



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
LINCENCIATURA EM PEDAGOGIA

CLAUDIANE DE CASTRO DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: Um olhar para a
Educação Infantil através da Literatura e dos Documentos
Legais**

SANTARÉM

2021

CLAUDIANE DE CASTRO DOS SANTOS

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: Um olhar para a Educação Infantil através da Literatura e dos Documentos Legais

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Programa de Pedagogia, para obtenção de grau de graduação em Pedagogia, Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação.

Orientadora Dr^a. Maria de Fatima Sousa Lima.

SANTARÉM

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) da UFOPA
Catalogação de Publicação na
Fonte. UFOPA - Biblioteca Unidade Rondon

Santos, Claudiane de Castro dos.

Educação escolar Quilombola: um olhar para a educação infantil através da literatura e dos documentos legais / Claudiane de Castro Dos Santos. - Santarém, 2022. 198fl.: il.

Trabalho de conclusão de Curso - TCC. Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. Instituto de Ciências da Educação -ICED. Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Maria de Fátima Sousa Lima.

1. Educação Infantil. 2. Crianças quilombolas. 3. Legislação nacional. I. Lima, Maria de Fátima Sousa. II. Título.

UFOPACampus Rondon

CDD 371.334 23.ed

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pela força e coragem que me deu, para vencer todos os obstáculos e dificuldades enfrentadas durante o curso, me sustentou espiritualmente e me deu força para continuar e pela vitória de me formar como Pedagoga.

Aos meus pais, que sempre acreditaram em mim e foram meus exemplos de vida a ser seguido.

A toda minha família e colegas que, de alguma maneira, ajudaram-me ao longo desses anos.

A Universidade Federal do Oeste do Pará, que apresenta um excelente ensino.

A minha orientadora e professora Dr^a. Maria de Fatima Lima, pela orientação e paciência, e pela oportunidade de poder desfrutar um pouco dos seus conhecimentos.

A todos os professores que fizeram parte da minha formação, obrigado pelos ensinamentos ao longo dessa jornada.

A todos meus colegas de sala, pelos momentos que vivenciamos juntos.

E por fim, a todos, que, contribuíram direta e indiretamente para a conclusão dessa pesquisa.

Resumo

Este trabalho tem como título **EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: Um olhar para a Educação Infantil através da Literatura e dos Documentos Legais** e tem por objetivo mapear a produção científica que aborda a Educação Infantil em territórios quilombolas. Como procedimentos metodológicos, baseou-se em pesquisa bibliográfica e consulta de dados, legislação Educacional referente a temática da pesquisa, que de posse das produções, fez-se uma leitura minuciosa para organização do texto. Dentre a produção pesquisada e citadas no presente trabalho, estão: Bavaresco, Rauber (2014), Calazans (1993) e Nascimento (2015). O texto compõe-se de duas partes: a primeira delas trata da história da Educação Infantil no Brasil; a segunda parte explicitará a Educação Infantil no Campo. Na pesquisa observou-se a importância de haver escolas inseridas nas próprias comunidades quilombolas, é necessário, porém um maior engajamento dos órgãos competentes juntamente com a comunidade escolar na busca de melhorias, a começar pela infraestrutura da escola, proposta pedagógica e a formação continuada dos docentes da educação infantil quilombola. Sendo assim, considera-se de fundamental importância que venha a se cumprir o que manda a legislação nacional, que o currículo das escolas quilombolas sejam construídos por meio de conteúdos que levem as crianças a compreender o espaço escolar como o meio de construção do exercício da cidadania e fortalecimento de sua cultura.

Palavras-chave: Educação Infantil, Crianças quilombolas, Legislação nacional.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	6
PARTE I - REVISITANDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	9
2.1 Aspectos históricos da Educação Infantil.....	9
2.2 A Educação Infantil pós Constituição de 1988.....	12
Parte II - A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO	21
3.1 Educação no campo.....	21
3.2 Educação infantil no quilombo.....	30
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	37

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como título **EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: Um olhar para a Educação Infantil através da Literatura e dos Documentos Legais**, e tem por objetivo mapear a produção científica que aborda a Educação Infantil em territórios quilombolas. Diante dos avanços, principalmente no que concerne aos marcos legais que vieram assegurar o direito a uma educação diferenciada nas comunidades quilombolas, consideramos importante fazer apontamentos e refletir sobre o processo da educação infantil oferecidas a essa parcela da população do campo.

Buscamos fazer um breve histórico da Educação Infantil, dando ênfase aos aspectos que marcaram o início da educação oferecidas as crianças, abrangendo o período pós Constituição que foi a partir da elaboração deste importante documento, que a criança pequena começou a ganhar mais espaço e posteriormente surgiram outros documentos legais, onde vieram assegurar os direitos e também direcionar como deve ser a educação oferecida na Educação Infantil.

A princípio a creche surgiu em meio a transição do feudalismo para o capitalismo, momento este em que o modo de produção deixa de ser doméstico e passa a ser substituído pelo fabril, então a população foi obrigada a si submeter ao regime da fábrica e das máquinas, com isso o trabalho feminino começa a ser ampliado, isso alterou profundamente o cuidar e o educar dos filhos, houve a necessidade de recorrer as creches.

Em meio ao processo de formação das primeiras creches, Campos, Pereira (2015) afirma que:

A história das instituições de atendimento à infância é fruto de problemas políticos, econômicos e sociais que atingiram o Brasil nesse período e provocaram as condições históricas para a existência de crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica, surgindo no país a necessidade de atendimento assistencialista para a criança e sua família, como resultado da articulação de interesses políticos, médicos, pedagógicos, religiosos, dentre outros.

Quanto as crianças quilombolas o direito a educação infantil passou a ser assegurado na Constituição de 1988, posteriormente outros documentos foram sendo implantados, um dos marcos legais que simbolizou um grande avanço para essa

população são as DCNEEQEB, que garantem uma educação diferenciada e que deverá ser desenvolvida em comunidades quilombolas.

As escolas quilombolas foram regulamentadas com a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas em 2012; o referido documento foi fruto de uma série de discussões realizadas no campo educacional a partir década de 1980. Determinou-se, assim, que a Educação Escolar Quilombola ocorresse em escolas inseridas nas próprias comunidades, tendo no currículo temas relacionados à cultura e à especificidade étnico-cultural de cada uma delas.

É a partir dessas observações que o presente artigo tem por objetivo fazer uma revisão historiográfica da Educação Infantil oferecida as crianças quilombolas no Brasil, procurando compreender em que medida a escola através do seu sistema de ensino contribui para o fortalecimento da identidade cultural dos alunos quilombolas desde a educação infantil primeira etapa da educação básica.

Este estudo justifica-se porque, apesar dos avanços que a população quilombola alcançou ao longo dos anos, tanto no direito ao território e o avanço significativo da legislação brasileira no que diz respeito ao direito da criança à educação de qualidade desde o nascimento, a realidade denuncia um grande descompasso entre o que está escrito na lei e o cotidiano das escolas quilombolas.

Partindo do que é observado nas legislações sobre o currículo das escolas quilombolas, o problema que envolve esta pesquisa está centrado na Educação Infantil oferecida no quilombo, procurando verificar se as escolas trabalham a educação escolar quilombola desde o primeiro segmento da educação básica, no caso desde a educação infantil, como é orientado pelas diretrizes. Nesta perspectiva, as questões orientadoras dessa pesquisa podem ser assim compreendidas: Como os documentos legais apresentam os direitos da criança quilombola na Educação Infantil? Como deve ser desenvolvida a educação infantil nas comunidades quilombolas?

O interesse por desenvolver esta pesquisa surgiu pela necessidade de se compreender mais a respeito da Educação Infantil nas comunidades quilombolas e por ser também uma estudante do curso de Pedagogia, pertencente a comunidade quilombola do município de Oriximiná.

Este trabalho foi desenvolvido e embasado através de levantamentos bibliográficos, e consulta de dados referentes as comunidades quilombolas e às escolas quilombolas no território brasileiro. Analisando como a educação quilombola está estruturada ou organizada, sobretudo na Educação Infantil.

Para isso, a pesquisa tem como referencial teórico alguns documentos legais como a Constituição de 1988, LDB (1996), DCNEEQEB (2012), ECA (1990), PNE (1998), e alguns estudiosos que tratam da temática como por exemplo Bavaresco, Rauber (2014), Calazans (1993), Faria (2014) Guterres (2020), Nascimento (2015), Paschoal, Paludo (2011), entre outros pensadores que elaboraram trabalhos pertinentes ao assunto.

Quanto a metodologia, a pesquisa será bibliográfica. A pesquisa bibliográfica, está vinculada a leitura, análise e interpretação de livros, periódicos, manuscritos, relatórios, teses, monografia, etc. (ou seja, na, maioria das vezes, dos produtos que condensam a confecção do trabalho científico). Dessa forma a finalidade da pesquisa bibliográfica é:

Identificar na literatura disponível as contribuições científicas sobre um tema específico. Ela consiste em localizar o que já foi pesquisado em diversas fontes, confrontando seus resultados. A princípio, a pesquisa bibliográfica pode se confundir com o referencial teórico, o que é um erro. O referencial teórico é a parte obrigatória de qualquer trabalho científico, enquanto a pesquisa bibliográfica é, por si só, a pesquisa. A pesquisa bibliográfica se assenta sobre a literatura pertinente a uma determinada área. Consiste em identificar, comparar, confrontar os resultados de pesquisas para se chegar a uma nova visão. (MALHEIROS, 2011, p. 101)

Na pesquisa Bibliográfica é necessário também fazer um planejamento, após a análise do material disponível sobre o tema estudado, é preciso traçar um plano de leitura sobre o mesmo, Zambello (2018) acrescenta que nesse caso, espera-se uma leitura atenta e sistematizada acompanhada de resenhas, anotações e fichamentos que, por sua vez, servirão de subsídios e de fundamentação teórica para a feitura da pesquisa.

Na primeira parte, faremos uma análise histórica da Educação Infantil de modo geral, procurando analisar o processo histórico, com ênfase no território brasileiro. Na segunda parte, focaremos na Educação Infantil, abarcando um pouco da Educação do Campo e posteriormente focando na Educação Infantil no Quilombo, procurando analisar como a educação quilombola está sendo implementada nas comunidades.

PARTE I - REVISITANDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

A primeira parte deste trabalho está norteada por dois temas (Aspectos históricos da Educação Infantil e A Educação Infantil pós constituição de 1998). Estes temas foram reunidos com o objetivo de apresentar um quadro histórico de construção da educação das crianças pequenas.

1- Aspectos históricos da Educação Infantil

Nos países europeus a creche surge como um meio de ampliação do trabalho industrial feminino, no momento da transição do feudalismo para o capitalismo, segundo Paschoal, Machado (2009) foi o momento:

[...] em que houve a passagem do modo de produção doméstico para o sistema fabril, e, conseqüentemente, a substituição das ferramentas pelas máquinas e a substituição da força humana pela força motriz, provocando toda uma reorganização da sociedade. O enorme impacto causado pela revolução industrial fez com que toda a classe operária se submetesse ao regime da fábrica e das máquinas. Desse modo, essa revolução possibilitou a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, alterando a forma da família cuidar e educar seus filhos. (p.79)

Diferentemente dos países europeus, o processo histórico de construção da educação infantil no Brasil se configurou em meio a vários aspectos que fizeram parte do cenário das primeiras creches que se formaram no Brasil, como afirma Nascimento (2015):

A infância, a maternidade e o trabalho feminino em conjunto com a questão econômica do processo de constituição da sociedade capitalista, da urbanização e da organização do trabalho industrial, configurou o contexto histórico no qual as primeiras creches se constituíram no Brasil. (p.442)

Kuhlmann Jr. (2010), diz que nesse processo de construção se articulavam proposta comuns tanto por parte do poder jurídico, médico e religioso, no sentido de construir uma modernidade com o objetivo de manter os privilégios sociais, prevalecendo assim uma cidadania limitada aos interesses das classes dominantes.

De acordo com Kuhlmann Jr (2010, p.78), citado por Nascimento (2015) diz que com a proposta de uma instituição moderna, a creche, para as crianças de zero a três anos “[...] foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas dos Expostos, que

recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças”.

De acordo com Nascimento (2015) a creche se apresenta como a nova instituição para sanar os problemas trazidos pela Lei do Ventre Livre, por meio da educação das crianças filhos de escravos. Só a partir de período republicano, no período que as indústrias ganharam maior impulso, vieram a ser inauguradas outras instituições, no intuito de atender as crianças filhos de trabalhadores e operários.

Segundo Nascimento (2015) para as crianças da elite, era destinado o Jardim de Infância, que carregava consigo uma proposta de educação racional, que era compatível com o progresso científico. O interesse pela educação pré-escolar se deu pela esfera privada e as instituições para os pobres, mesmo sendo necessárias, não se concretizaram nesse período. A abertura de jardins de infância privados foi financiada pela própria classe abastada, cujas instituições abrigariam seus filhos, sob a justificativa de uma proposta exclusivamente pedagógica.

Assim, pode se dizer que o Jardim da Infância foi marcado pela forte influência europeia, com a proposta de uma educação froebeliana. Foram criados os primeiros jardins de infância privados, no Rio de Janeiro em 1875 no Colégio Menezes Vieira e, em São Paulo na Escola Americana em 1877. Já no setor público, em 1896 em anexo à Escola Normal Caetano de Campos em São Paulo, passou a funcionar o jardim de infância, que apesar de ser uma iniciativa pública atendia os filhos da elite paulistana. (NASCIMENTO, 2015)

Vale ressaltar que nessa mesma proposta do Jardim de Infância froebeliano se destaca a educação moral e religiosa. Segundo Kuhlmann Jr. (2010), a educação moral voltada para a disciplina, a obediência e a polidez, era o núcleo da formação na proposta do kindergarten alemão. Mesmo no interior de um ambiente pedagógico bastante rico e diversificado, as crianças eram alvo da constante intervenção e vigilância dos adultos: “[...] para ensinar a moral não se valia da correção, mas de modelos normativos, da aprendizagem de rituais para a inserção social e dos exemplos de atitudes que são passados nos próprios momentos de ensino” (apud nascimento 2015, p.445).

A partir das primeiras décadas do século XX que começaram a ser implantadas pré-escolares assistencialistas no Brasil, conforme mostra Kuhlmann Jr. (2000a, p. 477):

Da mesma forma que as creches, é a partir da mudança de regime que os jardins-de-infância e as escolas maternas começam a aparecer em vários municípios do país, em instituições vinculadas aos organismos educacionais,

ou então de assistência social ou de saúde, destinadas ao atendimento de crianças pobres. (APUD NASCIMENTO 2015, p. 446).

Por volta de 1920 a 1930, a discussão sobre a educação escolar da infância começa a ganhar uma atenção maior por parte da sociedade. Visto que nessa época se dava a crescente demanda de mão de obra feminina no mercado de trabalho. De acordo com Paschoal e Machado (2009), com a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, os movimentos operários ganharam força e começaram a se organizar nos centros urbanos industriais para reivindicar melhores condições de trabalho, dentre elas, a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos. Dessas reivindicações e mudanças sociais que ampliaram a participação da mulher no mercado de trabalho, resultou o aumento da necessidade por instituições de educação infantil do país. Por essa razão, considerava-se que: O atendimento à criança para além do que ocorria no âmbito privado de cada família possibilitaria a superação das precárias condições sociais as quais ela estava sujeita, levando à defesa de uma educação vista como compensatória desses problemas. (Paschoal e Machado, 2009 Apud Nascimento 2015).

Contudo, a partir do período conhecido como Estado Novo (1937- 1945), o governo passa a assumir oficialmente as responsabilidades no âmbito do atendimento infantil, e junto a isso é criado o Ministério da Educação e Saúde. Entretanto, as propostas do Estado, eram baseadas no estabelecimento de convênios com entidades filantrópicas e particulares, na manutenção do atendimento indireto e na implantação de programas, essas propostas acabam distanciando-se, da criação e gerenciamento direto de tais instituições e, principalmente, transferindo para a sociedade civil uma responsabilidade inquestionavelmente estatal. Junto ao Ministério da Educação e Saúde é criado, em 1940, o Departamento Nacional da Criança (DNCs), com o objetivo de estabelecer normas para o funcionamento das creches. (Nascimento, 2015)

Posteriormente por volta de duas décadas mais tarde a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) 4.024 de 1961 estabelece que crianças com idade inferior a 7 anos receberiam educação em escolas maternas ou jardins-de-infância. Contudo o problema de estímulos a empresas e indústrias prevalece, mantendo assim instituições do gênero para os filhos dos seus trabalhadores e, dessa forma Kuhlmann Jr. (2000^a, p.487) observa que se estreitava o vínculo entre o sistema educacional e as instituições de educação infantil que se subordinavam a órgãos assistenciais, de previdência ou de saúde. Segundo o autor, o Plano de Assistência ao Pré-escolar em 1967, indicou as igrejas de diferentes

denominações para a implantação dos Centros de Recreação, proposto como programa de emergência para atender as crianças de 2 a 6 anos dos bairros periféricos. Assim, Kuhlmann Jr. (2000b, p. 10) supõe que após essa abertura, no início dos anos 1970, “[...] as igrejas evangélicas, e a igreja católica tenha se empenhado na organização das comunidades, nos Clubes de Mães etc., favorecendo a eclosão dos Movimentos de Luta por Creches, em vários lugares do país”. (Apud Nascimento).

A consolidação da educação infantil ocorre através do surgimento do Movimento de Luta por Creches a partir da década de 1970, que marca o crescimento das reivindicações por instituições de educação infantil no Brasil. Já em 1974, foi criado o Serviço de Educação Pré-Escolar (SEPRE) pelo MEC e a implantação em 1977 do Projeto Casulo pela Legião Brasileira de Assistência (LBA). No mesmo ano a LBA publicou no texto do Projeto que tinha como objetivo o desenvolvimento de “atividades paralelas de orientação familiar, vistas como necessárias para amenizar as ameaças antissociais vindas das classes menos favorecidas, por conta do alto índice de pobreza”.

De acordo com Paschoal, Machado (2009) a partir do séc. XIX o atendimento as crianças menores de 7 anos de idade nas creches e pré-escolas cresceu significativamente. Esse crescimento esteve ligado ao aumento da demanda por instituições de educação infantil decorrente de um acontecimento importante no Brasil, que é a entrada das mulheres no mercado de trabalho, de início surgiu com um caráter assistencialista com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas.

Ainda segundo Paschoal, Machado (2009) essas instituições ganharam enfoque diferente, passando a ser reivindicadas como um direito de todas as mulheres trabalhadoras e era baseado no movimento da teoria da privação cultural. Essa teoria, defendida nos Estados Unidos na década de sessenta como no Brasil já em meados de 1970, considerava que o atendimento à criança pequena fora do lar possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita. Era a defesa de uma educação compensatória. Com a preocupação de atendimento a todas as crianças, independente da sua classe social, iniciou-se um processo de regulamentação desse trabalho no âmbito da legislação.

1.1 A Educação Infantil pós Constituição de 1988

O primeiro grande marco na história da educação infantil veio com a Constituição de 1988, que reconheceu – pela primeira vez – a creche e a pré-escola como parte do sistema educacional no país.

O processo formal da educação infantil foi fruto de intensas lutas e discussões, especialmente ao longo da década de 1980, que fizeram com que o atendimento as crianças de 0 a 6¹ anos de idade em creches e pré-escolas torna-se a dever do Estado, através da Constituição Federal de 1988. Ainda nessa época, a Educação Infantil era considerada uma etapa anterior ao ensino formal, cumprindo a função de preparar os pequenos para o primeiro ano escolar – daí a expressão “pré-escola”.

Com relação aos avanços no atendimento à criança, vale destacar que em 1998 o MEC e o Conselho Nacional de Educação (CNE) formularam as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, de caráter mandatário, evidenciando preocupações com a qualidade do atendimento às crianças de 0 a 6 anos, que se explicitam na organização e nos princípios éticos, estéticos e políticos para o trabalho cotidiano, no mesmo ano (1998) foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. (NASCIMENTO, 2015).

Após a aprovação da Constituição Federal de 1988, em julho de 1990 foi aprovado o Estatuto da criança e do Adolescente (ECA), lei nº8.069/90, a mesma reproduz os dispositivos constitucionais e defende a proteção integral à criança e ao adolescente. De acordo com seu Art. 3º

A criança e ao adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990)

Após a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente, foi publicado outros documentos importantes pelo Ministério da Educação intitulados “Política Nacional de Educação Infantil”. De maneira geral, esses documentos estabeleceram as diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com o objetivo de expandir a oferta de vagas e promover a melhoria da qualidade de atendimento nesse nível de ensino: “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, que

¹ Em decorrência da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, essa idade foi alterada de zero a cinco anos.

discute a organização e o funcionamento interno dessas instituições; “Por uma política de formação do profissional de educação infantil”, que reafirma a necessidade e a importância de um profissional qualificado e um nível mínimo de escolaridade para atuar nas instituições de educação infantil; “Educação infantil: bibliografia anotada” e “Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil”. Esses documentos foram importantes no sentido de garantir melhores possibilidades de organização do trabalho dos professores no interior dessas instituições. (PASCHOAL, MACHADO 2009).

Apenas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 – Lei 9394, a Educação Infantil tornou-se a dever dos municípios e também passou a ser estabelecidas em sub-faixas, creche para as crianças de 0 a 3 anos de idade, e pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade. Esse foi um marco importante na trajetória da educação infantil, pois a partir daí que a educação infantil passa a ser à primeira etapa da Educação Básica, com a modificação introduzida na LDB, antecipou o ingresso ao Ensino Fundamental para os 6 anos, passou a atender a faixa etária de 0 a 5 anos. No entanto, é somente a partir da Emenda Constitucional no 59/2009 (incluída na LDB em 2013) que a Educação Infantil se torna obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos. A LDB declara em seus artigos 29, 30, 31 que a Educação Infantil

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

Art.30.A educação infantil será oferecida em: I-creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II-pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Com a implementação da LDB de 1996 houve alguns avanços no campo educacional, por exemplo o dever do Estado de ofertar a educação infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção e direito das crianças de estar nessa primeira etapa da educação, o desenvolvimento integral, superação de concepções essencialmente assistencialista, entre outros.

Após LDB em 1996, dois novos documentos foram publicados pelo Ministério da Educação (MEC) em 1998. O **primeiro** documento intitulado Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil (BRASIL, 1998),

a importância deste documento destaca-se na abrangência da regulamentação da educação infantil, pois o mesmo trouxe contribuições significativas para a formulação de diretrizes e normas da educação da criança pequena em todo o país. O **segundo** documento foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, com o objetivo de contribuir para a implementação de práticas educativas de qualidade no interior dos Centros de Educação Infantil. Este último foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos de idade. Sobre os objetivos gerais da educação infantil, esse documento ressalta que a prática desenvolvida nessas instituições deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. (BRASIL, 1998a, p. 63, v. 1)

Outro documento importante é as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil que se articulam com às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Este

documento reúne princípios, fundamentos e procedimentos, tendo como objetivo orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares e da ação docente junto das crianças de zero a cinco anos de idade. (DCNEI, 2009).

Neste mesmo documento citado acima – onde estão explícitas concepções de criança, de educação infantil, de currículo – que se encontram uma especificidade mais direta referente as crianças quilombolas as quais serão tratadas no decorrer da pesquisa.

Em relação aos profissionais que trabalham com a Educação Infantil, é importante ressaltar que, em função das novas exigências previstas na Lei, faz-se necessário uma formação inicial sólida e constante atualização em serviço. Em se tratando da criança pequena, a realidade tem apontado que ambas as formações é uma das variáveis que maior impacto causa sobre a qualidade desse tipo de atendimento. Em 1998 foi publicado pelo MEC o documento “Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil” o mesmo da importância da organização dos espaços na Educação Infantil para o desenvolvimento dos adultos e das crianças que neles convivem. O texto recomenda a criação de conselhos de educação estaduais e municipais com função de órgão "fiscalizador normativo e de controle social no que se refere à qualidade dos ambientes de educação". A formação do profissional deve estar em consonância com a concepção de Educação Infantil explicitada nos princípios gerais, onde acaba por exigir que formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais, sejam assegurados. Com base neste documento, a seguir são apresentadas algumas orientações propostas, que se referem aos profissionais de Educação Infantil que lidam diretamente com as crianças ou atuam na gestão, supervisão ou orientação de creches e pré-escolas.

2.1. O docente de Educação Infantil tem a função de educar e cuidar de forma integrada da criança na faixa de zero a seis anos de idade.

2.2. Os docentes de Educação Infantil devem ser formados em cursos de nível superior (licenciatura de graduação plena), admitida como formação mínima a oferecida em nível médio (modalidade normal).

2.3. A formação inicial e continuada dos profissionais de Educação Infantil terá como fundamentos: (a) associação entre teorias e práticas; (b) conhecimento da realidade das creches e pré-escolas, visando à melhoria da qualidade do atendimento, e, (c) aproveitamento, de acordo com normas específicas, da formação e experiência anterior em instituições de educação.

2.4. O currículo da formação inicial do profissional de educação infantil deve: (a) contemplar conhecimentos científicos básicos para sua formação enquanto cidadão, conhecimentos necessários para a atuação docente e conhecimentos

específicos para o trabalho com a criança pequena; (b) estruturar-se com base no processo de desenvolvimento e construção dos conhecimentos do próprio profissional em formação; (c) levar em conta os valores e saberes desse profissional, produzidos a partir de sua classe social, etnia, religião, sexo, sua história de vida e de trabalho; e (d) incluir conteúdos e práticas que o habilitem a cumprir o princípio da inclusão do educando portador de necessidades especiais na rede regular de ensino.

2.5. Formação e profissionalização devem ser consideradas como indissociáveis, tanto em termos de avanço na escolaridade, quanto no que diz respeito à progressão na carreira. 2.6. A formação do profissional de Educação Infantil, bem como a de seus formadores, deve pautar-se pelos princípios gerais e orientações expressos neste documento.

Já a LDB/96 dispõe, no título VI, art. 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Quanto ao direito à educação das crianças pequenas que vivem em território quilombola, elas necessitam encontrar na escola um espaço para o exercício da cidadania e fortalecimento de sua cultura, de maneira que possam ser reconhecidos como pertencentes às comunidades quilombolas, os quais possuem costumes, religião e tradições. Para assegurar tais condições no art. 210, da Constituição Federal de 1988, dispõe que serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, garantindo que a escola levará em conta a cultura da região onde está inserida, isto é, garantindo o direito a educação da criança quilombola a partir de sua cultura.

Os artigos 208 e 211 da Constituição Federal de 1988, vem garantir o direito à educação infantil e ao território quilombola, ressaltando que: “[...] é garantido o direito à educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até 5 (cinco) anos de idade, [...] sendo atribuição dos municípios de atuarem prioritariamente no ensino fundamental e educação infantil” (BRASIL, 2012, p. 121-122).

A primeira legislação que veio contemplar Educação Infantil das crianças do campo foi as DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Apesar desse avanço no contexto de

discussões sobre o direito das crianças de 0 a 6 anos que vivem no campo, pode-se dizer que correu de forma muito limitada. Em seu Art. 8º, parágrafo 3º acrescenta que:

[...] as propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem: I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis; III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

Se tratando especificamente da educação infantil em território quilombola nota-se que a preocupação do legislador foi a de garantir as crianças e adolescentes de comunidades remanescentes de quilombos, assim como as indígenas, um tratamento diferenciado e que respeite suas peculiaridades, suas culturas, seus costumes, isso se percebe mais claro na LDB, como afirmam Paula, Nazário (2017, p. 106):

Ao tomar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/1996) percebe-se ainda mais a ausência da especificidade no tratamento da educação das crianças quilombolas, levando em conta que elas não são citadas diretamente na letra da Lei, cabendo uma única menção, dada a partir da alteração feita pela lei 12.960 (de 27/03/2014), que define que o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas se dará somente quando “precedido de manifestação do órgão do respectivo sistema de ensino” (Art.28 – parágrafo único).grifo nosso.

O direito as condições de atendimento educacional ao público infantil que vivem em comunidades quilombolas, são expressados nas DCNEEQEB (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, esta simboliza os avanços do direito à diferença na educação, e da mesma forma que conceitua os marcos legais para a educação escolar quilombola. (BRASIL, 2012,).

Em consonância com a (LDB), a Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica define, no artigo 15º que a educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica, na qual se privilegiam práticas de cuidar

e educar, é um direito das crianças dos povos quilombolas e obrigação de oferta pelo poder público para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, que deve ser garantida e realizada mediante o respeito às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências socioculturais. (BRASIL, 2012, p. 8).

Segundo Guterres (2019) outro marco importante é referente a educação étnico-racial que está presente no RCNEI (1998), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, encontra-se também na (BNCC, 2017), Base Nacional Comum Curricular e deve ser debatida e trabalhada nas salas de aulas. Ademais, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu art. 9º, determinam que “devam ser garantidas às crianças experiências que permitam o reconhecimento da diversidade e manifestações culturais” (BRASIL, 2009, p. 4).

De acordo com às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), norteia o currículo na educação infantil. Sobre à educação étnico-racial, ressalta os seguintes campos de experiência: o eu, o outro e o nós, argumenta que:

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (BRASIL, 2017, p. 38).

Para além dos avanços nos marcos legais brasileiros da educação escolar quilombola na infância, há que se evidenciar o trabalho docente nas escolas brasileiras, tanto nas escolas públicas, como em escolas privadas, destacando-se assim que deve ser abordado a temática das relações étnico-raciais.

Considerando os marcos legais que asseguram o direito a educação infantil para as crianças quilombolas, é de suma importância que os sistemas de ensino tenham o conhecimento de tais direito, reconhecendo-as como sujeitos históricos e culturais, de

direitos. Considerando tais aspectos, esses sujeitos devem ter acesso à escola pública com infraestrutura em condições adequadas às exigências orientadas pela Política Nacional de Educação Infantil e à cultura negra/quilombola, próxima de sua comunidade.

Portanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, foram conquistadas e asseguradas através de lutas dos movimentos sociais quilombolas, representando assim, um marco no ensino brasileiro, tendo em vista que orientam os sistemas de ensino a valorizar os saberes, as tradições e o patrimônio cultural das comunidades remanescentes de quilombos.

Em síntese, procurou-se mostrar nessa parte deste trabalho, que o crescimento pela procura do atendimento a criança menor de sete anos de idade em creches e pré-escolas cresceu significativamente, essa demanda por instituições de educação infantil foi decorrente especialmente pela inserção, cada vez maior, da mulher no mercado de trabalho. Contudo por meio de muita luta, foi a partir da Constituição de 1988 que a educação infantil passa a ter uma visibilidade maior, pois esta reconheceu o direito da criança pequena à creche e à pré-escola, assim como a garantia do estudo público gratuito em todos os níveis de ensino.

Na sequência, conformando a parte II, será tratado a educação infantil no campo x educação quilombola, posicionando o histórico de construção da educação infantil a essa parcela da população, que aos poucos foram ganhando espaço na sociedade, da mesma forma que o direito a uma educação diferenciada passou a ser assegurado nos documentos legais.

Parte II - A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO X EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

A segunda parte deste trabalho está dividida em dois temas (Educação no Campo x Educação Infantil no Quilombo). O objetivo da segunda parte é apresentar a Educação do Campo e a Educação Infantil no contexto da Educação quilombola, procurando mostrar como a educação para essa parcela da população veio se constituindo até se torna um direito, é notável que ambas foram obtendo conquistas em vários aspectos, sendo de ordem política, econômica, social e legal. No capítulo I, apresentamos a educação no campo, mostrando os fatores que contribuíram para o seu processo de construção e como que esta foi ganhando visibilidade na sociedade. No capítulo II, será tratado especificamente da educação infantil no quilombo, mostrando a forma que a educação das crianças quilombolas se configura e os documentos legais que garantem esse direito as crianças quilombolas.

1. Educação no campo

A Educação do campo tem como objetivo a educação de crianças, jovens e adultos que vivem no campo. Portanto, trata-se de uma política pública que visa o acesso ao direito à educação de milhares de pessoas que vivem fora do meio urbano e que precisam ter esse direito garantido nas mesmas proporções em que é garantido para a população urbana. (RODRIGUES, BONFIM, 2017)

A população do campo veio aos poucos construindo o direito a educação. O descobrimento do Brasil, pode-se dizer que durante a colonização, a independência e os demais perdidos históricos, teve-se vários fatos que marcaram o trajeto da educação do campo. Esta educação foi marcada pelo seu caráter iminente de acompanhamento das demandas agrícolas de cada época, assim era realizada conforme a necessidade de produção e industrialização do país. De início a educação do campo era baseada nas grandes propriedades de terras, existia uma escola na fazenda que servia para alfabetizar as crianças dos empregados, como afirma Calazans (1993):

O ensino regular em áreas rurais teve seu surgimento no fim do segundo império e implantou-se amplamente na primeira metade deste século (XX). O seu desenvolvimento através da história reflete, de certo modo, as necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas sócio agrárias do país. (p.15)

De acordo com Bavaresco, Rauber (2014) a educação no campo surgiu realmente em determinado momento da história do Brasil, em que se necessitavam de escolas para ensinar as crianças e suprir às necessidades básicas de educação da própria sociedade. Seguiu conforme as vontades e ideologias que iriam beneficiar as elites brasileiras e o Governo. A educação para as crianças significa um grande meio para progredir na vida e deixar a vida sofrida do campo, contrariando a vontade das elites que deixariam de explorar a mão de obra barata e o trabalho braçal.

Pode-se afirmar que durante o Estado Novo, começou a se pensar a educação nas áreas rurais do Brasil, objetivando levar mais oportunidades às crianças de ambos os sexos. Por volta de 1892, foram elaboradas algumas leis que consolidaram o ensino normal e reformaram o sistema de ensino, com a criação das “escolas ambulantes”. Porém, a luta por condições dignas para as escolas do campo continuava. (BAVARESCO, RAUBER, 2014)

O movimento dos Pioneiros Educação - Escola Nova, em 1930 surge como grande aliado nessa trajetória, pois junto a ele novas ideias começam a surgir, refletindo diretamente tanto para as elites, quanto para a população de baixa renda da área urbana e rural. Apesar dos vários desafios, as escolas do campo começaram a receber um olhar diferenciado, passando a ser consideradas as características peculiares da vida do campo. Como afirma Calanzas (1993, p.18), buscava assim uma nova escola do campo:

Uma escola rural típica, acomodada nos interesses e necessidades da região a que fosse destinada [...] como condição de felicidade individual e coletiva. Uma escola que impregnasse o espírito do brasileiro antes mesmo de lhe dar a técnica do trabalho racional no amanhã nos campos, de alto e profundo sentido ruralista.

Segundo Leite (1999) inicialmente, surgiu o ruralismo pedagógico, com duração até a década de 1930, que objetivava fixar o homem ao campo. Em 1937, foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o intuito de expandir o ensino e preservar a cultura do homem do campo. O elevado número de analfabetos na área rural foi destacado no VIII Congresso Brasileiro de Educação, reforçando assim a preocupação com a educação rural.

Já após a segunda Guerra Mundial, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais, no âmbito da interferência da política norte-

americana no país. Foram instaladas as Missões Rurais e, ao final dos anos de 1940, foi criada a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural. As ações governamentais eram marcadas pelo entendimento do camponês como carente, subnutrido, pobre e ignorante. (DCE, 2006)

No Brasil, sobretudo no século XX, o país passou por transformações que atingiram o âmago das relações sociais, políticas, culturais e econômicas. No que concerne ao campo, é importante destacar os Movimentos Sociais, que Paludo (2011, p. 2), caracteriza como:

[...] compreendidos como sujeitos organizados que se colocam na sociedade como expressão política de si mesmos, sem intermediações, que tem nas condições de reprodução da vida, que se relaciona com o trabalho e possibilidades de vida digna, o mote da sua existência. Neste sentido são portadores de reivindicações que apontam para a real universalização dos direitos.

No campo, as transformações mencionadas anteriormente influenciaram o modo de viver e de produzir. No entanto, até hoje, como consequência do desenvolvimento brasileiro, a representação sobre o campo, por parte da maioria da sociedade, reproduz concepções, tais como: atraso, ignorância, ingenuidade, subdesenvolvimento, comunitarismo, que não correspondem à realidade e que acirram a dicotomia campo/cidade. (PALUDO, 2011)

Nos anos 80, um novo problema entra em questão no meio rural, que foi o caso do fechamento de várias escolas do campo, devido a diminuição do número de alunos das comunidades, causado especialmente pelo abandono das áreas rurais por muitas famílias, que visava a busca por uma vida melhor nas cidades, nas décadas de 1960 e 1970. Essa migração das famílias para a cidade foi uma grande aliada no fechamento das escolas:

Escolas públicas rurais [...] foram fechadas sob a alegação de que o número de alunos não era suficiente para a manutenção das turmas e classes escolares. Por sua vez a década de 1980 foi marcada pelo processo de nucleação ou consolidação das escolas rurais. Ou seja, escolas isoladas e unidocentes foram desativadas e núcleos rurais foram selecionados para sediar a instituição escolar [...] (SOUZA; MARCOCCIA, 2011, p. 193).

Os movimentos sociais do campo, desenvolve-se em meio a essas transformações, na luta por um processo de envolvimento e pertencimento a um projeto político com características comum. Com base em Munarim (2010), pode-se dizer que a Educação do Campo foi moldada, juntamente com a luta pela terra, por garantia de políticas públicas,

pelos movimentos e organizações sociais do campo, principalmente, o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra) que, desde o início de sua história, reivindica o direito de ter escola pública em seus acampamentos e assentamentos. (apud PALUDO, SILVEIRA, 2014).

Na década de 1990 do século passado, é que os movimentos sociais passam a ganhar mais força, de acordo com Paludo, Silveira (2014), por meio da participação da Via Campesina e de outros, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais - CONTAG - que, entre suas reivindicações específicas erguia, também, a bandeira da educação escolar. A partir de 2002, as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” abordam a necessidade de uma educação diferenciada para os que vivem e trabalham no campo. A expressão “Educação do Campo” aparece de modo mais significativamente marcado, na Resolução nº 2, de 28 de abril 2008, que estabelece as Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. As Diretrizes representam uma vitória e abarcam proposições do ‘Movimento de Educação do Campo’.

Na luta por um novo projeto educacional e societário, destacam-se as iniciativas do MST, em busca do direito à educação, mas não só. É por meio da organização dos Movimentos Sociais que se dá o embate entre classes e, também, cultural, não de forma superficial, mas atingindo o âmago destas contradições, sem diluí-las ou mascará-las. Ao não aceitar a exclusão e a imposição fatalista de ocupar a margem menos favorecida da sociedade, os Movimentos Sociais, por meio de suas articulações e lutas, vêm produzindo novos sujeitos sociais, que são os que, em grande medida, acabam questionando e contestando esta maneira de ser produzida pelo capitalismo e pela cultura que vem se consolidando. (Paludo, Silveira 2014)

Nos anos de 1980 e início dos anos 1990, o cenário da população do meio rural começa a ser marcado por grandes mobilizações no que concerne à educação do campo. Por meio de muita luta, a educação do campo veio a ser reconhecida em leis que regulamentam a educação no Brasil, como na Constituição de 1988 e na LDB n. 9.394/96.

Historicamente a educação de modo geral, sempre teve presente nas constituições brasileiras. Contudo ao contextualizar historicamente a educação rural no Brasil, nota-se que sobretudo em 1824 e 1891, a mesma deixou de ser citada nos textos constitucionais, como afirma Leite (1999, p. 28),

[...] a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910 - 1920, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo.

Só a partir das novas regulamentações de ensino na Constituição de 1988, a educação nas escolas do campo ganhou subsídios para suprir suas necessidades, tanto socialmente quanto na área pedagógica, assim como, também, na elaboração da nova LDB n. 9.394/96, que destinou o Art. 26, específico para a educação do campo.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Tanto a Constituição de 1988 como a LDB n. 9.394/96, representam marcos importantes no avanço a educação dos povos do campo, pois proporcionam ganhos, os quais haviam sido esquecidos nas constituições anteriores.

Com essas leis, foram abertos precedentes legais, jurídicos e políticos que trazem possibilidades de uma educação que respeite a identidade do homem do campo. Esse foi um grande momento para a educação campesina, pela primeira vez mostra-se consciência das singularidades do campo e de um processo educacional que atende às expectativas desse povo. (BAVARESCO, RAUBER, 2014)

Todo ser humano tem direito fundamental a educação, para que este possa desenvolver suas habilidades e capacidades no meio social de sua vivência, de maneira também que exerça sua cidadania de modo satisfatório, tendo assim uma melhor qualificação no mercado de trabalho. A constituição de 1988, em seu artigo 6º, frisa que: são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a

previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

Tomando como base esses aspectos, quando se discute a educação do campo, deve ser no sentido de proporcionar a essa parcela da população os mesmos direitos educacionais que a população do meio urbano possui, oferecendo a mesma qualidade de ensino, ou seja, na mesma igualdade com as mesmas garantias e direitos. A Constituição assegura tais práticas em seus artigos 205 e 206:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC nº 19/98 e EC nº 53/2006): I – igualdade de condição para o acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1988)

Segundo Rodrigues, Bonfim (2017), é dever do Estado garantir que o direito à educação seja satisfeito no meio rural, pois se trata de um direito subjetivo público, isto significa que a pessoa que se sentir lesada pode demandar junto ao poder judiciário para que tenha esse direito satisfeito. Nesse sentido o não oferecimento do ensino obrigatório (de quatro a dezessete anos) pelo Poder Público, “ou sua oferta irregular, importa em responsabilidade da autoridade competente” (art. 208, §1º e 2º da CF/88).

Outro grande aliado na luta por melhorias na educação do campo é o PNE (Plano Nacional de Educação), aprovado em 1998, propõe que as escolas do campo devem receber atenção e tratamento diferenciado, assegurando que o ensino básico chegue a todos.

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade. (BRASIL, PNE, 2010)

Se tratando especificamente da educação Infantil o novo PNE 2014-2024, na Meta 1 que trata da universalização do atendimento as crianças pequenas, ressalta que:

[...] tem como foco o atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade na educação infantil (EI). Para essa população, a meta conta com dois grandes objetivos, que se subdividem em função da faixa etária e da demanda: no curto prazo, universalizar o atendimento na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos, até 2016; e até o final de vigência do PNE, em 2024, garantir que, no mínimo, 50% das crianças com até 3 anos de idade sejam atendidas por creches. (BRASIL, PNE, 2014)

Importante frisar que esses objetivos estão respaldados em 17 estratégias que englobam os seguintes aspectos:

[...] expansão na oferta de vagas, estruturação física de escolas e creches, políticas de colaboração interfederativas, levantamento da demanda por creche, redução das desigualdades econômicas e territoriais, políticas inclusivas, formação de profissionais para a EI, busca ativa, ações de inclusão e valorização da diversidade, entre outras. A Estratégia 1.2, por exemplo, propõe um objetivo quantificável e com temporalidade definida, ao estabelecer que a diferença no percentual das crianças de 0 a 3 anos incluídas na creche, considerando os grupos de quintil de renda, seja reduzida para menos de 10%, ao final da vigência do PNE. (BRASIL, PNE, 2014)

Quanto a quantidade de alunos com a acesso à educação infantil que versa sobre a universalização do atendimento na pré-escola para a população de 4 a 5 anos, no período de 2004 e 2013, houve um crescimento, de acordo com o PNE:

Em relação ao percentual de crianças de 4 a 5 anos que frequentam a escola, no período entre 2004 e 2013 observou-se um crescimento de 19,9 p.p., e o indicador alcançou, em 2013, 81,4% das crianças. Em que pese o crescimento considerável, resta ainda uma distância significativa para a universalização do acesso à escola até o final da vigência do PNE em 2024. (BRASIL, PNE, 2014)

Em relação ao segundo objetivo que busca atingir, no mínimo, 50% de atendimento para a população de 0 a 3 anos nas creches, também houve um aumento significativo de acordo com o PNE:

O acesso das crianças de 0 a 3 anos à creche também aumentou no período de 2004 a 2013, conforme mostrou a análise da evolução do Indicador 1B. Em 2013, o percentual dessas crianças que frequentavam a escola era de 23,2%, representando um crescimento de aproximadamente 10 p.p. em relação ao ano de 2004. (BRASIL, PNE, 2014, p.34 e 35)

Outro avanço real para a educação do campo foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, que trouxe importantes conquistas voltadas para as políticas educacionais, sobretudo determinou legalmente como deve ser a metodologia o currículo, a organização das escolas situadas no campo, bem como questões envolvendo o calendário escolar, pois no campo diverge do calendário das escolas do meio urbano, por conta de situações climáticas e fases do ciclo agrícola, em seu artigo 28 aponta direcionamentos específicos à escola do campo, ao acrescentar que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação a natureza do trabalho na zona rural (LDB, 1996, art. 28)

A Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, traz consigo como deve ser a identidade da escola do campo. A identidade da escola do campo é definida a partir dos sujeitos sociais a quem se destina: agricultores/as familiares, assalariados/as, assentados/as, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, todos os povos do campo brasileiro. Tem sua identidade definida no art. 2º, § único das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, ao relatar que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL. 2002)

Segundo Faria (2014), a identidade deve estar vinculada a uma cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho, entendendo trabalho como produção material e cultural de existência humana. Porém, a escola precisa investir em uma interpretação da realidade que possibilite a construção de conhecimentos potencializadores, de modelos de agricultura, de novas matrizes tecnológicas, da produção econômica e de relações de trabalho e da vida a partir de estratégias solidárias,

que garantam a melhoria da qualidade de vida dos que vivem e sobrevivem no e do campo.

A educação como sendo direito, fica a cargo da escola de estar presente onde os sujeitos estão, como está assegurado no art. 6º das Diretrizes Operacionais ao instituir o regime de colaboração entre os entes federados na oferta de educação aos povos do campo:

O poder público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico. (Brasil, 2002)

Tomando esses aspectos como base nota-se que a concepção de Escola do Campo defendida pela população rural, está vinculada à realidade dos sujeitos, quando se fala em realidade, vai além do espaço geográfico, engloba principalmente, os elementos socioculturais que configuram os modos de vida desses sujeitos.

A Lei 12.960/2014, trouxe uma inovação com relação a situação das escolas do campo, pois atualmente não se fecha mais escolas sem que haja uma consulta aos órgãos normativos como: Conselho Estadual de Educação e Conselho Municipal da educação e a comunidade escolar também deve ser ouvida. Bem como, as Secretarias de Educação do Estado e do Município deve justificar a necessidade de encerramento das atividades daquela escola. Hoje não se permite que ocorra o fechamento de escolas do campo ao “bel prazer”, pois terá que ser analisado cada caso para que não haja prejuízo à população camponesa. (RODRIGUES, BONFIM, 2017)

Referente a organização das séries o artigo 23 da LDB/96 explica que podem ser anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, etc., sempre atendendo ao interesse do processo de aprendizagem. No mesmo artigo estabelece no seu § 2º que o calendário escolar nas escolas do campo deverá adequar-se: às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei (BRASIL, 1996).

No que tange aos currículos das escolas do campo, no artigo 26 da LDB/96 estabelece que os currículos devem ter a base nacional comum, contudo poderá ser

complementada por uma parte diversificada que atenda as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Nesse contexto pode se dizer que a LDB/96, trouxe muitos avanços no cenário educacional rural, pois abriu espaço à inovação pedagógica ao reconhecer a diversidade cultural e o direito a igualdade e a diferença, preconizando uma formação básica que contemple as especificidades regionais e locais, todos esses aspectos devem ser levados em conta no momento do processo de ensino e aprendizagem, dos alunos.

Os movimentos sociais foram sem dúvidas os que mais colaboraram de forma direta, pois muitas conquistas educacionais para a população do campo se deu por meio das reivindicações e lutas dos movimentos sociais. Do ponto de vista dos movimentos sociais o campo é mais que uma concentração espacial.

É o cenário de uma série de lutas e embates políticos. É ponto de partida para uma série de reflexões sociais. É espaço culturalmente próprio, detentor de tradições, místicas e costumes singulares. O homem e a mulher do campo, nesse contexto, são sujeitos historicamente construídos a partir de determinadas sínteses sociais específicas e com dimensões diferenciadas em relação aos grandes centros urbanos. (FARIA, 2014)

Segundo Faria (2014) nas duas últimas décadas, a denominação do campo vem-se expandindo para demarcar o papel dos sujeitos e a importância da educação na sua formação e no seu desenvolvimento. O campo transformar-se no lugar não apenas das lutas pelo direito à terra, mas também pelo direito à educação, à saúde, à organização da produção, pela soberania alimentar, pela preservação das águas, entre outros. Essas lutas acabaram por colocar na pauta novas políticas culturais, econômicas e ambientais para o país.

A educação no e do campo vai muito além do ensino, é uma forma de fazer com que os sujeitos possam continuar reproduzindo seu modo de vida e se reconhecendo enquanto sujeitos, portanto ela deve ser vista como prioridade as políticas de governo. A população do campo na luta pelo direito à terra, à floresta, à água, à alimentação e à educação, vai recriando as suas pertencas, reconstruindo a sua identidade com a terra e com a sua comunidade.

1.1 Educação infantil no quilombo

Ao se tratar da educação para a população negra, sobretudo dos quilombolas, aspectos como acesso e permanência ao espaço escolar e a valorização da diversidade cultural são evidenciados, assim a educação quilombola ao ser discutida é necessário que se conheça a história dos sujeitos que a constrói, que por muito tempo foram marginalizados.

O termo quilombo traz consigo um contexto histórico imenso, carregado de sentido e luta e de contribuições para a sociedade, ao mesmo tempo explicita resistência ao sistema imposto, pois segundo Moura (1987):

[...] não podemos deixar de ver o quilombo como um elemento dinâmico de desgaste das relações escravistas. Não foi manifestação esporádica de pequenos grupos de escravos marginais desprovidos de consciência social, mas um movimento que atuou no centro do sistema nacional, e permanentemente. (Apud, RIBEIRO, 2017)

A educação das crianças pequenas é um direito e está assegurada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica no Art. 1º:

II- compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância; ((BRASIL, 2012, p. 3)

Contudo o direito à Educação Infantil e ao território quilombola está inscrito nos artigos 208 e 211 da Constituição Federal de 1988, conforme acrescenta que: IV - é garantido o direito à educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até 5 (cinco) anos de idade, [...] sendo atribuição dos municípios de atuarem prioritariamente no ensino fundamental e educação infantil. (BRASIL, 2012).

Quando se fala em direito a educação infantil, implica sobretudo em oferecer a esse público uma educação de qualidade que venha atender todos seus aspectos socioculturais, esse é um princípio constitucional muito defendido pelos marcos legais, inclusive é citado nos artigos 3º, e 4º da Lei nº 9394/96:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
IX – garantia de padrão de qualidade;

Art. 4º o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

Não basta apenas garantir vaga a uma criança na creche ou na pré-escola, é preciso oferecer qualidade, essa é uma característica que abrange todos os níveis de ensino, então o acesso à educação infantil pública, gratuita e de qualidade deve ser uma atribuição prioritária dos municípios.

Assim como as DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil) asseguram esse direito, as DCNEEQEB (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica) também reforçam tal afirmação. Todos esses avanços nos marcos legais representam as conquistas dos povos quilombolas quanto ao direito à uma educação diferenciada.

Em relação ao direito a educação infantil no contexto da educação escolar quilombola que é expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, menciona-se que a creche e a pré-escola sejam trabalhadas de forma diferenciada:

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.

§ 1º Na Educação Infantil, a frequência das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos é uma opção de cada família das comunidades quilombolas, que tem prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais e de suas necessidades, decidir pela matrícula ou não de suas crianças em:

I - creches ou instituições de Educação Infantil;

II - programa integrado de atenção à infância;

III - programas de Educação Infantil ofertados pelo poder público ou com este conveniados. (DCNEEQEB, 2012)

Segundo Guterres (2020), as DCNEEQEB, garante as condições de atendimento educacional público para as referidas crianças pequenas que vivem em comunidades quilombolas. Vale ressaltar que a política nacional de educação infantil é destacada também com a intenção de superar desafios e buscar avanços em relação à qualidade na perspectiva da diversidade étnico-racial.

A LDB nº 9.394/96, nos art. 29 e 30, pauta que:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

É notório evidenciar que a educação infantil é o ambiente que as crianças darão início no seu processo de socialização com outras crianças e adultos, que não pertencem ao seu grupo familiar. Esse é o momento que os direitos sociais da criança, começam a ser efetivado, mas para isso depende muito do engajamento dos gestores municipais, da família e de lideranças. Esses são os colaboradores que mais devem estar empenhados em lutar para garantia e transformação do direito à educação infantil, por meio de políticas públicas que atendam às necessidades das crianças.

Assim, conhecer o direito a educação infantil para as crianças quilombolas e as reconhecer como sujeitos históricos, culturais, de direitos, é fundamental. Com isso é dever dos órgãos competente proporcionar a esses sujeitos acesso à escola pública, com toda sua infraestrutura em condições adequadas às exigências orientadas pela Política Nacional de Educação Infantil e à cultura negra/quilombola, próxima de sua comunidade.

Nesse íterim, as crianças necessitam se desenvolver individualmente e coletivamente, mediadas por intervenções pedagógicas dos docentes que valorizam a sua cultura de origem. Fato esse que implica o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem as crianças e as suas famílias, reconhecendo e valorizando as vivências e memórias da ancestralidade negra, no tocante à cultura, o que inclui a religiosidade, sem discriminação quanto a outras culturas presentes na sociedade. (GUTERRES, 2019)

Segundo Rosemberg (2011) nas instituições de educação infantil periférica, do campo, indígenas, quilombolas – deve atender as especificidades culturas dos espaços e públicos que se insere. Consideramos, assim, os bebês a partir da compreensão de que são sujeitos construtores de suas histórias, pois “[...] a fase da criança pequena, na faixa etária de 0 a 3 anos, constitui um tempo social discriminado pela sociedade brasileira, nos campos acadêmicos e políticos, inclusive pelos chamados novos movimentos sociais.

Alguns fóruns, inclusive o Fórum Nacional de Educação Infantil, mobilizam ações na busca da efetivação dos direitos dessas populações. (Apud, SILVA, 2020)

Falar na criança no contexto da Educação Escolar Quilombola é, antes de tudo, pensar em uma educação que possa valorizar o passado e reinventar o presente de uma população que teve seus direitos negados por longos anos. Desse modo, é preciso que, desde a Educação Infantil, a história, a memória, a tecnologia, o território e os conhecimentos dos quilombos sejam reconhecidos e considerados no currículo escolar, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012b).

Em 2012 foi publicado o Parecer CNE/CEB nº 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. De acordo com tais Diretrizes:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (BRASIL, 2012).

Sendo assim, a Educação Infantil Quilombola deve estar pautada nas DCNEI (BRASIL, 2010a), onde são recomendados o cuidar e o educar como elementos indissociáveis nessa etapa da educação básica, além de serem um direito das crianças quilombolas e, portanto, obrigatória a oferta pelo poder público para as crianças em idade pré-escolar de 4 e 5 anos. Já no que se refere às crianças em idade de creche, 0 a 3 anos, fica a critério das famílias decidirem pela matrícula, uma vez que é também o direito da criança a permanência junto ao seu grupo familiar e ao grupo comunitário de referência. (BRASIL, 2019, p. 43, 44)

Em relação à organização curricular da Educação Infantil Quilombola deverá ocorrer de maneira democrática, visto que todos devem ter direito a voz e escuta, pois o art. 15, § 3º, das DCNEEQEB, ressalta que:

§ 3º Os sistemas de ensino devem oferecer a Educação Infantil com consulta prévia e informada a todos os envolvidos com a educação das crianças quilombolas, tais como pais, mães, avós, anciãos, professores, gestores

escolares e lideranças comunitárias de acordo com os interesses legítimos de cada comunidade quilombola. ((BRASIL, 2012).

Em consonância com as às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, destaca-se a BNCC (2017), que é o documento norteador de como deve está organizado o currículo da Educação Infantil, contemplando os saberes e os conhecimentos, assim como os campos de experiências em que se organiza o currículo na educação infantil. Em relação à educação étnico-racial, evidencia os seguintes campos de experiência: o eu, o outro e nós, argumentando que:

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (BRASIL, 2017).

Cabe ao professor da educação infantil, a tarefa de fazer com que a sala de aula se transforme em um espaço privilegiado, onde a criança seja capaz de compreender e se envolver de maneira consciente em ações de reconhecimento, valorização e respeito a si e ao outro. Sendo assim, as interações entre as crianças e os professores da educação infantil devem ser significativas, pois oportunizam a compreensão de como elas se apropriam dos significados sociais e como constroem sua relação aos diferentes aspectos da vida, e, em especial, em relação às suas identidades e identificações étnico-raciais. (GUTERRES, 2020, p. 12)

É importante frisar que a Educação Infantil Quilombola deve valorizar sobretudo a história e a tradição do seu povo, pois estes são elementos imprescindível para à formação da cidadania e afirmação da identidade cultural, pois as crianças quilombolas,

adquirem tais aspectos, por meio de seus modos de vida, das brincadeiras, do trabalho e das relações com os adultos e idosos.

As crianças quilombolas apresentam modos próprios de se relacionar com o cotidiano e conviver com a natureza e seus diferentes espaços. As brincadeiras representam suas produções em nível cognitivo, afetivo e social, tanto dentro quanto fora da escola. Nesse momento, constroem seu universo próprio a partir das suas interações com o contexto local (POJO; BARRETO, 2016).

Nesse sentido os currículos da Educação Infantil Quilombola, no momento da elaboração é necessário e deve ser construído considerando a organização das comunidades quilombolas. Fatores como as contribuições sociais, culturais, econômicas, políticas, e não somente suas vestimentas, rituais festivos, entre outros fazem parte do cotidiano dos mesmos e são essenciais no momento da organização curricular.

As brincadeiras e a confecção de materiais pedagógicos próprios da cultura quilombola, devem fazer parte do currículo escolar, respeitando as particularidades locais, como tempo, espaços pedagógicos, condições climáticas, rotinas que propiciam a valorização da identidade quilombola, que os identifiquem, que permitam se sentir partícipes de sua história, que provoque a criança a se reconhecer como sujeito, conhecer suas origens, entender que a história do povo quilombola foi construída por meio de lutas, contra o racismo, as desigualdades sociais, a conquista da territorialidade, a saúde, a moradia, da educação; enfim, sobretudo, a busca pela garantia de direitos. (BRASIL, 2018, P. 44, 45).

Pode-se concluir, que Educação do Campo e a Educação Infantil no contexto da Educação quilombola, aos poucos foram ganhando maior discursão, na medida que ganharam espaço nas legislações, passando assim a ter direito a uma educação diferenciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste artigo foram elencados resultados de estudos que evidenciam a educação escolar quilombola no contexto da Educação Infantil, contudo nota-se que há poucas pesquisas desenvolvida em relação a este tema.

Após o estudo efetuado, pode-se concluir que a Educação Infantil quilombola é um direito das crianças pequenas e está assegurado por lei a oferta de uma educação de

qualidade, contudo esta poderá contribuir de maneira significativa no desenvolvimento infantil das crianças quilombolas se for desenvolvida em escolas localizadas dentro das comunidades quilombolas.

Nesse sentido buscou-se aporte teórico em contribuições de pesquisadores dessa área e também nos principais documentos legais que asseguram o atendimento na educação infantil escolar quilombola. Por meio desses pressupostos é possível perceber a importância da valorização da educação no contexto ao qual o indivíduo está inserido, assim como este deve ser considerado como sujeito histórico e de direitos, e deve ser respeitado pela sua identidade e cultura.

A Constituição de 1988 no Art. 205, assegura o direito a educação, então competente aos órgãos de criar mecanismos e políticas públicas que garantam o acesso e permanência das crianças quilombolas à escola. Contudo, compete aos profissionais da educação o cultivo e valorização das diferentes culturas trazidas pela diversidade cultural ao espaço escolar, com o objetivo de recuperar a história e cultura, assim como a contribuição da população quilombola em todas as formas: social, cultural, econômica ou política.

Importante ressaltar que a escola deve cumprir com seu papel de garantir as crianças quilombolas uma educação de qualidade. É preciso que esta esteja engajada em cumprir a legislação nacional, possibilitar aos profissionais da educação um engajamento maior com a comunidade, partilhando e se apropriando dos conhecimentos tradicionais e também das formas de produção das comunidades quilombolas. Esses são conhecimentos históricos que irá contribuir não só para a valorização e continuidade cultural dessas comunidades quilombolas, mas para o fortalecimento da identidade cultural das crianças quilombolas.

Contudo acredita-se que várias questões nos sistemas de ensino das comunidades quilombolas precisa melhorar, a começar pela infraestrutura da escola, proposta pedagógica e a formação continuada dos docentes da educação infantil quilombola, de modo a garantir a qualidade da educação oferecida as crianças pequenas.

Esta pesquisa possui uma grande reverencia, pois acredita-se que pode contribuir para os profissionais que atuam nas comunidades quilombolas, refletindo sobre a formação da criança quilombola. Tais reflexões contribuíram para reconhecimento mais consolidado do valor cultural dos quilombos e para a construção do fortalecimento da identidade das crianças quilombolas, uma vez que esclarecem e ajudam a aprimorar

através de uma fundamentação teórica pautada nos documentos legais que orientam como deve acontecer a educação em território quilombola.

Uma longa estrada há de percorrer, para romper a invisibilidade histórica dos remanescentes de quilombos, e tornar visível o respeito e a importância da cultura afro-brasileira, pois os quilombolas lutam para ter acesso a uma educação de qualidade, terem docentes que valorizem a trajetória cultural e histórica, além de uma educação que promova a dignidade e a cidadania. É necessário um esforço coletivo e sistematizado dos órgãos competentes e da comunidade escolar, visando construir uma boa educação e condições para que esta aconteça, pois somente a partir de ações coletivas e intencionais será possível construir uma educação de qualidade dentro das comunidades quilombolas.

Por fim, destaca-se que esta pesquisa, buscou-se aprofundamento acerca do cumprimento das legislações nacionais, entre outros documentos, com o objetivo de rever e refletir acerca do currículo das escolas quilombolas, com ênfase na Educação Infantil, que é o momento que a criança começa seu processo de socialização com outras crianças e adultos, então seus direitos sociais começam a ser efetivados. Ressalta-se assim a importância de as escolas estarem inseridas em território quilombola.

Enfim, este trabalho teve uma grande importância na vida acadêmica e futuramente profissional, onde foi possível conhecer melhor a educação infantil no contexto da educação quilombola, o qual proporcionou uma maior aprendizado e aproveitamento de conteúdo tratado durante o levantamento bibliográfico. No decorrer do estudo foi possível verificar a importância de se trabalhar a educação quilombola desde o primeiro seguimento da educação básica, cabendo aos sistemas de ensino a organização curricular que valorize a identidade cultural das crianças quilombolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Base Nacional Curricular Comum. Brasília, D.F.

BRASIL, Secretaria do Estado de Educação. **Documento Curricular do Estado do Pará Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Resolução nº 769, de 20 de dezembro de 2018.

BRASIL. Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Brasília, DF: 2019.

BAVARESCO, P. R.; RAUBER, V. D. **Educação do campo: uma trajetória de lutas e conquistas**. Unoesc & Ciência – ACHS, Joaçaba, v. 5, n. 1, p. 85-92, jan. /jun. 2014

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

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente** – lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. 1998.

CALAZANS, M. J. C. **Para compreender a educação do estado no meio rural**. In: DAMASCENO, M. N.; THERRIEN, J. *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993.

CAMPOS, R. K do N.; PEREIRA, A. L da S. **Primeira Iniciativas de Educação da Infância Brasileira: uma abordagem histórica (1870-1940)**. Educere. Sergipe, 2015.

FARIA, Rosemélia de Souza Bessa. **“EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR HISTÓRICO PARA SUA IMPLANTAÇÃO”**. Nova Tebas/PR, 2014.

GUTERRES, I. da S. et al. **EDUCAÇÃO INFANTIL ESCOLAR QUILOMBOLA: uma história de luta, resistência e direito à educação de crianças pequenas em Vargem Grande-MA**. Inter Espaço. Maranhão, 2020.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 934 de 20 de dezembro de 1996.

LEITE, S. C. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. V. 1. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Novembro de 2012. Brasília. 2012.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

_____, MEC. PNE, **Plano Nacional de Educação**. Brasília – DF. Congresso Nacional 1998.

NASCIMENTO, E. Cristine Machado do. **Processo histórico da educação infantil no Brasil: educação ou assistência?** Educere. XII congresso nacional de educação. PUCPR. 26 a 29/10/201.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular e Movimentos Sociais na Atualidade.** ALAI, América Latina em Movimento. Disponível em: <<http://alainet.org/active/38665>>. Acesso em 12 de janeiro de 2021.

PALUDO, C.; SILVEIRA, D. M. **Contribuições para a História da Educação Infantil do Campo no Brasil.** Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 14 - n. 1 - jan-abr 2014

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional.** Revista HISTEDBR On-line. Campinas, SP, n.33, p.78-95, 2009.

PAULA, Elaine de. Nazário, Roseli. **Entre o Quilombo e a Educação Infantil: o (não) lugar das crianças quilombolas na política educacional brasileira.** Unisul, Tubarão, v.11.n. 19, p. 96 – 111, jan/jun 2017.

RODRIGUES. H. C. C; BONFIM, H. C.C. **A educação do campo e seus aspectos legais.** 2017.

RIBEIRO, DAIANE MACHADO. **A história das comunidades quilombolas e o direito à educação das crianças quilombolas.** Faculdade Guairança, 2017.

Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 – Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

SOUZA, M. S.; MARCOCCIA, P. C. de P. **Educação do Campo, escolas, ruralidades e o projeto do PNE.** Salvador, v. 20, p. 191-204, jul. /dez. 2011.

SILVA, Joice Ribeiro da. **A inserção do bebe na educação infantil quilombola na “creche municipal vovó Teófila” no Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo – Poconé – Mato Grosso.** Cáceres-MT, 2020.