisuais
  - ( ) Jogos educativos étnico-raciais
  - ( ) Espaço para horta/comunidade

#### IV. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP)

12. **Menção à educação escolar quilombola no PPP:**
  - ( ) Explícita e detalhada
  - ( ) Breve menção
  - ( ) Não mencionada

13. **Diretrizes para implementação da Lei nº 10.639/2003:**

- ☐ ( ) Plano de ação definido
- ☐ ( ) Atividades esporádicas
- ☐ ( ) Não implementada

**14. Formação docente sobre educação étnico-racial:**

- ☐ ( ) Formações regulares
- ☐ ( ) Eventos pontuais
- ☐ ( ) Não oferecida

**V. CORPO DOCENTE E DISCENTE**

15. Número de professores da Educação Infantil: \_\_\_\_\_

16. Professores autodeclarados quilombolas/negros: \_\_\_\_\_

17. Número de crianças matriculadas na Educação Infantil: \_\_\_\_\_

18. Crianças autodeclaradas quilombolas/negras: \_\_\_\_\_

**VI. REGISTRO COMPLEMENTAR**

19. Observações relevantes: \_\_\_\_\_

20. Fontes documentais consultadas: \_\_\_\_\_

- ☐ ( ) PPP
- ☐ ( ) Regimentos
- ☐ ( ) Planos de aula
- ☐ ( ) Relatórios anuais

**Assinatura do(a) gestor(a):** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## APÊNDICE B- ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORAS E GESTOR



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**



### ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORAS E GESTOR

**Pesquisa:** Educação Escolar Quilombola e Educação Infantil: Construção da Identidade Racial a partir das Práticas Pedagógicas

**Pesquisador:** Josiane Gomes Protázio

**Instituição:** Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

**Local:** U.E. José Ribamar Fontoura - Comunidade Quilombola Munim Mirim

**Participante:** Professor(a) da Educação Infantil/ Gestor

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### BLOCO 1 – RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE

##### 1. Pergunta 1.1:

Como você descreveria a relação entre a escola e a comunidade quilombola de Munim Mirim? Há participação de familiares, lideranças ou anciãos em atividades escolares?

Se sim, poderia dar exemplos concretos? (Professoras e Gestor)

*Subsondagens:*

- Essas interações são esporádicas ou fazem parte de um projeto contínuo?
- Há canais formais para a comunidade influenciar o currículo?

##### 2. Pergunta 1.2:

"De que maneira os saberes tradicionais (histórias orais, festas, conhecimentos sobre plantas/território) são incorporados ao seu planejamento pedagógico na Educação Infantil?"

*Subsondagens:*

- Você busca ativamente esses conhecimentos com a comunidade?

- Já enfrentou dificuldades para integrar esses saberes?

## **BLOCO 2 – PRÁTICAS ANTIRRACISTAS**

### **3. Pergunta 2.1:**

"Quais estratégias você utiliza para promover a valorização da identidade negra e quilombola em suas aulas? Pode citar exemplos de atividades, brincadeiras ou materiais?"

*Subsondagens:*

- Como adapta essas atividades para a primeira infância?
- Há apoio da gestão para materiais como bonecas negras ou livros afrocentrados?

### **4. Pergunta 2.2:**

"Quais os principais desafios para implementar uma educação antirracista? E como você os supera?" (Professoras e Gestor)

*Subsondagens:*

- Falta de formação? Resistência de famílias? Limitações curriculares?
- Já presenciou situações de racismo entre as crianças? Como interveio?

## **BLOCO 3 – IDENTIDADE RACIAL DAS CRIANÇAS**

### **5. Pergunta 3.1:**

"Como você percebe que as crianças quilombolas expressam sua identidade racial no cotidiano? Há falas, brincadeiras ou comportamentos que exemplifiquem isso?"

*Subsondagens:*

- Elas fazem autorreferência à cor/etnia? Como reagem a histórias sobre negritude?

### **6. Pergunta 3.2:**

"Que atividades ou intervenções impactam positivamente a autoimagem das crianças? Descreva uma situação específica que tenha observado."

*Subsondagens:*

- Como reagem a contações de histórias negras?

- Elas participam da escolha de temas?



## APÊNDICE C- ROTEIRO PARA ATIVIDADE PEDAGÓGICA “CONTANDO E ME RECONHECENDO”



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



### ROTEIRO PARA ATIVIDADE PEDAGÓGICA “CONTANDO E ME RECONHECENDO”

**Pesquisa:** Educação Escolar Quilombola e Educação Infantil: Construção da Identidade Racial a partir das Práticas Pedagógicas

**Público-Alvo:** Crianças da Educação Infantil (4 a 5 anos)

**Local:** U.E. José Ribamar Fontoura – Comunidade Quilombola Munim Mirim

**Duração:** 60 minutos

**Pesquisadora:** Josiane Gomes Protázio

#### I. OBJETIVO DA ATIVIDADE

Identificar, de forma lúdica e indireta, como as crianças percebem e vivenciam sua identidade racial, por meio de contação de história afrocentrada e produção de autorretratos.

#### II. MATERIAIS NECESSÁRIOS

1. Livro “*Meu crespo é de rainha*” (Bell Hooks) ou narrativa quilombola adaptada;
2. Papel A4 (01 folha por criança);
3. Lápis grafite e borracha;
4. Conjunto de lápis de cor com 12 tons de pele;
5. Gravador de áudio (para registro opcional de comentários);
6. Câmera fotográfica (para registro das produções – *mediante autorização no TCLE*).

### III. PROCEDIMENTOS

#### ETAPA 1: CONTAÇÃO DE HISTÓRIA (20 minutos)

##### 1. Acólhida:

- Posicionar as crianças em círculo no chão, garantindo que todas vejam o livro.
- Pergunta inicial: *“Vocês gostam de ouvir histórias? Hoje vou contar uma história muito especial!”*

##### 2. Contação:

- Ler a história com entonação expressiva, destacando ilustrações que valorizem características negras (cabelo, pele, traços).
- **Pontos de observação (para diário de campo):**
  - Comentários espontâneos (ex.: “Ela é parecida comigo!”);
  - Expressões faciais de identificação ou estranhamento;
  - Perguntas sobre a história.

#### ETAPA 2: PRODUÇÃO DE AUTORRETRATOS (30 minutos)

##### 1. Instrução:

- Entregar os materiais e propor: *“Que tal desenhar como é o seu rosto? Vocês podem usar todas as cores que quiserem!”*
- Evitar direcionamentos sobre cores ou características.

##### 2. Acompanhamento:

- Circular pela sala e registrar no diário de campo:
  - Cores escolhidas para pele/cabelo;
  - Interações entre crianças sobre os desenhos.

#### ETAPA 3: ENCERRAMENTO (10 minutos)

##### 1. Agrupamento:

- Reunir as crianças para avaliar a atividade de forma oral e agradecer a participação.

##### 2. Registro:

- Fotografar individualmente cada autorretrato (*com etiqueta anônima: C1, C2...*).

### IV. REGISTRO E ANÁLISE

- **Diário de campo:** Anotar comportamentos, falas e reações significativas;
- **Fotografias:** Documentar os autorretratos para análise visual;

- **Triangulação:** Cruzar dados com entrevistas docentes e observações.

---

#### **V. ASPECTOS ÉTICOS**

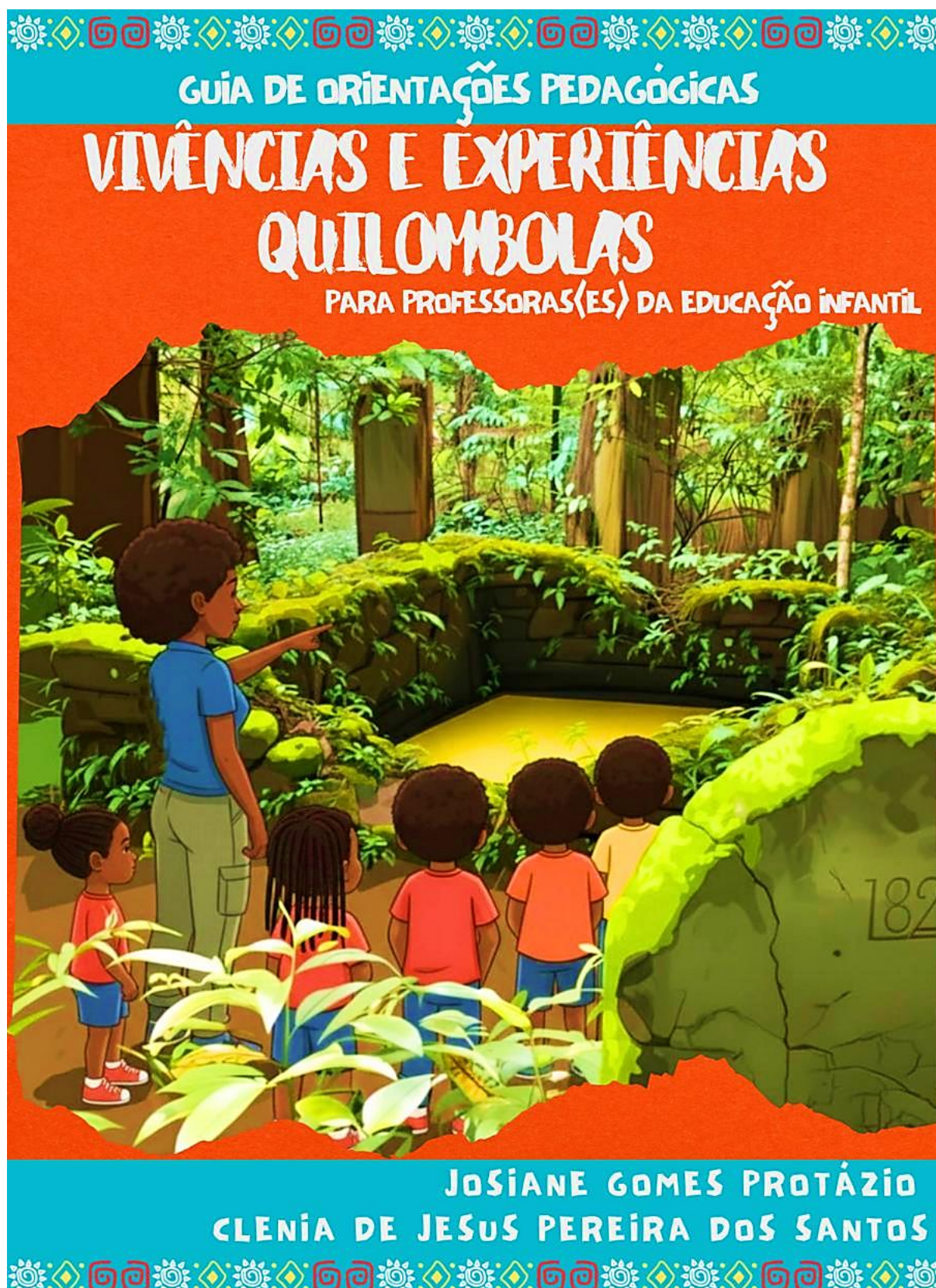
- **TCLE assinado por responsáveis** para uso de imagens e dados;
- **Anonimato:** Identificar crianças por códigos (ex.: C1, C2);
- **Ambiente acolhedor:** Respeitar recusas em participar ou desistências durante a atividade.

---

#### **REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA**

HOOKS, bell. Meu crespo é de rainha. Tradução de Nina Rizzi. São Paulo: Boitatá, 2021.

APÊNDICE D - GUIA DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS QUILOMBOLAS PARA PROFESSORAS(ES) DA EDUCAÇÃO INFANTIL





**Universidade Federal do Maranhão**  
**Reitor Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva**

**Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós  
 Graduação e Internacionalização**

**Pró- Reitora Profa Dra Flávia Raquel Fernandes do Nascimento**

**Coordenação do Programa de Pós  
 Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica**  
**Prof Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes**

**Autora do produto educacional**  
**Josiane Gomes Protázio**

**Coautora do produto educacional**  
**Clenia de Jesus Pereira dos Santos**

**Diagramação**  
**Josiane Gomes Protázio**

**Imagem de capa**  
**Criada pela autora com os aplicativos Gemine e Canva**



BY

NC

ND



|          |                                                               |           |
|----------|---------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO</b>                                             | <b>4</b>  |
| <b>2</b> | <b>A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA</b> | <b>5</b>  |
| <b>3</b> | <b>ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA PROFESSORES(AS)</b>           | <b>6</b>  |
| <b>4</b> | <b>SEÇÃO 1 - CONTAÇÕES DE HISTÓRIAS</b>                       | <b>7</b>  |
| <b>5</b> | <b>SEÇÃO 2- MUSICALIZAÇÃO</b>                                 | <b>15</b> |
| <b>6</b> | <b>SEÇÃO 3 - ARTE E SIMBOLISMO</b>                            | <b>21</b> |
| <b>7</b> | <b>SEÇÃO 4 - BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS</b>                    | <b>26</b> |
| <b>8</b> | <b>SEÇÃO 5 - CULINÁRIA</b>                                    | <b>31</b> |
| <b>9</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>                                   | <b>36</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS</b>                                            | <b>37</b> |
|          | <b>SOBRE AS AUTORAS</b>                                       | <b>39</b> |

## SUMÁRIO

## APRESENTAÇÃO

Estimada(a) docente

Este Guia de Orientações Pedagógicas é um material desenvolvido para você, docente da Educação Infantil que atua ou deseja atuar em contextos quilombolas. Ele foi elaborado com o propósito central de oferecer subsídios práticos e teóricos para a implementação de uma pedagogia antirracista e afirmativa da identidade quilombola em sala de aula. O guia busca apoiar seu trabalho cotidiano com ferramentas que permitam às crianças reconhecerem-se, valorizarem-se e orgulharem-se de sua herança cultural africana e afro-brasileira desde os primeiros anos de vida.

O Guia estrutura-se em três eixos interligados: a fundamentação teórica, que apresenta conceitos fundamentais sobre educação quilombola, identidade racial e relações étnico-raciais; as orientações práticas, que oferecem sequências didáticas, planos de aula e sugestões de atividades direcionadas para crianças de 2 a 5 anos, organizadas em cinco seções: 1. Contação de Histórias, 2. Musicalização, 3. Arte e Simbolismo, 4. Brinquedos e Brincadeiras e 5. Culinária Quilombola; e os recursos materiais, que reúnem indicações de literatura infantil afro-brasileira, referências bibliográficas, sugestões de atividades e instrumentos de apoio ao planejamento docente.

Entre as características que orientaram sua construção estão a linguagem acessível, a contextualização das propostas e uma abordagem descolonial que perpassa todas as suas páginas. Esperamos que este guia seja um instrumento vivo de transformação da prática pedagógica, contribuindo para a efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e para a construção de ambientes educativos onde cada criança quilombola possa desenvolver uma autoimagem positiva e um sentimento de pertencimento à sua história e cultura.

Josiane Gomes Protázio

Clenia de Jesus Pereira dos Santos

## 1. INTRODUÇÃO

A educação escolar quilombola consolida-se como uma conquista fundamental na luta pelo direito a uma educação diferenciada e específica, que reconhece e valoriza a história, a cultura e os modos de vida dessas comunidades tradicionais.

Essa conquista representa um marco na desconstrução do paradigma educacional eurocêntrico, propondo em seu lugar uma educação ancorada nos princípios da territorialidade, ancestralidade e circularidade, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Trata-se de um projeto político-pedagógico que visa não apenas incluir saberes marginalizados, mas transformar radicalmente as estruturas educacionais, reconhecendo a escola quilombola como espaço de afirmação identitária e resistência cultural.

Nesta perspectiva, a educação infantil em contextos quilombolas assume papel crucial, constituindo-se como o primeiro espaço institucional de socialização onde as crianças podem desenvolver autoimagem positiva e fortalecer seu pertencimento étnico-racial. Conforme fundamenta Gomes (2012), é na primeira infância que se constroem os alicerces para a formação de sujeitos conscientes de sua história e orgulhosos de sua herança cultural, tomando imperioso que as práticas pedagógicas desde a educação infantil incorporem os saberes e valores da comunidade.

### Metodologia Colaborativa

A elaboração deste Guia pautou-se numa metodologia que combinou:

Revisão bibliográfica de autores de referência;

Análise da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola;

Pesquisa de campo na Escola Municipal José Ribamar Fontoura;

Espera-se que este guia seja uma ferramenta viva e inspiradora, fomentando práticas pedagógicas que promovam o orgulho identitário e o enfrentamento ao racismo desde os primeiros anos de vida.

#### Fundamentação Teórica

Subsidiar o trabalho docente com base em autores como Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga

#### Práticas Pedagógicas

Incorporar a cultura, oralidade e saberes quilombolas no cotidiano escolar.

#### Relação Comunitária

Fortalecer os laços entre escola, família e comunidade quilombola.



## 2. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A primeira infância é um período decisivo para a formação da autoimagem e da identidade social. Autoras como Nilma Lino Gomes destacam que é desde muito cedo que as crianças começam a perceber as diferenças fenotípicas e a internalizar os significados sociais atribuídos a elas.

### Reconhecimento Fenotípico

- As crianças percebem diferenças na cor da pele, textura do cabelo e traços faciais.

### Internalização Social

- Absorvem os significados sociais atribuídos às características físicas

### Formação Identitária

- Constroem a autoimagem baseada nas experiências e representações do ambiente

### Arcabouço legal

#### Lei nº 10.639/2003

Tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira em todas as etapas de ensino, incluindo a Educação Infantil de forma transversal

#### Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

Orientam a construção de um projeto pedagógico que respeite a territorialidade, cultura e modos próprios de vida dessas comunidades.

#### Oralidade

- Histórias e causos contados pelos mais velhos, preservando a memória coletiva da luta e resistência.

#### Brincadeiras Tradicionais

- Veículos privilegiados de transmissão de valores e conhecimentos ancestrais

#### Ancestralidade

- Conexão com os que vieram antes e com as crenças que orientam a comunidade.



**Papel Urgente da Escola:** Criar um ambiente onde a criança se reconheça, valorize suas características físicas e fortaleça seu autorreconhecimento como quilombola, combatendo os efeitos do racismo precoce.

### 3. ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA PROFESSORAS(ES)

O trabalho com a identidade racial na Educação Infantil é um processo contínuo e intencional, que deve permear todas as interações e atividades do cotidiano. Mais do que um "tema" a ser ensinado, é uma postura pedagógica que requer sensibilidade e compromisso.

#### • Linguagem Afirmativa

• Utilize frases como "Que lindo seu cabelo crespo, é forte e cheio de história!" ou "A cor da nossa pele é maravilhosa, é um símbolo de orgulho, uma herança viva que brilha com nossa existência".

#### • Representatividade Concreta

• Adquirir bonecas negras, livros infantis com protagonistas quilombolas e negros, ilustrações e músicas que reflitam a cultura das crianças.

#### • Combate Proativo ao Racismo

• Crie um ambiente tão positivo que não deixe espaço para estereótipos e intervenha pedagogicamente em situações de preconceito.

### A escuta sensível e o protagonismo infantil

- As crianças são produtoras de cultura e possuem narrativas poderosas sobre quem são.

"O que você mais gosta na nossa comunidade?"

"De onde veio o nome da sua família?"

"O que a avó te conta sobre antigamente?"

### FORTALECENDO A ALIANÇA: FAMÍLIA, ESCOLA E COMUNIDADE

A identidade de uma criança quilombola não se constrói apenas na escola, mas no seio de sua família e comunidade. É imprescindível estabelecer uma relação de confiança e parceria.

- Convidar as avós e demais guardiãs(ões) dos saberes tradicionais;
- Promover oficinas de culinária comunitária;
- Envolver famílias nas decisões pedagógicas;
- Celebrar as festividades culturais.





# SEÇÃO 1

## CONTAÇÕES DE HISTÓRIAS AFROCENTRADAS





**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS AFROCENTRADAS: CONSTRUINDO REFERÊNCIAS POSITIVAS**

A contação de histórias afrocentradas constitui uma estratégia pedagógica essencial para desconstruir o racismo e fortalecer identidades positivas na educação infantil quilombola. O termo "afrocentrado" refere-se a práticas, narrativas e perspectivas que colocam as experiências, histórias, saberes e estéticas de pessoas negras no centro, valorizando sua humanidade, agência e contribuições, em contraposição a visões eurocêtricas que as marginalizam ou estereotipam. Como ressalta Gomes (2012), a literatura infantil atua como espelho para a criança, sendo fundamental que ela possa se reconhecer de maneira afirmativa nas histórias que consome. Dessa forma, a escolha de obras com personagens negros protagonistas, dotados de complexidade, subjetividade e beleza, configura-se como uma ação pedagógica intencional, necessária para combater a invisibilidade e os estereótipos racistas que perduram no imaginário social e no ambiente escolar.

A prática da contação de histórias em contextos quilombolas deve articular-se com os saberes tradicionais da comunidade, criando o que Cardoso (2020) denomina "ecologias narrativas do pertencimento". Sugere-se que, paralelamente à leitura de obras da literatura infantojuvenil afro-brasileira, sejam incorporadas as narrativas orais da comunidade, os causos dos mais velhos e as histórias de fundação do território quilombola. Esta abordagem possibilita às crianças o acesso ao que Munanga (2003) identifica como memória ancestral, fortalecendo os vínculos com sua história e cultura.

A mediação da leitura deve criar espaços de diálogo e reflexão, permitindo que as crianças expressem suas identificações com os personagens e estabeleçam relações entre as narrativas e suas experiências pessoais. Conforme propõe Cavaleiro (2001), é essencial que o educador esteja atento às reações das crianças durante e após a contação, acolhendo suas falas e questionamentos, e problematizando eventuais situações de racismo que possam emergir. Recomenda-se que as sessões de contação ocorram em ambientes aconchegantes, preferencialmente em roda, valorizando a oralidade como marca cultural africana e afro-brasileira.

Espera-se que, através do contato sistemático com narrativas afrocentradas, as crianças quilombolas desenvolvam o que Gomes (2012) caracteriza como autoestima racial, condição essencial para o enfrentamento do racismo e para a construção de projetos de vida plenos e afirmativos de sua identidade.



## VIVÊNCIA - MEU CRESPO É DE RAINHA

### Objetivos de Aprendizagem

Promover a valorização do cabelo crespo como elemento de identidade e beleza.

Conhecer diferentes penteados e cuidados com os cabelos afro.

Desenvolver a autoestima e o autorreconhecimento positivo.

### Materiais Necessários

- ☐ Livro "MeuCrespo é de Rainha" de Bell Hooks tradução Nina Rizzi.
- ☐ Tecidos coloridos, laços, tiaras e presilhas
- ☐ Espelho
- ☐ Fotos de penteados afro diversos



### Procedimento

#### 1. Roda Inicial

Conversa sobre os cabelos das crianças.

#### 2. Contação da História

Apresentação do livro com entonação, mostrando ilustrações e destacando cada cena do livro.

#### 3. Salão de Beleza

Criação de cantinho com tecidos e acessórios para experimentar diferentes "penteados" nas bonecas e em si mesmas.

#### 4. Momento do Espelho

Observação individual dos cabelos com linguagem afirmativa: "Quelinda sua trança!", "Seu cabelo é forte e bonito."

**Contribuição para a Identidade Racial:** Trabalha diretamente a aceitação de uma característica física marcante, combatendo estereótipos estéticos e fortalecendo a autoimagem das crianças negras.

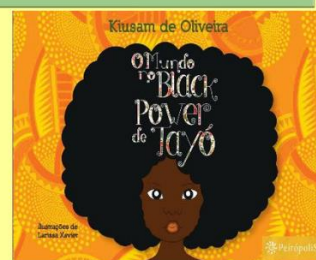
## VIVÊNCIA - O MUNDO NO BLACK POWER DE TAYÓ

### Objetivos de Aprendizagem

- Conhecer a história de uma menina negra com orgulho de sua identidade e seu cabelo black power.
- Refletir sobre o enfrentamento do racismo de forma positiva e empoderadora.
- Expressar artisticamente a ideia de poder, beleza e diversidade contida no cabelo afro.

### Materiais Necessários

- Livro “O mundo no black power de Tayó” de Kiusam de Oliveira.
- Materiais para construção de mural coletivo.



### Procedimento

#### 1. Apresentação da Tayó

Mostrar a capa do livro e perguntar: "O que há de especial no cabelo dessa menina?" "Ele parece com o de alguém que vocês conhecem?"

#### 2. Contação Empoderadora

Leitura enfatizando a autoconfiança de Tayó ao responder às ofensas racistas com orgulho e sabedoria.

#### 3. Roda de Conversa

Discussão sobre a história: "Por que Tayó gostava tanto do cabelo dela?" "O que ela guardava no black power?"

#### 4. Mural de Poderes

Criação coletiva de mural com contorno de cabeça e black power, onde as crianças pintam e desenharam suas forças.

- *É crucial que o professor leia a história com convicção e orgulho, compartilhando a força da mensagem de Tayó. A atividade artística deve ser um momento de celebração.*

**Contribuição para a Identidade Racial** : Apresenta um modelo positivo de autoafirmação para as crianças negras, equipando-as simbolicamente para responderem a situações de discriminação.

## VIVÊNCIA - O PEQUENO PRÍNCIPE PRETO

### Objetivos de Aprendizagem

- Compreender a metáfora do planeta como um espaço próprio a ser cuidado.
- Identificar e valorizar as qualidades positivas em si mesmo e nos colegas.
- Desenvolver noções de cidadania e cuidado coletivo.

### Materiais Necessários

- ☐ Livro "O Pequeno Príncipe Preto"
- ☐ de Rodrigo França;
- Materiais naturais (galhos, folhas, sementes)
- Bola de isopor ou papelão para representar um "planeta";
- ☐ Materiais recicláveis (tampinhas, retalhos de tecido).



### Procedimento

#### 1. Contação de História

Leitura do livro destacando a fala do personagem sobre a importância de todas as pessoas.

#### 2. Discussão sobre planetas:

"Se cada um tivesse um planeta, como ele seria? O que teria nele de bom?"

#### 3. Criando nosso Planeta

Construção coletiva do "planeta da turma" com materiais naturais e recicláveis.

#### 4. Exposição

Exposição do planeta em local visível como lembrete do cuidado mútuo.

**Contribuição para a Identidade Racial:** A figura de um príncipe negro como protagonista universal, portador de valores como cuidado e coletividade, oferece um referencial de poder, nobreza e sensibilidade positivo para as crianças negras.



## VIVÊNCIA - CADA UM TEM SEU JEITO

### Objetivos de Aprendizagem

- Identificar e nomear as diferenças físicas e de personalidade entre os colegas.
- Desenvolver vocabulário para expressar características pessoais.
- Compreender que as diferenças nos enriquecem e celebrar a singularidade.

### Materiais Necessários

- ☐ Livro "Cada um tem seu jeito, cada jeito é de um!"
- ☐ de Lucimar Rosa Dias;
- ☐ Espelho grande;
- ☐ Fotos individuais das crianças;
- ☐ Desenhos que tenham feito de si mesmas.



### Procedimento

#### 1. Contação e Diálogo

Leitura do livro relacionando cada página com a turma: "Esta personagem tem cabelos cacheados. Quem aqui também tem?"

#### 2. Jogo do Espelho

Observação em pequenos grupos celebrando diferenças: "Quem está de camisa azul? E quem tem dois cachos no cabelo?"

#### 3. Galeria dos Jeitos

Criação de mural com fotos e qualidades positivas de cada criança.

**Contribuição para a Identidade Racial:** Ao celebrar todas as diferenças de forma naturalizada e positiva, a atividade contribui para que as características fenotípicas das crianças negras sejam vistas como parte valiosa da diversidade humana.



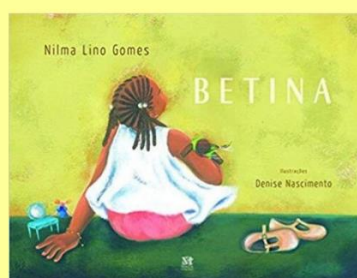
## VIVÊNCIA - BETINA

### Objetivos de Aprendizagem

- Identificar diferentes tonalidades de cor da pele.
- Relacionar a cor da pele a elementos positivos da natureza.
- Desenvolver autoestima através da valorização da própria cor.

### Materiais Necessários

- Livro "Betina" de Nilma Lino Gomes;
- Tintas guache (preta, branca, amarela, vermelha) Pincéis, potinhos de mistura e folhas;
- Elementos naturais (terra, folhas secas, areia).



### Procedimento

#### 1. Contação e Diálogo

Leitura destacando as metáforas poéticas sobre as cores da pele.

#### 2. Exploração das Cores

Manipulação de elementos naturais (terra, areia) e observação das diferentes cores na natureza.

#### 3. Oficina de Tonalidades

Mistura de tintas para aproximar-se da cor da própria pele -momento de experimentação.

#### 4. Pintura e Fala Afirmativa

Pintura com repetição de frases positivas: "Que linda cor de terra fértil!" ou "Parece o mel dourado."

**Contribuição para a Identidade Racial:** Combate diretamente a ideia de "cor de pele" genérica e oferece um repertório poético e positivo para que as crianças negras nomeiem e amem a sua cor, associando-a à beleza e fertilidade da natureza.

## VIVÊNCIA - BUCALA: A PEQUENA PRINCESA DO QUILOMBO DO CABULA

### Objetivos de Aprendizagem

- Conhecer os aspectos da vida quilombola.
- Identificar-se com princesa negra e quilombola.
- Estabelecer relações com a própria comunidade.

### Materiais Necessários

- ☐ Livro "Bucala: A Pequena Princesa do Quilombo do Cabula" de Davi Nunes;
- ☐ Mapa simples do Brasil;
- ☐ Tecidos coloridos e coroas de papelão;
- ☐ Pote de vidro para memórias;
- ☐ Papel e canetas para desenhos.



### Procedimento

#### 1. Apresentação Geográfica

Localização do Quilombo do Cabula na Bahia e explicação sobre comunidades de resistência

#### 2. Contação de História

Leitura mostrando o cotidiano de Bucala e sua relação com a natureza e comunidade.

#### 3. Pote das Memórias

Criação coletiva de memórias afetivas familiares da turma.

#### 4. Baile Real no Quilombo

Bailinho com fantasia de princesas e príncipes quilombolas envolvendo a família e comunidade.

**Contribuição para a Identidade Racial:** Apresenta um modelo de princesa negra, brasileira e comunitária, quebrando estereótipos eurocêtricos. Para crianças quilombolas, é um espelho extremamente potente. Para todas as demais, é uma janela para a riqueza da cultura quilombola.

## SEÇÃO 2

# MUSICALIZAÇÃO







### **MUSICALIZAÇÃO E RITMOS AFRO-BRASILEIROS: VIVENCIANDO A ANCESTRALIDADE**

A musicalização na educação infantil quilombola constitui-se como prática pedagógica essencial para o fortalecimento identitário e o desenvolvimento integral das crianças. Conforme destaca Souza (2018), a música representa um dos mais significativos vetores de transmissão cultural nas comunidades tradicionais, funcionando como linguagem que conecta as crianças à sua ancestralidade africana. A abordagem musical neste contexto deve superar a mera reprodução de canções estereotipadas, propondo-se, antes, a vivenciar a musicalidade como expressão cultural e espiritual, nos termos propostos por Nkjetia (1974) ao discutir as musicologias africanas.

Recomenda-se que o trabalho com musicalização incorpore os ritmos e instrumentos tradicionais da comunidade, como tambores, afoxés e agogôs, estabelecendo o que Lopes (2021) denomina "diálogos sonoros com a ancestralidade". As cantigas de roda, os jongos e as manifestações musicais próprias do quilombo devem compor o repertório básico, sendo apresentados às crianças não como folclore, mas como expressões vivas de sua cultura. Esta prática alinha-se ao que Kabengele (2009) identifica como pedagogia da circularidade, na qual o conhecimento é construído coletivamente, rompendo com modelos eurocêntricos de educação musical.

As práticas musicais, desde a percussão corporal até o manejo dos instrumentos tradicionais, promovem a corporeidade como território de expressão e pertencimento, fortalecendo os laços entre a criança, sua comunidade e a história coletiva do quilombo. Assim, a educação musical quilombola não se limita ao ensino de notas e ritmos; ela é, antes de tudo, uma pedagogia do afeto, da memória e da resistência, que prepara as crianças para se reconhecerem como herdeiras de uma tradição sonora que carrega em si lutas, alegrias e a potência de existir.

A avaliação deste eixo deve considerar a participação ativa das crianças, seu engajamento corporal durante as atividades e o desenvolvimento progressivo de repertório musical identificado com sua cultura. Conforme propõe Santos (2019), a musicalização em contextos quilombolas bem-sucedida se manifesta quando as crianças passam a reconhecer os ritmos e melodias como parte constitutiva de sua identidade, apropriando-se criticamente de sua herança musical para ressignificá-la em novas criações.

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE VIVÊNCIAS MUSICAIS

### Título da atividade

Vivência Musical: [Exemplo: "Explorando a música Baianá"]

### Faixa etária

[Exemplo: 3 a 5 anos] (A complexidade da atividade pode variar conforme a idade)

### Objetivos de aprendizagem

#### Cognitivo

Conhecer e apreciar uma canção de matriz afro-brasileira.

#### Motor

Explorar diferentes ritmos e sons por meio do movimento corporal e/ou de instrumentos.

#### Socioafetivo

Valorizar a musicalidade como expressão cultural e promover a integração do grupo.

#### Étnico-Racial

Refletir sobre a mensagem da letra, fortalecendo a identidade e o pertencimento cultural.

### Materiais necessários

- ☐ Aparelho de som para reproduzir a música;
- ☐ Letra da música impressa (para o professor);
- ☐ Instrumentos de percussão simples (tambor, chocalho, agogô) ou instrumentos de sucata;
- ☐ Elementos para expressão corporal (tecidos coloridos, lenços).



## SUGESTÕES DE MÚSICAS



### MENINA PRETINHA - MC SOFFIA

Menina pretinha  
Exótica não é linda  
Você não é bonitinha  
Você é uma rainha  
Devolva minhas bonecas  
Quero brincar com elas  
Minhas bonecas pretas

Menina Pretinha - Mc Soffia



Aponte o celular para acessar a música .



### BAIANÁ

**Intérprete:** Barbatuques (Grupo de percussão corporal)

Ê, ê, ê, ê, ê, ê, ê, Baianá Ô, meu pai, ô, ô  
Ô, minha mãe, ô, ô  
Ô, minha cor, ô, Baianá

Barbatuques - Baianá



Aponte o celular para acessar a música .

- **Dica para o(a) Professor(a):** O foco deve ser na experimentação e na alegria, não na perfeição do canto ou da dança. Repita a mesma música em outros dias para que as crianças se apropriem verdadeiramente dela.



## SUGESTÕES DE MÚSICAS

### NEGRO ZUMBI

#### Canção de Leci Brandão

Zumbi, o teu grito ecoou  
No Quilombo dos Palmares  
Como um pássaro que voou  
Tão liberto pelos ares

Negro Zumbi - Leci Brandão



*Aponte o celular para acessar a música*



### CONTRIBUIÇÃO PARA A IDENTIDADE RACIAL

A música "Negro Zumbi", de Leci Brandão, atua como um potente espelho identitário para crianças quilombolas. Ela contribui para a construção de sua identidade racial ao:

- ☐ Oferecer um herói negro: A figura de Zumbi é celebrada como um símbolo de luta e liberdade, com quem as crianças podem se identificar diretamente.
- ☐ Validar a ancestralidade e o território: A letra conecta a história de resistência do passado à realidade presente do quilombo, fortalecendo o sentido de pertencimento.
- ☐ Promover o orgulho racial: O refrão "Negro Zumbi / Sou eu, és tu" incentiva uma internalização positiva da identidade negra, combatendo estereótipos e construindo autoestima.

Em essência, a canção transforma a consciência histórica em orgulho pessoal, ajudando a formar crianças seguras e orgulhosas de sua herança.

## SUGESTÕES DE MÚSICAS



### OLÉLÉ MOLIBÁ MÁKÁSI

#### Cantiga africana - Paul Mindy

Olelê, olelê Moliba Makasi  
Olelê, olelê moliba makasi  
Mboka naye, mboka  
Mboka, mbokau cassai

Cantiga africana - Olélé molibá mákási



Aponte o celular para acessar a música



### BLACK BLACK

#### Érica Maria e Dany Danielle

Black, Black, Black  
É minha cor  
É meu cabelo  
Éo meu jeito  
Black, Black

Black, Black - Érica Maria e Dany Danielle



Aponte o celular para acessar a música

- ☐ Estas canções conectam as crianças às tradições e à celebração da diversidade racial brasileira, promovendo o orgulho na herança africana.







### **ARTE E SIMBOLISMO QUILOMBOLA – TECENDO IDENTIDADES, ANCESTRALIDADE E RESISTÊNCIA**

A arte quilombola constitui um sistema complexo de narrativas, valores e saberes, funcionando como pilar fundamental na construção e manutenção da identidade cultural. Mais do que objetos estéticos, as produções artísticas dessas comunidades, desde as tecelagens e bordados até as esculturas em madeira e os adornos corporais, representam linguagens simbólicas que traduzem cosmovisões, preservam memórias e afirmam resistências. Os padrões geométricos presentes nos têxteis, frequentemente inspirados na natureza local, estabelecem uma conexão visual com as tradições africanas, enquanto as cores extraídas de elementos naturais como barros e plantas criam uma paleta que dialoga diretamente com o território.

Na educação infantil, o trabalho com artes visuais quilombolas deve possibilitar às crianças experiências sensoriais e criativas que as conectem com esses repertórios ancestrais. Recomenda-se a introdução de técnicas artísticas tradicionais adaptadas à faixa etária, como a produção de tintas naturais, a confecção de adornos com sementes e fibras, e a experimentação com padrões têxteis simplificados. Estas atividades, conforme propõe Martins (2020), permitem que as crianças desenvolvam não apenas habilidades motoras, mas também uma compreensão corpórea dos saberes artísticos de sua comunidade.

É fundamental que as práticas artísticas na educação infantil quilombola transcendam a mera cópia de modelos, estimulando a criação autoral a partir dos referenciais culturais da comunidade. As crianças devem ser incentivadas a criar suas próprias composições utilizando os elementos visuais característicos da arte quilombola, estabelecendo assim uma relação ativa e criativa com sua herança cultural. Esta abordagem alinha-se ao que Oliveira (2019) identifica como pedagogia da criação ancestral, onde as crianças aprendem não apenas reproduzindo, mas reinventando as tradições artísticas.

Dessa forma, a produção artística não se limita à esfera do decorativo, mas configura-se como um dispositivo cultural ativo, que educa as novas gerações, fortalece os laços comunitários e inscreve no presente a história de luta e resistência que caracteriza a experiência quilombola. Ao compreender e valorizar estes símbolos por meio da prática, as crianças não apenas acessam um repertório cultural, mas se reconhecem como herdeiras e guardiãs de um patrimônio imaterial que continua a se reinventar e a afirmar sua relevância no mundo contemporâneo.



## VIVÊNCIA - CONFECÇÃO DE BONECAS NEGRAS DE PANO (ABAYOMI)

### Contando a História das Abayomi

•Em roda, explique: "Abayomi é uma palavra que significa 'encontro precioso'. As bonecas Abayomi eram feitas por mães africanas durante a viagem nos navios negreiros, com retalhos de suas saias, para acalmar e brincar com suas crianças."

### Demonstração pelo Professor

•Mostre como fazer uma boneca simples: enrole um retalho preto para formar o corpo, amarre um pedaço menor para fazer a cabeça, e use nós para demarcar os braços.

### Confecção pelas Crianças

•Com a ajuda do professor, as crianças escolhem os retalhos e amarram suas bonecas. O foco não é a perfeição, mas o processo de criação.

### Cuidados com o Cabelo

•Mostre como prender os fios de lã ou linha na cabeça da boneca para fazer diferentes penteados afro.

### Objetivos de aprendizagem

- Conhecer o significado das bonecas Abayomi como símbolo de resistência e afeto;
- Desenvolver a coordenação motora fina através da manipulação de tecidos;
- Criar um brinquedo que sirva como espelho positivo e representativo.

### Materiais necessários:

- Retalhos de tecido de algodão preto e coloridos;
- Linhas de costura coloridas;
- Lãs ou linhas para o cabelo.

### Você sabia...

A autora da boneca Abayomi é a artesã e artista maranhense Lena Martins, que a criou no Rio de Janeiro, na década de 1980, como um símbolo de autoestima e valorização da identidade negra, utilizando retalhos de tecido sem cola ou costura para promover a cultura afro-brasileira.



Aponte o celular para conhecer mais sobre a história das bonecas Abayomi.

### VIVÊNCIA - MÁSCARAS AFRICANAS DE PAPELÃO

#### Contextualização Cultural

Mostre imagens de máscaras africanas de diferentes etnias. Explique: "Na África, as máscaras são muito importantes. Umas são usadas para dançar em festas, outras para proteger a aldeia."

#### Planejamento e Pintura

Cada criança recebe a base de papelão e pinta toda a máscara com uma cor terrosa.

#### Criação de Padrões

Com outras cores, incentive-as a criar padrões geométricos (círculos, triângulos, listras) na máscara.

#### Colagem e Relevo

As crianças colam sementes, outros materiais para dar textura às suas máscaras. grãos e relevo e

#### Exposição e Dança

Promova um desfile onde as crianças podem usar suas máscaras, celebrando a criação coletiva.



#### Materiais necessários:

- Pratos de papelão ou pedaços cortados em formato oval;
- Tintas guache nas cores terrosas (vermelho, amarelo, ocre, preto, branco);
- Pincéis, cola branca, tesoura;
- Sementes, grãos (feijão, milho), palitos, penas coloridas.

**Como essa atividade contribui para a identidade racial?** A atividade apresenta a produção artística africana como sofisticada, diversa e cheia de significado, combatendo visões estereotipadas sobre a África.

## VIVÊNCIA - PINTURA COM SÍMBOLOS ADINKRA

Os símbolos Adinkra, é um sistema de ideogramas originário do povo Akan, em Gana, na África Ocidental. Eles carregam significados profundos, representando provérbios, crenças, valores filosóficos e sabedoria ancestral.

### Alguns símbolos adinkra



#### Gye Nyame

O poder de Deus - símbolo da supremacia divina e da proteção espiritual.



#### Sankofa

Voltar ao passado para aprender - a importância de conhecer a história para construir o futuro.



#### Denkyem

Adaptabilidade como o crocodilo - a capacidade de se adaptar às diferentes situações da vida.

### Passo a passo da atividade

#### Contando a História dos Símbolos

Mostre os símbolos Adinkra. Explique: "Na África, alguns povos usam desenhos para passar mensagens de sabedoria, como se fosse uma escrita."

#### Criação dos Carimbos

O professor prepara carimbos com os símbolos Adinkra com papelão ou isopor.

#### Pintura Livre

Disponibilize tintas em pratinhos e os carimbos. Deixe as crianças explorarem livremente.

#### Conversa sobre as Criações

Pergunte a cada criança qual símbolo mais gostou e o que acha que ele significa.



Aponte o celular para conhecer mais sobre os símbolos Adinkra.



## SEÇÃO 4

# BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS





### **BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS - A SEMENTE DA IDENTIDADE NO TERREIRO DO BRINCAR**

Nas comunidades quilombolas, o ato de brincar é muito mais que um simples passatempo infantil. As brincadeiras tradicionais constituem um rico patrimônio imaterial que atua como espelho cultural, refletindo valores, saberes e modos de ser que são transmitidos entre gerações. Esta seção explora como essas práticas lúdicas contribuem para a formação de uma identidade quilombola positiva e afirmativa, conectando as crianças às suas raízes ancestrais através da alegria compartilhada.

As brincadeiras tradicionais funcionam como um espaço pedagógico vivo, onde conceitos complexos sobre comunidade, coletividade e pertencimento são aprendidos na prática. Através de movimentos sincronizados, cantigas ritmadas e regras compartilhadas, as crianças vivenciam fisicamente a importância do grupo. Elas aprendem que o sucesso da brincadeira depende da cooperação, do respeito ao ritmo do outro e da harmonia coletiva, valores essenciais para uma comunidade cuja história foi construída na união e na resistência solidária.

O processo de confecção dos brinquedos utilizados nessas brincadeiras, seja amassando barro, trançando fibras ou enchendo saquinhos com sementes, constitui por si só uma importante lição sobre autonomia, criatividade e relação com o território. As crianças aprendem que a matéria-prima para sua diversão vem da natureza que as cerca, fortalecendo o vínculo afetivo com a terra e compreendendo o ambiente como fonte de recursos e inspiração cultural. Essa conexão prática com o território reforça o sentimento de pertencimento e a noção de que sua comunidade é capaz de criar, transformar e sustentar-se a partir de seus próprios recursos.

A complexidade estrutural de muitas brincadeiras tradicionais, com seus sistemas de regras, sequências coreográficas e padrões estratégicos, revela a sofisticação intelectual presente nas culturas de matriz africana. Quando as crianças dominam esses sistemas lúdicos, elas não apenas desenvolvem habilidades cognitivas, mas também acessam formas de pensamento e organização que desafiam estereótipos e valorizam suas heranças culturais. Essa experiência contribui para a construção de uma autoimagem positiva, onde a inteligência e a capacidade estratégica são associadas às suas tradições.

A preservação ativa dessas brincadeiras representa um ato contínuo de resistência cultural. Num contexto onde muitas expressões culturais tradicionais são marginalizadas, manter vivas essas práticas lúdicas é afirmar o valor e a vitalidade da cultura quilombola. Para cada criança que participa dessas brincadeiras, reconhecer-se nos gestos, nas cantigas e nas regras herdadas significa encontrar um espelho cultural que reflete sua história com dignidade e beleza. É através desse reconhecimento lúdico que se constrói uma identidade sólida, consciente de suas raízes e orgulhosa de sua herança cultural.

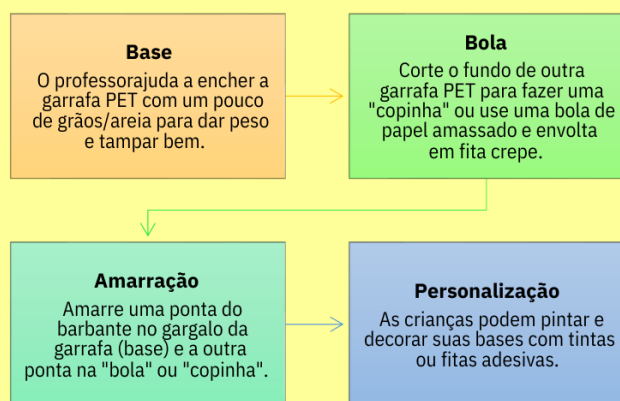


## VIVÊNCIA - CONSTRUINDO UM BILBOQUÊ DE ORIGEM AFRICANA

### Objetivos de aprendizagem

- ☐ Conhecer a origem africana de um brinquedo popular mundial;
- ☐ Desenvolver a coordenação visomotora e a noção de espaço;
- ☐ Valorizar a criação de brinquedos com materiais simples.

### Passo a passo de confecção do bilboquê



### Materiais necessários

- ☐ Garrafas PET pequena;
- ☐ Barbante ou cipó;
- ☐ Fita crepe ou fita adesiva colorida;
- ☐ Grãos (feijão, milho) ou areia;
- ☐ Tintas e pincéis (opcional).



**Conceito:** O bilboquê é um brinquedo tradicional e ancestral, presente em diversas culturas ao redor do mundo, incluindo práticas africanas. Sua origem é antiga e difusa, mas em contextos africanos e afro-brasileiros, o bilboquê não é apenas um passatempo, mas um elemento carregado de valor simbólico e pedagógico. Ele resgata a ideia de ritmo, perseverança e conexão entre mão, olho e mente, integrando o lúdico ao desenvolvimento de habilidades físicas e cognitivas.



### VIVÊNCIA - BRINCADEIRAS DE RODA TRADICIONAIS

#### Terra-mar

A brincadeira "Terra-Mar", de origem africana (Moçambique), é ótima para a Educação Infantil, desenvolvendo atenção e coordenação.

#### Como brincar:

1. Risque uma linha no chão, separando os lados "terra" e "mar".
2. Todas as crianças começam no lado "terra".
3. Quando alguém gritar "mar!", todos devem pular para o lado "mar".
4. Quando ouvirem "terra!", voltam para o lado "terra".
5. Quem errar o lado ou pular quando não deve, sai do jogo. O último a permanecer vence.

#### Cinco Marias com Saquinhos de Sementes

Conhecer uma brincadeira antiga que desenvolve a agilidade, a concentração e a coordenação motora fina. Confeccionar o próprio brinquedo com elementos naturais.

#### Fases da Brincadeira:

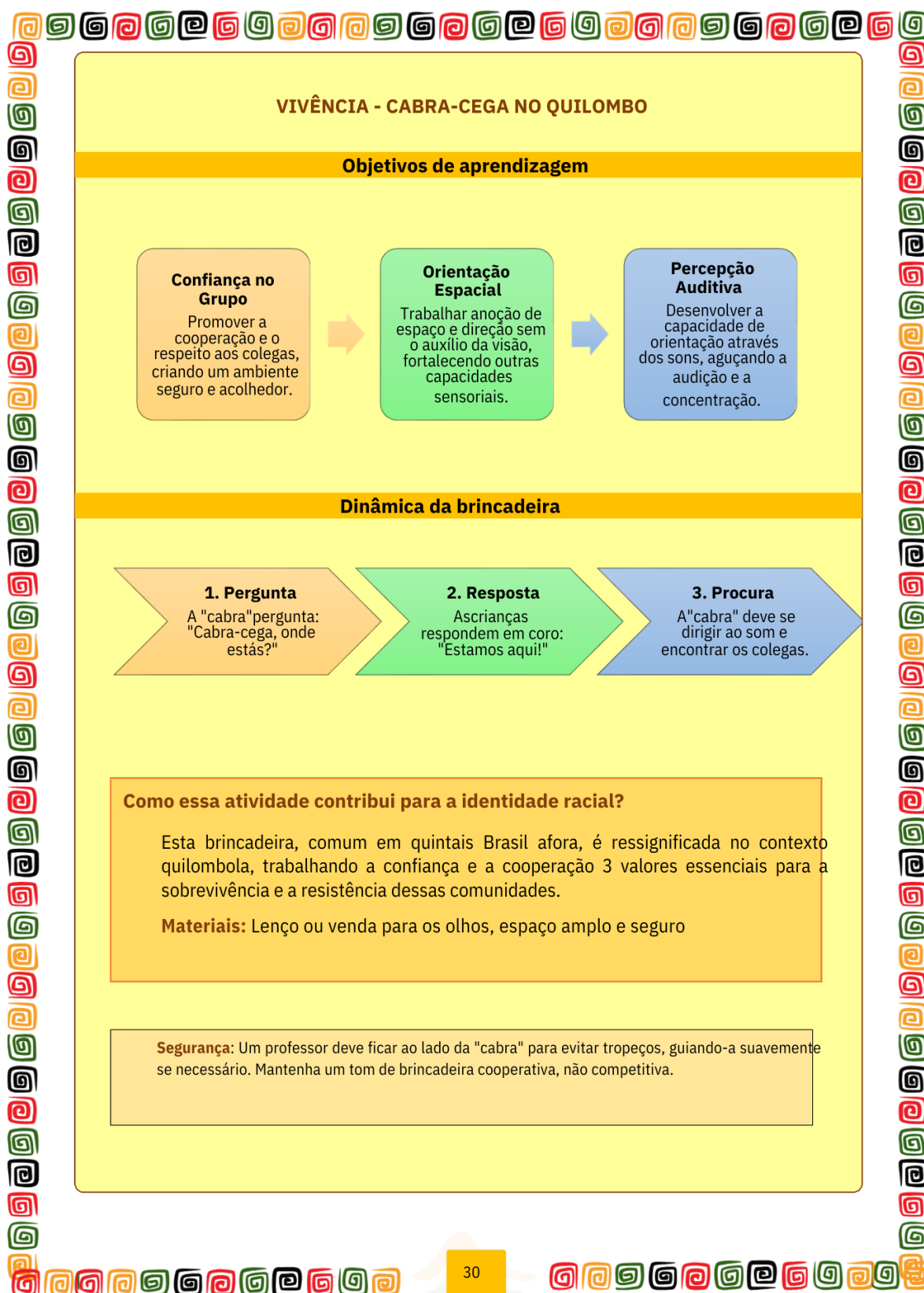
1. Jogada Básica: pegar os saquinhos do chão um a um.
2. Pegar em Pares: apanhar dois saquinhos de cada vez.

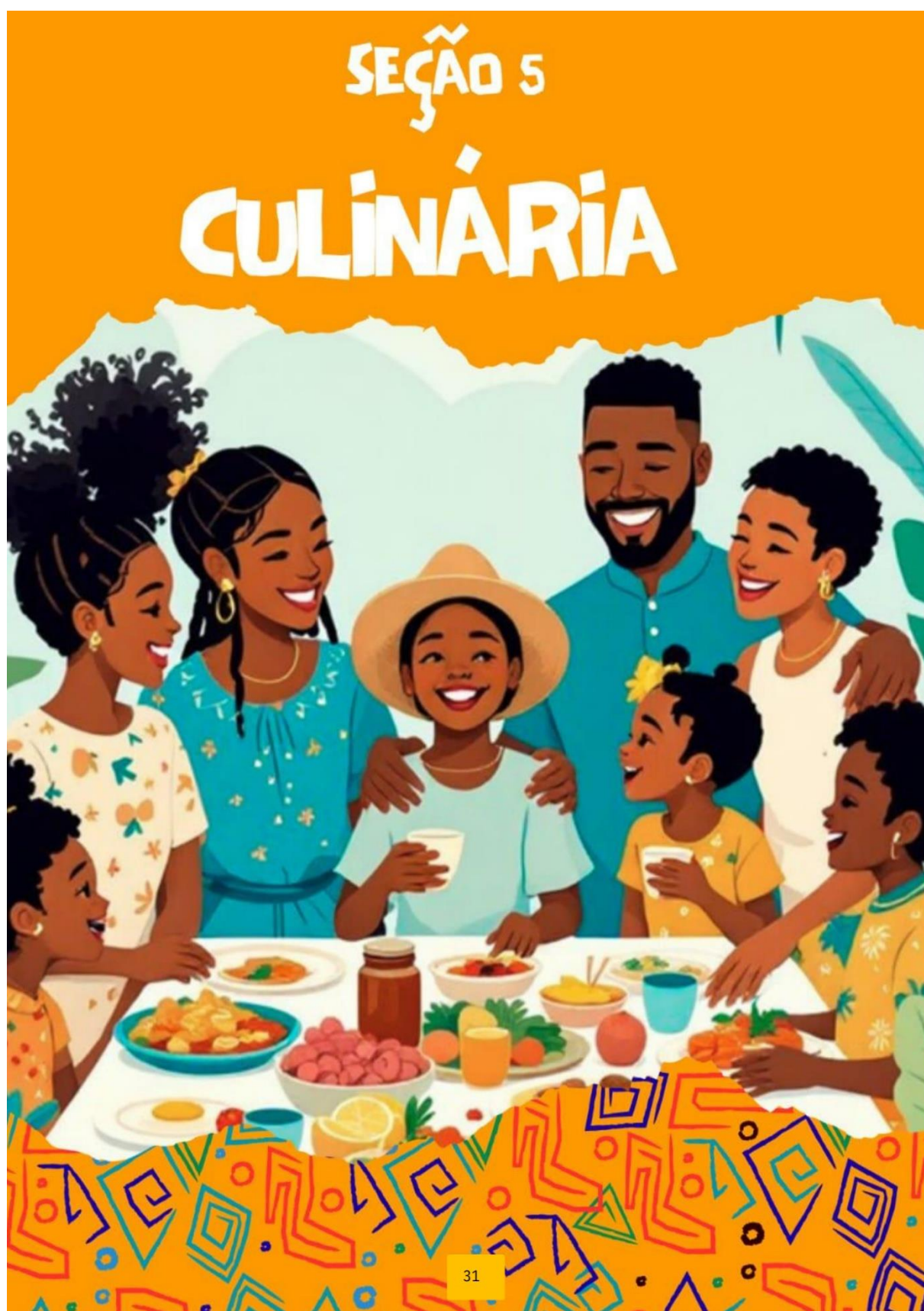
#### Objetivos de aprendizagem

- ☐ Estimular a coordenação visomotora e a precisão de movimentos;
- ☐ Aprimorar a percepção rítmica e a sincronização entre ação e música;
- ☐ Exercitar a memória sequencial e a capacidade de seguir padrões;
- ☐ Desenvolver a concentração e a atenção sustentada durante as atividades;
- ☐ Promover a socialização, a cooperação e o trabalho em grupo.

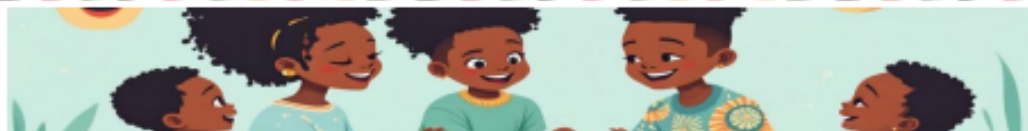
☐ **Dica para o Professor:** É uma brincadeira que exige prática. Mostre paciência e valorize cada pequeno progresso. A criança pode brincar sozinha, o que favorece a concentração.











### **CULINÁRIA QUILOMBOLA : SABORES QUE CONTAM HISTÓRIAS, ALIMENTOS QUE FORTALECEM IDENTIDADES**

A culinária, nas comunidades quilombolas, vai muito além do ato de alimentar o corpo. Ela é memória viva, resistência cultural e um poderoso elo com a ancestralidade. Cada ingrediente, cada preparo, cada receita passada de geração para geração carrega consigo histórias de luta, adaptação e criatividade de um povo que, mesmo em contextos de opressão, soube preservar e reinventar suas tradições. Nesse sentido, a cozinha quilombola se constitui como um verdadeiro arquivo sensorial, onde cheiros, texturas e sabores atuam como dispositivos de compartilhamento de saberes que escaparam à escrita formal e se mantiveram através da oralidade e da prática cotidiana.

Nesta seção, exploramos a cozinha quilombola como um espaço pedagógico e afetivo, onde as crianças não apenas aprendem sobre alimentos, mas também constroem e fortalecem sua identidade racial e cultural. Atividades como o preparo do beiju, o mingau da vovó e a farofa da colheita são portas de entrada para discutir temas como:

- A importância da mandioca como herança indígena e africana;
- O papel dos avós e dos mais velhos na transmissão de saberes;
- A relação com a terra e os ciclos da natureza;
- O valor do trabalho coletivo e do compartilhamento.

A experiência culinária na educação infantil quilombola deve ser concebida como processo educativo integral, que envolve o corpo, os sentidos e as emoções. As crianças devem ser convidadas a participar de todas as etapas, desde o reconhecimento dos ingredientes no território até o preparo e o compartilhamento das refeições. Este percurso permite que elas desenvolvam não apenas habilidades práticas, mas principalmente uma consciência crítica sobre a relação entre alimentação, cultura e história. Conforme analisa Almeida (2021), a culinária quilombola funciona como pedagogia da sobrevivência, ensinando às crianças como seus antepassados transformaram limitações em possibilidades criativas, utilizando os recursos disponíveis no território para criar uma gastronomia que afirma identidade e autonomia.

Que esta seção inspire não apenas receitas, mas também reflexões profundas sobre como os sabores da terra e da tradição ajudam a tecer a identidade quilombola, uma identidade que se renova a cada panela compartilhada, a cada história contada e a cada criança que descobre, no sabor do beiju ou no aroma do mingau, a força de suas raízes.

## VIVÊNCIA - DA MANDIOCA AO BEIJU: UMA HERANÇA QUILOMBOLA

### Objetivos de aprendizagem

- Conhecer a mandioca como um alimento ancestral de grande importância para os povos indígenas e quilombolas;
- Vivenciar, de forma lúdica e segura, etapas do processo de transformação da mandioca em beiju;
- Valorizar os saberes tradicionais relacionados ao plantio, colheita e preparo de alimentos.

### Passo a passo da atividade

#### A História da Mandioca

Roda de conversa inicial com exploração sensorial da mandioca inteira. As crianças tocam, cheiram e exploram o alimento ancestral

#### Contação de Saber

Explicação simples sobre a mandioca como raiz que fica debaixo da terra, mostrando fotos do processo desde o plantio até a colheita.

#### Demonstração do Ralo

Professor demonstra como a mandioca é ralada no ralador tradicional, explicando o processo de prensagem e peneiramento.

#### Mão na Massa

Crianças manipulam a massa pronta, fazendo bolinhas e achatando com as mãos para formar os discos de beiju.

#### Degustação Coletiva

Momento de celebração com o beiju quentinho, servido puro ou com manteiga da terra, mel ou queijo coalho.

### Como essa atividade contribui para a Identidade Racial?

A atividade conecta a criança a um ciclo de saberes tradicionais (plantio, colheita, transformação) que é a base da autonomia alimentar quilombola. Ao preparar e saborear um alimento tão simbólico, ela fortalece o vínculo com sua terra, sua história e sua cultura, sentindo-se parte ativa dessa continuidade.

- **Dica de Segurança:** A etapa de cocção deve ser feita exclusivamente pelo adulto. O envolvimento das crianças limita-se à manipulação da massa fria e à observação segura do cozimento.

## VIVÊNCIA - MINGAU DA VOVÓ: UM ALIMENTO QUE AQUECE O CORAÇÃO

### Objetivos de aprendizagem

- ☐ Explorar os cinco sentidos durante o preparo de um alimento;
- ☐ Associar o preparo de comidas simples a sentimentos de cuidado, afeto e memória;
- ☐ Resgatar a figura dos avós como transmissores de saberes e afetos através da culinária.

### Passo a passo da atividade

#### Aquecendo o Coração

Início com fotos de avós ou cantiga de ninar antiga. Conversa sobre mingau feito pela vovó como alimento que aquece a barriga e o coração.

#### Exploração Sensorial

Crianças sentem a textura do fubá, cheiram a canela e exploram cada ingrediente, compreendendo seu papel na receita.

#### Preparo Coletivo

Com mediação total do adulto, crianças participam simbolicamente: colocam fubá na panela e "ajudam" a mexer com supervisão.

#### Degustação Afetiva

Mingau servido em cuia, momento de partilha em roda onde crianças compartilham sensações e sentimentos.

**Dica:** Sugere-se, nesta vivência, a utilização do mingau de milho, que já integra a culinária tradicional das comunidades quilombolas, reforçando assim a conexão das crianças com os sabores, os ingredientes e os saberes alimentares que são patrimônio local.

**Reflexão:** A culinária afetiva fortalece os laços familiares e comunitários, que são a base da estrutura social quilombola. Ao associar o alimento a memórias positivas com os avós, a criança constrói uma identidade afetiva sólida e vinculada às suas raízes."

## VIVÊNCIA - FAROFA DA COLHEITA: MISTURANDO SABORES E SABERES

### Objetivos de aprendizagem

- ☐ Conhecer a farofa como preparação de origem indígena, apropriada e reinventada na culinária quilombola;
- ☐ Explorar cores, texturas e aromas de ingredientes locais e sazonais;
- ☐ Promover cooperação com cada criança contribuindo com um ingrediente;
- ☐ Valorizar alimentos plantados e colhidos na própria comunidade.

### Ingredientes da farofa

#### BASE ESSENCIAL

- Farinha de mandioca;
- Cebola e alho;
- Sal e azeite/óleo.

#### OPÇÕES DA HORTA

- Folhas de couveoutaioaba ;
- Abóbora ou abobrinha;
- Ovos cozidos;
- Banana da terra.

### Passo a passo da atividade

#### Roda da Colheita

Apresentação dos ingredientes e conversa sobre origem. Divisão de tarefas seguras: rasgar folhas, organizar ingredientes em tigelas.

#### O Cheiro Base

Professor refogacebola e alho. Crianças descrevem os aromas que saem da panela, participando sensorialmente.

#### Hora da Colheita

Adição dos ingredientes por ordem de cozimento. Crianças observam transformações e ajudam nas decisões.

#### Mistura Mágica

Momento mais aguardado! Farinha despejada aos poucos enquanto crianças contam: "Um, dois, três conchas!"

#### Degustação e Partilha

Farofa servida em cuias, momento de orgulho coletivo e conversa sobre sabores e texturas.

*Afarofa da colheita conecta as crianças às suas raízes através da culinária tradicional, promovendo o fortalecimento da identidade racial através do:*

#### Vínculo com a Terra

Conecta o alimento ao cultivo local, valorizando a autonomia alimentar quilombola.

#### Criatividade Cultural

Mostra que a culinária quilombola é viva e se adapta, usando o disponível de forma saborosa.

#### Memórias Coletivas

Cria memórias afetivas positivas associadas aos sabores e saberes da própria cultura.



### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste Guia de Orientações Pedagógicas representa um marco significativo na concretização de uma educação quilombola verdadeiramente antirracista e afirmativa. As experiências práticas aqui reunidas - desde as rodas de histórias afrocentradas até as vivências musicais com tambores e instrumentos tradicionais, passando pelos brinquedos e brincadeiras ancestrais, a culinária como expressão cultural e as manifestações artísticas quilombolas - constituem-se como ferramentas essenciais para a construção positiva da identidade racial na primeira infância.

A importância deste material reside precisamente em sua capacidade de traduzir os princípios teóricos da educação quilombola em orientações pedagógicas concretas e aplicáveis ao cotidiano escolar. Cada atividade proposta, cada sequência didática apresentada, cada recurso sugerido, foi cuidadosamente pensado para criar ecologias educativas onde as crianças quilombolas possam se reconhecer, se valorizar e se orgulhar de sua herança cultural africana e afro-brasileira.

As vivências com a musicalidade tradicional, as narrativas que resgatam a memória ancestral, os saberes culinários que conectam as crianças ao território, as brincadeiras que fortalecem os vínculos comunitários - todos esses elementos convergem para um objetivo maior: garantir que as crianças quilombolas desenvolvam, desde os primeiros anos de vida, autoimagens positivas e o sentimento de pertencimento à sua cultura.

Este guia se afirma, portanto, como um instrumento de resistência e afirmação identitária. Mais do que um conjunto de atividades, ele representa um compromisso político com a descolonização do currículo da educação infantil e com a implementação efetiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Que estas orientações possam inspirar educadores em todo o país a transformarem suas práticas pedagógicas, criando espaços educativos onde a identidade quilombola seja celebrada, valorizada e reconhecida como patrimônio cultural inestimável da sociedade brasileira.

Que as experiências aqui compartilhadas possam ecoar em salas de aula por todo o Brasil, contribuindo para a formação de uma geração de crianças quilombolas que cresçam com orgulho de suas raízes, conscientes de sua história e fortalecidas em sua identidade racial. Este é o nosso compromisso e nossa esperança: que a educação seja, de fato, um instrumento de libertação e afirmação dos povos tradicionais.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 15 nov. 2025.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Quilombolas**. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

COSTA, Maria Cristina da. **Musicalidade Afro-Brasileira na Educação Infantil**. Belo Horizonte: RHJ, 2022.

DIAS, Lucimar Rosa. **Cada um tem seu jeito, cada jeito é de um!** São Paulo: Jandaíra, 2021.

FRANÇA, Rodrigo. **O Pequeno Príncipe Preto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Caderno de Orientações para Escolas Quilombolas**. Brasília: Ministério da Cultura, 2018.

GOMES, Nilma Lino. **Betina**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e sentidos**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2009. NUNES, Davi.

**Bucala: A Pequena Princesa do Quilombo do Cabula**. Ilhéus: Editus, 2018.

OLIVEIRA, Eduardo David. **Culinária Quilombola:** Sabores e Saberes da Tradição. Salvador: EDUFBA, 2020.

OLIVEIRA, Kiusam de. **OMundonoBlackPower de Tayó** . São Paulo: Editora de Cultura, 2013.

SANTOS, Maria Walburga dos. **Brincadeiras e Jogos Africanos e Afro-Brasileiros** . São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

TRINDADE, Azoilda Loretto. **Pedagogia da Ancestralidade:** Culturas Afro-Brasileiras na Educação Infantil. Rio de Janeiro: Ayun, 2021.



## SOBRE AS AUTORAS



Josiane Gomes  
Protázio



**Josiane Gomes Protázio** Pedagoga graduada pela Universidade Ceuma e licenciada em Letras Português. É especialista em Supervisão, Gestão e Orientação Educacional, e em Educação Especial. Atualmente, é mestrandia em Gestão do Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Atua profissionalmente como professora de Educação Infantil na rede municipal de Cachoeira Grande e como professora de Educação Especial na rede municipal de Santo Amaro do Maranhão. Possui também experiência na Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC), consolidando uma trajetória voltada para a gestão e a prática docente em diferentes contextos educacionais.

Em sua atuação acadêmica, é pesquisadora associada à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e integra o Grupo de Estudo e Pesquisa Pedagógico de Estudos Afrobrasileiros (GIPEAB/UFMA), dedicando-se à produção de conhecimento nas áreas de gestão educacional, educação especial, educação escolar quilombola, educação infantil e estudos étnico-raciais.



*Clenia de  
Jesus Pereira  
dos Santos*



### **Clenia de Jesus Pereira dos Santos**

Possui graduação em Pedagogia (UFMA), Especialização em Orientação Educacional (Universidade Salgado de Oliveira-RJ), Mestrado em Educação (UFMA), doutorado em Ciências da Educação (UMA-Portugal). Atualmente Professora permanente do PPGEED-UFMA, Professora efetiva da Rede Estadual e Municipal de Ensino. Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Membro do Grupo de Estudo, Pesquisa e Investigação Pedagógica Afro-brasileira. Experiência na área de Educação, com ênfase em Metodologia da Pesquisa, Relações Étnico-Raciais. Autora de livro e artigos sobre Identidade Negra e Educação para as Relações Étnico-Raciais.

## **ANEXOS**



## ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA (PPGEEB)



### CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado(a) Senhora(a) ANTÔNIO JOSÉ GOMES CANTANHEDE

Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante JOSIANE GOMES PROTÁZIO, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO INFANTIL : CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL A PARTIR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS EDUCADORES DA U.E JOSE RIBAMAR FONTOURA.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. S<sup>a</sup> para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 10/06/2025

**Prof Dr ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES**  
Coordenador do PPGEEB/UFMA



## ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu \_\_\_\_\_,  
(Função que exerce, local que exerce a  
função) \_\_\_\_\_,

concordo em conceder entrevista e autorizar a utilização de imagens e trechos de fala por **Josiane Gomes Protázio**, mestranda, do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB)-UFMA, para a **pesquisa** intitulada: “**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: Construção da identidade racial a partir das práticas pedagógicas dos professores(as) da Escola U.E. José Ribamar Fontoura.**” Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luís, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do entrevistado(a)

**ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DAS IMAGENS INTERNAS DA ESCOLA****TERMO DE AUTORIZAÇÃO DAS IMAGENS INTERNAS DA  
ESCOLA UNIDADE ESCOLAR JOSÉ RIBAMAR FOUNTOURA**

Eu, \_\_\_\_\_, Gestor/a da  
Escola UNIDADE ESCOLAR JOSÉ RIBAMAR FOUNTOURA, autorizo o (a)  
mestrando (a), do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação  
Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão, a divulgar imagens internas  
da escola por meio de fotografias para a pesquisa de sua Dissertação de Mestrado.

\_\_\_\_\_ - \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Cidade, data

ASSINATURA DO(A) GESTOR(A)

## ANEXO D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS DA UE JOSÉ RIBAMAR FONTOURA

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS DA UE JOSÉ RIBAMAR FONTOURA

Eu, \_\_\_\_\_,

Gestor(a) da Escola **U E JOSÉ RIBAMAR FONTOURA**

autorizo o(a) mestrando(a) **JOSIANE GOMES PROTÁZIO** do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a realizar atividades pedagógicas com as crianças de 4 e 5 anos desta instituição de ensino, como parte da pesquisa desenvolvida em sua Dissertação de Mestrado por título : **EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL A PARTIR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA U.E JOSÉ RIBAMAR FONTOURA.**

As atividades terão caráter educativo e lúdico, integradas à rotina escolar, com o objetivo de compreender práticas pedagógicas voltadas à construção da identidade infantil no contexto da Educação Infantil.

Declaro estar ciente de que:

- A participação das crianças ocorrerá em ambiente escolar e sob acompanhamento da equipe docente;
- Serão respeitados integralmente os direitos das crianças, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990);
- A identidade das crianças será preservada, sendo garantido o anonimato em todas as etapas da pesquisa e em eventuais publicações;
- Nenhuma imagem, nome ou dado pessoal que permita a identificação das crianças será divulgado;
- As atividades têm finalidade exclusivamente acadêmica e científica, sem causar qualquer prejuízo físico, emocional ou pedagógico às crianças.

Cidade, data

ASSINATURA DO(A) GESTOR(A)