

# A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE SANTO AMARO - BA<sup>1</sup>

Natália Gonçalves Ferreira Oliveira<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente artigo é o trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, *Campus* dos Malês (BA) tendo como principal objetivo discutir e compreender a formação das profissionais de Educação Infantil que atuam em comunidades quilombolas, possuindo como fonte principal uma comunidade pertencente ao município de Santo Amaro - BA. É uma localidade tradicional pesqueira e remanescente de quilombo em que a maioria da população vive da pesca e da mariscação na maré e nos manguezais. Compreendendo a importância das crianças da comunidade terem acesso à uma formação que contemple a educação das relações étnico-raciais desde a educação infantil, torna-se necessário saber se a educação escolar quilombola é ou não uma realidade que contempla as mesmas; sendo assim, intencionou-se pesquisar se e como a formação de professoras de educação infantil acontece no município e, caso ocorra, se esta formação contempla a Lei 10.639/03, seu Parecer e Diretrizes e também as Diretrizes da Educação Escolar Quilombola. Como metodologia, optamos por um estudo de caráter qualitativo através de entrevistas, realizada com professoras de educação infantil moradoras e atuantes na instituição de educação infantil da comunidade. Conclui-se através da análise a real situação da comunidade com relação a formação destas profissionais, bem como a sua importância para a construção de uma educação de valorize as diversidades através da Educação das Relações Étnico-Raciais.

**Palavras-chave:** Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]; Educação Infantil - Santo Amaro (BA) - Relações étnicas; professores de Educação Infantil - formação - Santo Amaro (BA); quilombos - Santo Amaro (BA) - educação.

## ABSTRACT

This article is the final paper of the Degree in Pedagogy of the University of the International Integration of Afro-Brazilian Lusophony, *Campus* dos Malês (BA), with the main objective of discussing and understanding the training of Early Childhood Education professionals who work in quilombola communities, having as its main source the community of belonging to the municipality of Santo Amaro - BA. Is a traditional fishing town and remnant of quilombo in which the majority of the population lives from fishing and shellfish at tide and in mangroves. Understanding the importance of children in the community having access to training that contemplates the education of ethnic-racial relations from early childhood education, it is necessary to know whether or not quilombola school education is a reality that contemplates them; therefore, it was intended to research if and how the training of early childhood education teachers happens in the municipality and, if it occurs, if this training contemplates Law 10.639/03, its Opinion and Guidelines and also the Guidelines of Quilombola School Education. As a methodology, we opted for a qualitative study through interviews, conducted with early childhood education teachers living and working in the community's early childhood education institution. It is concluded through the analysis the real situation of the community in relation to the training of these professionals, as well as its importance for the construction of an education of valuing the diversities through the Education of the Ethnic-Racial Relations.

**Keywords:** Early Childhood Education; Teacher Training; Quilombola Education; Education in Ethnic Racial Relations; Law 10.639/03.

---

<sup>1</sup> Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), *Campus* dos Malês, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Míghian Danae Ferreira Nunes.

<sup>2</sup> Licencianda em Pedagogia pela UNILAB.

## 1 INTRODUÇÃO

Sou moradora desta comunidade quilombola e sempre tive um interesse muito grande na educação infantil, pois a minha aproximação com esse público sempre se deu de forma espontânea, e foi a partir das minhas vivências e do meu filho aqui na única escola de educação infantil, no lugar onde nasci e cresci e no curso de pedagogia que percebi a importância de estudar sobre este assunto.

Este artigo foi construído a partir de um projeto de pesquisa desenvolvido ao longo de dois semestres, que buscou como principal objetivo discutir e compreender como se dá a formação continuada de professoras<sup>3</sup> de educação infantil que atuam na comunidade quilombola pertencente ao município de Santo Amaro- BA; os objetivos específicos foram: a) incentivar práticas pedagógicas que levem em consideração a implementação da Lei 10.639/03, bem como as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola nº16 e b) relatar a relevância de estabelecer diálogos pedagógicos baseados nas prerrogativas da Educação Escolar Quilombola.

A formação da sociedade brasileira é marcada por práticas socioculturais calcadas no colonialismo, o que ao longo de muitos anos promoveu o apagamento da memória social da população negra e refletiu negativamente nas concepções voltadas à intelectualidade do povo escravizado (SOARES; AMARAL; SILVA; RODRIGUES; CAPORAL, 2017, p. 02). Nas instituições de ensino, inclusive nas de Educação Infantil (EI), percebemos que o que está expresso nos materiais pedagógicos, na maioria das vezes, é que a contribuição intelectual nas diversas áreas do conhecimento provém na maioria das vezes do continente europeu e não de outros lugares como por exemplo do continente africano; esse tipo de discurso está arraigado na cultura brasileira e a perpetuação dele se mantém através da reprodução destas informações, e sobre isso, Adichie (2009) nos alerta sobre o perigo de uma história única. Anjos (2004, p. 5) diz que “não podemos perder de vista que o aparente desaparecimento, das populações negras, principalmente nos livros didáticos, faz parte da estratégia de branqueamento da população brasileira”; Munanga (2005) reforça esse tema ao afirmar que o “mito da democracia racial compromete o papel do educador na promoção de uma educação que dialogue com a diversidade”. Estas afirmações corroboram com a ideia que nos mostra que por muito tempo o “eixo estruturante da formação de professores foi impregnado pelo eurocentrismo, assentado

---

<sup>3</sup> O termo será utilizado no feminino, pois a grande maioria das profissionais que atuam na Educação Infantil no Brasil são mulheres.

em uma abordagem permeada por princípios e valores que depreciam e desqualificam, a cultura e os costumes dos povos não ocidentais” (DIAS, 2011, p. 190).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006), destinando os processos formativos para exercício na Educação Básica (BRASIL, 2015).

Diante de tanta "abrangência", já é esperado que haja diversas lacunas a serem preenchidas na formação das profissionais, principalmente quando se trata de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)” (FORMOSINHO, 2019, p. 13). Como a Educação Infantil é um espaço privilegiado, no sentido de permitir aprendizagens que tenham como eixo fundante as interações com o mundo social e conhecimento de si e do outro (BRASIL, 2009), torna-se essencial que formações destinadas para a ERER sejam cada vez mais difundidas para esta etapa da educação básica. Como afirmam Silva e Cruz (2018):

A inclusão do tema das ERER no currículo obrigatório dos cursos de Pedagogia é, portanto, legítima e necessária. Embora a formação inicial docente nos cursos de pedagogia, não seja o único espaço de formação do professor, ela assume papel preponderantemente, pois se constitui num potencial espaço de reflexão, recriação e inventividade, de saberes, especialmente, daqueles relacionados à afrodescendência. (p. 4)

Além da inclusão das ERER na formação inicial, vemos como é importante que a formação neste contexto estabeleça uma relação de continuidade ao processo de construção do conhecimento e reconhecimento da necessidade de conquista de uma educação que valorize as crianças pretas. Dias (2011) afirma que:

O papel educativo dos dispositivos de promoção da ERER, começa a ser redimensionado pelos docentes por meio das formações, sendo um aspecto importante na construção de uma análise crítica, dos suportes midiáticos [...] sugere a importância da abordagem da ERER, inclusive para tornar explícito as situações de preconceitos presentes no cotidiano e na escola [...] propicia debates descentralizados e valorização das diversidades humanas e promoção de igualdade de direitos. (DIAS, 2011, p. 171-173)

Formar as profissionais de Educação Infantil e incluir a ERER nesta formação é uma maneira de problematizar as diversas temáticas que emergem no âmbito social e educacional, ampliando a visão e proporcionando mudanças de atitudes e pensamentos voltados

para as diferenças raciais, contribuindo “para a reflexão e construção de conhecimentos que as profissionais não possuíam e para o aprofundamento de questões já conhecidas” (SANTANA e FERRAZ, 2019 p. 15). A construção de novos conhecimentos influenciará diretamente na execução de novas práticas pedagógicas e na ressignificação destes, das atividades e consequentemente, possibilitará que as crianças se reconheçam dentro e fora da creche.

Diante destas afirmações, este trabalho busca responder o seguinte problema de pesquisa: Qual a importância da formação continuada para o exercício da docência das professoras que atuam na instituição de Educação Infantil desta comunidade quilombola? A partir daqui, ao tentar entender este problema, buscaremos compreender como se dá o processo de formação das professoras de Educação Infantil que atuam na comunidade.

## **2 METODOLOGIA**

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma investigação de caráter qualitativo, que considera os fenômenos sociais em determinado tempo, local e cultura (MORESI, 2003 p. 67). Richardson (1999, p. 80) diz que “os estudos da metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinados problemas, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais”. Após leituras de artigos acadêmicos voltados para os cenários de formação de profissionais de educação infantil, da Lei 10.639/03 e da educação nas relações étnico-raciais (ERER), escolhi estudar professoras de Educação Infantil moradoras da mesma comunidade quilombola onde moro e sou pertencente, para conseguir entender se e como acontece a formação destas professoras dentro do contexto das ERER. A pesquisa foi realizada levando em consideração as experiências e vivências de duas professoras atuantes na comunidade.

As entrevistas aconteceram a partir de um roteiro de perguntas estruturadas, “que exige uma rigidez maior no momento da entrevista, e que seguem uma ordem previamente definida” (MORESI, 2003, p. 70). Durante estas entrevistas, foram gravados arquivos de áudios que foram armazenados e serviram como base para análise dos dados obtidos; a coleta de dados, de acordo com Moresi (2003, p. 30) está “relacionada com o problema, a hipótese ou os pressupostos da pesquisa e objetiva obter elementos para que os objetivos propostos na pesquisa possam ser alcançados” (MORESI, 2003 p.30). Estes arquivos foram transcritos e analisados, possibilitando assim a escrita deste artigo, construído a partir da pesquisa desenvolvida no campo, “uma investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou

que dispõe de elementos para explicá-lo” (MORESI, 2003, p. 09). Como a pesquisa começou a ser delineada em meio a pandemia do Coronavírus (2021), inicialmente aventou-se a ideia de que a coleta de dados fosse feita a partir de questionários em uma plataforma virtual, mas como a mesma só se consolidou ao final da pandemia (2022), foi então possível realizá-la presencialmente, obedecendo todos os protocolos de saúde descritos pela Organização Mundial de Saúde (OMS), como também os protocolos da Plataforma Brasil, ainda que não tenha submetido a ela o projeto de pesquisa, obedecendo aos princípios éticos de investigação com seres humanos, o que minimiza as chances de constrangimento e exposição dos participantes, “pois a ética em pesquisa é uma ciência interdisciplinar que se ocupa da proteção de todos os envolvidos em pesquisa com seres humanos” (BARBOSA, BOERY, MÁRCIO, 2012 p. 42).

Como escolhi entrevistar apenas as profissionais oriundas da própria comunidade quilombola, somente duas professoras que estão em efetivo exercício na instituição de educação infantil se enquadram no perfil desejado; esta escolha deu-se pois o lugar de fala, como afirma Djamila Ribeiro (2017), “é um ponto de vista discursivo, onde se há representatividade e que não somente os corpos subalternizados reivindicam a sua existência, mas também mostra que todas as pessoas possuem propriedade para falar sobre determinados assuntos, porque o mesmo se trata de posicionamentos sociais” (p. 43-48). Para que pudéssemos iniciar a pesquisa, as professoras assinaram o Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TCLE), documento este que aponta que a necessidade de expressar somente o que for essencial para a construção teórica do artigo, não havendo divulgação e nem exposição das pessoas entrevistadas. Por conta disso, escolhemos identificá-las através das letras iniciais de duas crianças negras que marcaram bastante o estágio em Educação Infantil que realizei na mesma escola em que as professoras lecionam em 2022. Uma delas demonstrava ser extremamente segura com sua cor e amava o seu cabelo crespo e outra dizia não gostar da sua cor, do seu corpo e nem do seu cabelo. Ambas as crianças foram marcantes, porque eram da mesma idade, estavam na mesma turma, mas cada uma com uma consciência racial que se apresentava de modo diferente.

Através das entrevistas, coletamos as percepções que as professoras possuem sobre o cenário existente na comunidade quando o assunto é formação de professoras e educação das relações étnico-raciais, bem como tempo de docência e interesse na profissão. As professoras entrevistadas nasceram, residem e lecionam na comunidade há muitos anos e este aspecto permite que falem com mais apropriação e pertencimento sobre a realidade em que estão inseridas e se a ausência ou não destas formações influenciam em seus trabalhos de docência.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste seguimento, traremos para discussão os relatos e falas resultantes das entrevistas realizadas com as professoras de educação infantil da comunidade quilombola pertencente ao município de Santo Amaro-BA. A partir daqui, destacaremos aqueles que percebemos serem os pontos mais importantes para esta pesquisa e elaboração deste artigo. Foram eles: 1) início da carreira em Educação Infantil; 2) identificação racial das profissionais de educação e das crianças da comunidade; 3) conhecimentos sobre as Leis que resguardam a educação das relações étnico-raciais (ERER); 4) formação de professoras sobre a ERER voltadas para o contexto da Educação Infantil e 5) educação quilombola e educação escolar quilombola. Todos os pontos de análise do material foram pré-definidos após o cruzamento das leituras teóricas e da realização das entrevistas.

Através das entrevistas, coletamos as percepções que as professoras possuem sobre o cenário existente na comunidade quando o assunto é formação de professoras e educação das relações étnico-raciais, bem como tempo de docência e interesse na profissão.

#### 3.1 INÍCIO DA CARREIRA EM EDUCAÇÃO INFANTIL E AS QUESTÕES RACIAIS E DE GÊNERO

Em relação ao início de carreira das profissionais de Educação Infantil entrevistadas e atuantes na comunidade, foi notado a partir das análises das falas das professoras que ambas não ingressaram na educação infantil por livre e espontânea vontade, mas sim porque precisavam do emprego.

Não foi por interesse, foi por falta de opção, eu tinha que trabalhar e completar as minhas horas. A prefeitura não quer saber. (Entrevistada K, 2022)

Sempre gostei de trabalhar com crianças maiores e com educação de jovens e adultos, mas como eu sou concursada e ganhei um processo na justiça de trabalhar 40 horas, então a única turma que tinha para eu lecionar nesse momento era da educação infantil e por isso estou atuando nesse segmento. (Entrevistada T, 2022)

Elas já lecionavam há bastante tempo em outras turmas de anos iniciais, mas para conseguirem complementar a carga horária de trabalho a qual estão vinculadas (40 horas semanais), ingressaram na educação infantil. Segundo documentos oficiais, este nível educacional “exige um trabalho bastante atencioso e que associa educar e cuidar” (BRASIL, 2009, p. 01); este pode ser um dos motivos pelo quais as professoras manifestam receio de

ingressar nesta etapa. Pelas falas, percebemos, todavia, que quando conhecem e se familiarizam com as crianças, passam a ter uma percepção totalmente distinta.

De início eu tinha uma resistência muito grande não gostava e ainda estou numa fase de adaptação, a vaga surgiu pelo fato mesmo da opção [...] é muito prazeroso e ao mesmo tempo é um grande desafio que... as crianças nessa idade elas precisam de muito cuidado e precisam ser muito bem acolhidas na escola porque a educação infantil perpassa por questões muito singulares e também para isso o professor tem que estar preparado e eu ainda não me sinto totalmente preparada, por isso que para mim é um desafio, mas eu estou estudando e tenho quase certeza que estou me saindo bem. Tenho muito a melhorar ainda, mas já estou atuando da forma que eu acho que deve se atuar (Entrevistada T, 2022)

Cem por cento das profissionais que atuam na comunidade no nível de educação infantil é do gênero feminino, como também a coordenação e gestão da unidade escolar. Traçando um breve histórico da figura feminina no processo educacional das crianças pequenas, voltamos ao século XIX para compreender a relação entre o magistério infantil e a figura da mulher. Neste período, a educação de crianças era considerada como parte da formação recebida em casa. Desta forma, desde então, a mulher passou a ser protagonista no processo de socialização das crianças e este fenômeno se estende até os dias de hoje (UEKANE, 2010, p. 39). O Censo Escolar 2018, realizado pelo Inep, afirma que no Brasil eram mais de 1,7 milhão de mulheres exercendo cargo de professoras; em 2021 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira afirma que as professoras correspondiam a maioria em todas as etapas da Educação Básica, sendo que 96,3% destas profissionais estavam na educação infantil.

Passemos agora ao segundo ponto elencado como importante para a compreensão dos temas aqui aludidos.

### 3.2 IDENTIFICAÇÃO RACIAL DAS PROFESSORAS E DAS CRIANÇAS DA COMUNIDADE

Através das entrevistas, conseguimos perceber que as professoras se autodefinem como mulheres negras e reconhecem as crianças que atendem da mesma maneira; além de se auto identificarem como negras, elas reconhecem que as crianças que atendem na instituição de educação infantil também são negras e que o autoconhecimento é extremamente importante para a construção da identidade das crianças.

Eu sou preta quilombola [...] também as crianças são da raça negra, filhos de pescadores e marisqueiras, com um longo trajeto de vida voltado para o povo preto mesmo, então eu considero que a maioria ou em sua totalidade os meus alunos e os estudantes de [...] são negros. (Entrevistada T, 2022)

A Revista Brasileira de Educação (2001), aponta que a maioria das crianças que estão na Educação Infantil são crianças brancas, isso devido às melhores condições socioeconômicas, de escolaridade dos pais e estrutura familiar, ressaltando que o aspecto de cor realmente faz diferença nas taxas de escolarização; crianças brancas apontam significativamente 15,5 pontos percentuais na faixa de crianças de 4 a 6 anos acima do que as crianças pretas e pardas no que diz respeito à escolarização e ao acesso à Educação Infantil. (KAPEL, CARVALHO, KRAMER, 2001 p. 42). Na comunidade percebe-se que a totalidade das crianças que frequentam a Educação Infantil na comunidade são negras de acordo com o site da Primeira Infância (PRIMEIRA INFÂNCIA, 2020), podemos constatar que a grande maioria das crianças que estudam em creches e pré-escolas na cidade de Santo Amaro também são negras, o que nos apresenta um grande contraste diante da realidade educacional da Educação Infantil na maioria das outras escolas brasileiras, e nos leva à pergunta: Será que a estrutura física, educacional e o cuidado que atende essas crianças pretas é a mesma que é oferecida nas creches que tem como maioria crianças brancas? Gomes (2019, p.5) afirma que "desenvolver estudos sobre estas crianças [negras] e educação infantil é extremamente necessário visto que existem poucas abordagens teóricas sobre esses sujeitos" e que "a memória, vinda das experiências com a escola, a igreja, os meios de comunicação, com as expressões orais, piadas, música, anedotas, vaias etc., mantém em evidência uma clara referência ao passado escravo vivido pela ancestralidade negra no Brasil. A introjeção desse passado fragmenta negativamente a identidade da criança negra quando ela quer "reconhecer-se no passado e imaginar-se no futuro" (SILVA e MUNANGA, 2005 p. 120).

Trabalhar dentro do contexto racial na Educação Infantil é essencial para que as crianças consigam se reconhecer dentro do próprio currículo escolar e se enxergar de maneira positiva dentro das diversidades que ela encontrará nos espaços educacionais e sociais. De acordo com Barbosa e Aragão (2017, p. 1), "existe a crença de que a discriminação e o preconceito não fazem parte do dia a dia da educação infantil e não há conflitos com as crianças devido aos pertencimentos raciais". Caso conflitos como estes não fossem existentes, não existiria a necessidade da criação de leis para dar suporte e tornar obrigatório a abordagem das questões raciais dentro dos espaços de educação, e é sobre leis e diretrizes que resguardam a EREER que vamos nos debruçar na próxima seção.



### 3.3 LEIS QUE RESGUARDAM A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS: CONTEXTO QUILOMBOLA

A Lei 10.639/03 torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. O Parecer CNE/CP nº. 3 de 10 de março de 2004 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e afirma que, dentro da Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, está assegurado o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, que também garante igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros (Parecer CNE/CP nº.3, de 10 de março de 2004).

Além do direito a uma educação igualitária, é preciso lembrar que as comunidades quilombolas requerem uma pedagogia própria no que concerne às especificidades das escolas que estão dentro deste território. Existem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012) e elas norteiam as orientações referentes a esta modalidade de educação. Segundo as 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 (PARECER CNE/CEB Nº: 16/2012).

Como relatado anteriormente, a Lei 10.639 existe desde 2003, mas vemos que esta não é uma realidade dentro das diversas escolas quilombolas existentes, pois mesmo depois de “20 anos depois da sua publicação, desafios como a falta de fiscalização, uma estrutura educacional precária e o racismo, principalmente religioso, dificultam a efetivação da Lei no país”. (RAMOS, 2023, p.07).

Sobre esse ponto, a entrevistada T disse:

Conheço tanto que a minha vida é brigar por ela [Lei 10.639/03], em nome da educação daqui, em nome de educação anti-racista, em nome da educação do povo preto, mas infelizmente essas Leis ainda estão no papel, ainda precisa de muito para ser concretizado nas salas de aula, inclusive uma delas formação para os professores. (Entrevistada T, 2022)

Em contrapartida, a entrevistada K disse “eu conheço, quer dizer... já ouvi falar, mas não conheço muito não. Não sei muito dessas coisas de quilombola”. (Entrevistada K, 2022)

Notamos que, ainda que a Lei não seja uma realidade em todas as escolas brasileiras, as professoras da comunidade conhecem a Lei ou já ouviram falar ao longo da sua docência. Falar de educação brasileira sem levar em conta os aspectos raciais que traçam a sociedade é um tanto quanto contestável pois, segundo Aroha, (2022), é preciso levar em consideração a maneira que a sociedade brasileira foi constituída, possuindo como base um único modelo educacional que norteou por muito tempo a construção da coletividade social, como também do currículo educacional brasileiro.

A educação no período colonial tinha dois objetivos: político e religioso, converter a maior quantidade de nativos à fé católica, como forma de expandir a influência dessa religião no novo mundo e criar um ambiente propício para a propagação e oficialização de valores culturais e sociais europeus nessas terras. (AROHA, 2022, p 67)

Pita e Ferreira (2019) dizem que “o fenômeno da colonialidade, até os dias atuais, afeta o nosso modo de pensar e agir em sociedade, interferindo inclusive nos âmbitos de aprendizagem, em específico na escola”. Desse modo, é essencial tratar de questões voltadas para a educação étnico-racial desde a educação infantil, visto que as crianças pequenas “em tenra idade, constroem suas identidades e identificações étnico-raciais pautadas em significados sociais das quais vão se apropriando por meio de suas vivências” (BENTO, 2012, p. 124).

Tomaz Tadeu da Silva (1999) afirma que:

A identidade é sempre uma relação: o que eu sou, se define pelo que eu não sou; a definição de uma identidade é sempre dependente da identidade do outro. Além disso, a identidade não é uma coisa da natureza, ela é definida por um processo de significação, é preciso que, ele, socialmente lhe seja atribuído significado. (SILVA, 1999, p. 106)

A partir das nossas análises, entendemos que aplicar as práticas pedagógicas que norteiam o lugar da criança negra na educação significa fortalecer a construção identitária das mesmas e é de suma importância, para construir as diversas identidades e atribuir significado às vivências destas crianças.

### 3.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA COMUNIDADE

Compreender a Educação Infantil dentro dos parâmetros da Educação Escolar Quilombola vai bem além de um simples olhar superficial: para melhor atender às especificidades das crianças, que são em sua maioria negras, as professoras precisam possuir formações da secretaria de educação do município que contemplem as realidades das crianças que estudam na creche, no que concerne ao cumprimento da obrigatoriedade da lei. Desta forma, ter professoras desde a educação infantil que tenham uma formação voltada para as leis que estimulam a ERER é definitivamente essencial para construção de ambientes educacionais que apoiam e disseminam a diversidade. No tocante à Educação Infantil, vemos que as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola (2012) dizem que:

Aos profissionais da Educação Infantil, nos seus processos de formação inicial e continuada, deverão ser proporcionados estudos e pesquisas sobre a infância de maneira geral e a infância quilombola em diferentes partes do país, costumes, brincadeiras, práticas de cuidado, músicas, parlendas, brincadeiras e jogos. Isso objetivando maior compreensão da vivência desse ciclo da formação humana, suas especificidades e características comuns quando comparado com outras infâncias vividas no país no meio rural e urbano. (BRASIL, 2012, p. 28)

É preciso entender a responsabilidade das professoras com relação ao compromisso legal com a educação das relações étnico-raciais, haja vista que esta se encontra prevista em Lei; para Silva e Moura (2015) “fica claro que o desenvolvimento da escola também depende da professora e que a formação continuada é responsabilidade da professora, escola e governo” (p. 09) para “possuir uma formação específica e diferenciada (inicial e continuada) que permita elaborar materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo” (BRASIL, 2012, p. 54); este seria um passo para a promoção de uma educação infantil com práticas promotoras de educação das relações étnico-raciais. Lembramos, ainda, que são estas professoras que introduzirão os primeiros contatos que as crianças possuirão com a escola e com aspectos cotidianos. Nilma Lino Gomes (2019) fala que:

Compreender a criança negra como sujeito de conhecimento e de direitos e colocar a relação entre infância e questão racial como um dos eixos centrais de um currículo emancipatório, implica reconhecer a diversidade racial na sua dimensão afirmativa, como parte da existência humana. Significa indagar a distribuição e a organização curricular não só das instituições da Educação Infantil, mas, principalmente, dos cursos de formação de professoras e professores, públicos e privados, que colocam no mercado de trabalho contingentes consideráveis de profissionais que trabalharão com a infância negra nas instituições educativas e nas escolas. (p. 9)

A formação continuada das professoras que atuam na Educação Infantil também é um direito que elas possuem “porque é uma forma de garantir mais qualidade no ensino e melhores condições de trabalho para as docentes. É um meio de mostrar que a instituição se preocupa com o futuro das crianças e das profissionais ” (COELHO, 2021), além disso, formar a partir das necessidades do público-alvo que elas atenderão é algo que as secretarias de educação precisam contemplar, afinal possibilitará a promoção de práticas pedagógicas igualitárias e uma educação mais justa.

Remetendo este pensamento ao contexto da Educação Infantil, isto implica em oportunizar aos profissionais espaços de avaliação e discussão entre as demais atividades desenvolvidas nas instituições, para que a formação aconteça como um processo contínuo e integrado ao cotidiano, configurada não somente como necessidade, mas como direito para a oferta de uma Educação Infantil de qualidade. A formação é necessária não apenas para aprimorar a ação do profissional ou melhorar a prática pedagógica, a formação é direito de todos os professores, conquista e direito da população por uma escola pública de qualidade. (HAUBRICH e CRUZ, 2019, p. 5, 6)

Numa das entrevistas, uma das professoras destacou com bastante ênfase a importância da formação das profissionais e tocou em um ponto pertinente no que diz respeito a uma das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, que é a contratação de professoras da própria comunidade, já que as mesmas conhecem as diversas realidades dos moradores e suas possíveis necessidades (BRASIL, 2012); nem todas as profissionais atuantes são da comunidade e torna-se mais do que necessário formar as professoras que não vivem na localidade no campo da EREER, já que elas também são responsáveis por oferecer às crianças uma educação de qualidade e esta só existe com a inclusão dos contextos das crianças nas propostas pedagógicas.

Bom, eu acho de extrema importância a formação para professor, eu acho que é o mais urgente nesse momento, principalmente para as professoras da comunidade que são quilombolas, que vivem na comunidade, que conhece toda a realidade dos estudantes, mas que infelizmente ainda não estão capacitados para tratar desses temas. Uma outra coisa que eu gostaria de enfatizar é que eu gostaria muito de ver só professores de minha comunidade atuando nas escolas da comunidade. (Entrevistada T, 2022).

A entrevistada K, em um dos seus relatos, nos traz um aspecto relevante na entrevista: quando foi questionada sobre o cumprimento das Diretrizes, no que diz respeito a secretaria de educação do município, em oferecer formação aos profissionais. Ela diz “não, nunca participei, não [fala das formações voltadas para educação quilombola e étnico-racial]. Já teve, mas nunca participei não. Já teve na escola e na secretaria”. (Entrevistada K, 2022).

Pelas entrevistas, sabe-se que tanto a secretaria quanto a escola já promoveram formações relacionadas ao assunto, entretanto não participou por falta de interesse. Na data da entrevista, a professora K possuía mais de 20 anos de docência na educação infantil, enquanto a professor T, alguns anos de docência, mas somente 4 meses na educação Infantil. Partindo destas perspectivas, podemos pensar que a partir da realidade da comunidade a secretaria e a escola já fizeram formações, mas o interesse pessoal do profissional é um dos pontos cruciais para o melhor entendimento das leis e diretrizes que respaldam a Educação Escolar Quilombola, pois o professor a todo tempo precisa repensar a sua prática e refletir sobre sua realidade e dos seus alunos como forma de oferecer uma educação igualitária, além de exercer uma boa docência. Oliveri, Coutrim e Nunes (2011, p. 298) relatam que:

[...] se percebe que, em termos de formação profissional do professor, não basta que se tenha o domínio dos conteúdos e saberes escolares; é necessário ter o acesso e domínio de outros conhecimentos e esquemas que não são aprendidos dentro da sala de aula, mas que são descobertos e apreendidos através da reflexão tanto sobre a prática docente como também sobre as vivências, os saberes abrangentes, os didáticos e os transversais ligados à sua experiência de vida, às suas relações profissionais, familiares e sociais.

Poderíamos nos perguntar então: por que há todo um silenciamento e falta de interesse das profissionais de educação no que diz respeito à educação das relações étnico-raciais? De acordo com Franco e Ferreira (2017) “as professoras se calam porque não tem subsídios para se posicionar” (p. 08); o autor e autora completam que “uma parcela significativa das professoras que estão na ativa nas redes pública e privada de ensino não tiveram na sua formação inicial disciplinas que contemplassem a história e cultura africana e afro-brasileira ou mesmo a educação para as relações raciais”. Explicar a raiz desse desinteresse envolve tocar em pontos sensíveis, pois além das questões voltadas para a formação profissional, é preciso dizer que falar desta realidade talvez desperte vários “gatilhos sofridos por estas profissionais enquanto crianças em suas casas e na escola” (p. 05), como também a influência religiosa.

Nesse sentido, a Universidade tem um papel significativo, pois cabe à mesma garantir que as discussões sobre as questões étnico-raciais estejam presentes na formação inicial dos estudantes das licenciaturas, o que na prática vem ocorrendo muito lentamente [...] Afirmar isso não significa culpabilizar o professor pelo silêncio diante as questões étnico-raciais, mas refletir sobre os fatores que entram e/ou dificultam a prática pedagógica desses profissionais, tais como a ausência das discussões sobre as questões étnico-raciais na formação inicial e/ou continuada dos professores e a opção religiosa dos professores, por exemplo. (FRANCO; FERREIRA, 2017, p. 257-258)

Ainda podemos pensar que o fator de idade e tempo de docência pode exercer uma influência considerável no interesse de aperfeiçoamento dos/as profissionais de educação, visto que, muitas professoras “com o tempo e desgaste físico acabam diminuindo suas capacidades funcionais, adquirindo maior sensibilidade a ruídos e considerável diminuição da paciência para as atividades pedagógicas e do dia a dia” (ALVES, 2018, p. 419), podemos ainda pensar que, por muitas vezes, “não se reconhecem como produtoras de conhecimento e sim como meras reprodutoras” (OLIVERI; COUTRIM; NUNES, 2011, p.3). Isto se dá porque durante muito tempo “o professor foi considerado como um técnico, cuja atividade profissional consistia na aplicação rigorosa de técnicas cientificamente fundamentadas” (FERREIRA, 2014, p. 4). É muito importante que a professora reflita de maneira constante sobre sua prática e sobre o que ela aprende ao longo da sua formação e docência.

Apresentar esta temática não significa culpabilizar o/a professor/a pelo silêncio e muitas vezes a falta de interesse em se aprofundar na construção de uma educação pautada nas relações étnico-raciais, “uma vez que o docente foi formado em uma lógica eurocêntrica e boa parte não participou dessas discussões no âmbito da universidade” (RACHID, 2020); sendo assim, precisamos entender e repensar como os responsáveis pela formação das profissionais de educação do país, tem se preocupado em proporcionar uma educação inicial que contemple as diversas necessidades de aprendizado das professoras e se desenvolver estas formações é de real interesse das entidades maiores.

### 3.5 EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

A Educação Escolar Quilombola é uma modalidade específica de educação que deve estar de acordo com o conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012) em vigor na educação brasileira; “nesta modalidade, a especificidade histórica, econômica, social, política, cultural e educacional dos quilombolas, assegurada pela legislação nacional e internacional, demanda a elaboração e a implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas e de acordo com a realidade de cada comunidade” (BRASIL, 2012 p. 18-19). É um tipo de educação que acontece em das escolas que estão dentro de territórios designados como comunidades quilombolas. Tendo em vista estas questões, percebemos que acontecem alguns problemas no cumprimento destas diretrizes, no sentido de realmente contemplar as necessidades destas crianças quilombolas, visto que elas possuem este direito resguardado pela Lei. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola dizem, ainda:

A oferta da educação escolar para as comunidades quilombolas faz parte do direito à educação; porém, 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. Nesse sentido, atendendo aos mesmos preceitos constitucionais, pode-se afirmar que é direito da população quilombola ter a garantia de uma escola que lhe assegure a formação básica comum, bem como o respeito aos seus valores culturais. Para tal, faz-se necessário normatização e orientações específicas no âmbito das políticas educacional e curricular. (Parecer CNE/CEB Nº 16/2012 p.20)

Já o Parecer CNE/CEB Nº 16/2012, que trata respeito do nível de ensino em Educação Infantil e formação de professoras explicita:

A oferta da Educação Infantil na Educação Escolar Quilombola, deverá ser garantir à criança o direito a permanecer com o seu grupo familiar e comunitário de referência, evitando-se o seu deslocamento; 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 e as necessidades de cada comunidade quilombola; deverão ainda considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade quilombola como parte fundamental da organização curricular de acordo com seus espaços e tempos socioculturais; aos profissionais da Educação Infantil, nos seus processos de formação inicial e continuada, deverão ser proporcionados estudos e pesquisas sobre a infância de maneira geral e a infância quilombola em diferentes partes do país, costumes, brincadeiras, práticas de cuidado, músicas, parlendas, brincadeiras e jogos. Isso objetivando maior compreensão da vivência desse ciclo da formação humana, suas especificidades e características comuns quando comparado com outras infâncias vividas no país no meio rural e urbano. (BRASIL, 2012, p. 21)

No que diz respeito à Educação Quilombola, podemos entendê-la como “um processo de construção de identidade quilombola mediada em diferentes espaços e tempos do quilombo, tais como, reuniões familiares, conversas em algumas das ruas do território, nos encontros da comunidade, participação em atividades culturais e conversas com pessoas mais velhas” (MIRANDA, 2018 p.199). A Educação Quilombola, por meio dos conhecimentos provenientes do próprio de lugar de pertença, “permite que as crianças aprendam entre si e com os outros o significado de ser quilombola e de morar em um quilombo” (SOUZA, 2019 p. 170). Além destes aspectos este tipo de educação de acordo com Santana (2005), permite “um desejo coletivo de resistir a um modo de vida excludente, aliado à garantia da sua própria sobrevivência. Os processos educativos identificam-se e transmitem-se, de geração para geração, os significados que sustentam os laços da comunidade”. (p. 285)

A autora Paula (2014) com relação à Educação Infantil afirma que “a educação quilombola que ocorre nos meandros de práticas sociais cotidianas das quais as crianças são chamadas para participar, dos acontecimentos, os modos de agir e de pensar do grupo, permite que deem continuidade ao trabalho desenvolvido pela comunidade, preservando assim a

tradição” (p.07). No que diz respeito à formação destas profissionais que estão neste contexto, “as questões de identidade, território e os processos invisíveis e discriminatórios experimentados pela comunidade também precisam contemplar as formações como maneira de garantir às crianças uma educação que não seja dissociada de suas vidas” (CUNHA; SANTOS, 2019 p. 591).

O Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo, deixa claro que, além das dificuldades sócio estruturais, o cumprimento da Lei no que diz respeito a Educação Escolar Quilombola também enfrenta desafios relacionados a “desigualdades socioeconômicas, arquitetura, transporte e alimentação escolar, sendo que as escolas quilombolas precisam possuir espaços e recursos pedagógicos específicos que atendam a realidade das crianças e da comunidade” (Decreto nº 7.352/2010).

Diante das dificuldades encontradas para a implementação da Educação Escolar Quilombola, como as já citadas, a saber, histórico educacional de desigualdades, violências e discriminações no âmbito da educação, entre outras, poderíamos então pensar na Educação Quilombola como uma das alternativas primeiras de engajamento das crianças da creche no que diz respeito ao pertencimento étnico-racial.

A professora T acredita que por causa dessas dificuldades, muitas vezes encontradas para colocar em prática as prerrogativas da Educação Escolar Quilombola, é de extrema importância tratar da EREER, sendo a Educação Quilombola uma das alternativas para se levar estes contextos para as crianças desde a educação infantil.

Com certeza, e acho importante também que isso comece exatamente desde a creche, educação infantil para que as crianças comecem a formar essa mentalidade, sobre essas questões no nosso dia a dia, que alguns adultos ainda não conseguem identificar quanto mais criança, né? Então se a gente começa a falar desde pequeno as crianças já vão crescendo nesse contexto e certamente quando estiverem adultos, terão uma outra mentalidade diferente das que tiveram seus pais, seus tios, seus avós. Então é de extrema necessidade, mesmo porque a gente vive em um país racista, perverso, e que as pessoas precisam aprender a se defender dessa questão e quando se começa desde criança eu acredito, que a coisa tende a ser melhor, mais fácil, mais leve. (Entrevistada T, 2022)

Como a Educação Quilombola de imediato busca valorizar a identidade do indivíduo e favorecer o conhecimento de si e do outro a partir das experiências da comunidade (MIRANDA, 2018), esta seria uma alternativa para que as professoras pudessem trabalhar estes contextos dentro da sala de aula, mesmo quando há dificuldades estruturais no ambiente das creches (VIDEIRA, 2010) visto que, “quando a escola desconhece sua importância política, não reconhece a identidade quilombola” (LEITE, 2009 p. 156) e ela “corre o risco de



invisibilizar o que necessita de referência”. (MIRANDA, 2018 p. 202). A Educação Escolar Quilombola e a Educação Quilombola, assim, podem caminhar juntas: uma no sentido da tentativa de cumprimento da Lei e a outra podendo auxiliar no processo de reconhecimento da identidade das crianças no cotidiano da educação infantil. Uma parceria estabelecida entre estas duas modalidades podem contribuir cada vez mais para a promoção de uma educação pautada nas relações étnico-raciais e consequentemente o desenvolvimento de crianças com senso crítico e reflexivo.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da análise do que nos foi relatado pelas professoras e da leitura de diversos textos, conseguimos perceber que a formação de professoras, inicial e continuada, continua a ser de extrema importância para proporcionar às crianças uma educação de qualidade, contemplando as especificidades da comunidade a qual elas estão inseridas e também a realidade das profissionais, das creches e das crianças. Trazer para discussão as falas de professoras pertencentes a comunidade, significa entender o lugar de fala das profissionais, como essas formações influenciam em suas docências e como contexto em que estão inseridas altera o exercício de suas atividades pedagógicas. Desenvolvemos um diálogo com os textos e as entrevistas que também nos mostrou como a Lei 10.639/03 foi e ainda continua sendo um alicerce importantíssimo na conquista de direitos de uma educação que contemple as diversidades e as realidades de povos tradicionais.

Consideramos que, apesar das dificuldades em colocar em prática todas as prerrogativas da Educação Escolar Quilombola, a Educação Quilombola é uma alternativa para que, desde a tenra idade, seja introduzida uma consciência racial nas crianças, proporcionando assim a valorização da identidade quilombola, do espírito de luta pelo direito de existir e resistir às diversas formas de opressão historicamente sofridas pelo povo negro.

#### **REFERÊNCIAS**

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo. Companhia das Letras, 2019.

ALVES, Kelly; LOPES, Amélia; PEREIRA, Fernando. **O efeito do envelhecimento nas práticas profissionais dos professores de pré-escola ao secundário no contexto**

**português.** Coimbra, 2018. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/125894>. Acesso em 05 jun. 2023

ANJOS, R.S.A. Cartografia e Cultura: **Territórios dos remanescentes de quilombos no Brasil.** VIII Congresso Luso-Afro Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra, 2004. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/rafaelsanzio.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2023

BARBOSA, Adriana; BOERY, Rita; FERRARI, Márcio. **A importância atribuída ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP),** 2012. Disponível em: rbyd26\_art-silva-silva-ferrari (isciii.es). Acesso em: 05 jun. 2023

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho de Desigualdades – CEERT.2012. Disponível em: Educacao\_infantil\_1.indd (mec.gov.br). Acesso em: 05 jun. 2023

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira.** Parecer CNE/CEB nº.3, de 10 de março de 2004. Ministério da Educação. Disponível em: Parecer CNE/CP nº 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004 (mec.gov.br). Acesso em: 05 jun. 2023

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.** Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: Parecer CNE/CP nº 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004 (mec.gov.br). Acesso em: 05 jun. 2023

BRASIL. Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. Ministério da Educação. Disponível em: Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (mec.gov.br). Acesso em: 05 jun. 2023

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: L10639 (planalto.gov.br). Acesso em: 05 jun. 2023

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/1996. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: LDB\_5ed.pdf (senado.leg.br). Acesso em: 05 jun. 2023

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais para a Educação Básica.** Brasília, 2015. Disponível em: Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (mec.gov.br). Acesso em: 05 jun. 2023

CUNHA, Henrique Antunes; SANTOS, Ana Paula dos. **Experiência educativa na comunidade quilombola Caririense.** Pedagogia do Quilombo. 2019. 218f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/33415>. Acesso em: 05 jun. 2023

DIAS, Karina de Araújo. **Formação Continuada para a Diversidade Étnico-Racial: desafios pedagógicos no campo de ações afirmativas na rede municipal de ensino de Florianópolis**. Santa Catarina, 2011. Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado. Disponível em: Microsoft Word - Karina\_final\_cdponi.docx (ufsc.br). Acesso em: 05 jun. 2023 Disponível em: 04-artigo4.p65 (fcc.org.br). Acesso em: 05 jun. 2023

FERREIRA, Dina; PITA, Juliane. **Colonialidade do saber no ensino da Educação Básica. Resistência ou Reprodução do Eurocentrismo?** São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/46645/46645.PDF>. Acesso em: 05 jun. 2023

FERREIRA, Maria Andréia. **Os processos enquanto sujeitos do conhecimento: saberes docentes e prática educativa**. RN, 2014. Disponível em: Modalidade\_1datahora\_24\_09\_2014\_14\_37\_45\_idinscrito\_706\_b9aacf9c6f241419a1fa1f25b9aae413.pdf (editorarealize.com.br). Acesso em 05 jun. 2023

FORMOSINHO, João. **Formação de Professores, Aprendizagem Profissional e Ação Docente**. Editora Porto, 1ª ed: Portugal, 2009.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças; FERNANDO, Ilidio da Silva. **Pesquisas e educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil: uma luta contra o silêncio**, 2017. Disponível em: Vista do Pesquisar e educar para as relações étnico-raciais na educação infantil: uma luta contra o ruído do silêncio (ufsc.br). Acesso em: 05 jun. 2023

GOMES, Nilma Lino. **Raça e Educação Infantil: à procura de Justiça**. Revista e-Curriculum, São Paulo. Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo. São Paulo, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p1015-1044>. Acesso em: 05 jun. 2023

HAUBRICH, Marisa Baptista; CRUZ, Sandra Oliveira. **A formação continuada na educação infantil e suas contribuições na prática pedagógica: experiências implantadas na rede municipal de ensino de Parobé**. São Paulo, 2019. Disponível em: Microsoft Word - artigo faccat. Acesso em: 05 jun. 2023

KAPPEL, Maria Dolores Bonbardele; CARVALHO, Maria Cristina. **Perfil de crianças de 0 a 6 anos que frequentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da pesquisa sobre padrões de vida/IBGE**. Revista Nacional de Educação, 2001.

LEITE, G.M.C. **Políticas públicas e olhares sobre a diferença: a criança quilombola na instituição escolar e em outros espaços educativos de Lagoa Trindade, Jequitibá, Minas Gerais**, 2019. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais- Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação. Disponível em: (Microsoft Word - para rever ficha Gis\351lia Maria) (pucminas.br). Acesso em: 05 jun. 2023

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB. nº 16/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Disponível em: pceb016\_12 (mec.gov.br). Acesso em 05 jun. 2023

MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Quilombos e Educação: identidades em disputa**. Educar em Resistir. Curitiba, v. 34 nº 69, 2018. Disponível em: Open Journal Systems (ufpr.br). Acesso em 05 jun. 2023

MORESI, Eduardo. **Metodologia da Pesquisa**. Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.inf.ufes.br/~pdcosta/ensino/2010-2-metodologia-de-pesquisa/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2023

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2º edição revisada. DF, 2005. Disponível em: Supremo Racismo final.indd (uel.br). Acesso em 05 jun. 2023

PAULA, E. de. **Vem Brincar na Rua!** Entre o Quilombo e a Educação Infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos, 2014. Disponível em: 20\_10\_2014\_19.59.16.b4409d90a86aa1e58e328ef0b7f95fe4.pdf (pmf.sc.gov.br). Acesso em 05 jun. 2023

PRIMEIRA INFÂNCIA. **Percentual de crianças negras matriculadas em creches e pré escolas no município de Santo Amaro-BA**. Disponível em: Santo Amaro - BA - Primeira Infância Primeiro (fmcsv.org.br). Acesso em: 05 jun. 2023.

RAMALHO, Bárbara; LEITE, Lucia. **Colonialidade da educação escolar: aproximação teórica e análise de práticas**. Minas Gerais, 2020. Disponível em: Educação antirracista: entenda o que é e como construí-la (revistaeducacao.com.br). Acesso em 05 jun. 2023

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte, MG: Letramento, 2017.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTANA, C.E.C de. **Processos educativos na formação de uma identidade remanescente de quilombos**: um estudo sobre as comunidades de Barra/Bananal e Riacho das Pedras, no município de Rio das Contas-BA. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2005. Disponível em: SciELO - Brasil - Quilombos e Educação: identidades em disputa Quilombos e Educação: identidades em disputa. Acesso em: 05 jun. 2023.

SANTANA, Élide Roberta Soares de; FERRAZ, Bruna Tarcília. **Formação Continuada das Relações Étnico-Raciais**: relatos de cursistas de UNIAFRO-UFRPE, Pernambuco, 2019. Disponível em: Vista do Formação continuada para a educação das Relações Étnicas: relatos de cursistas do UNIAFRO-UFRPE (uesb.br). Acesso em: 05 jun. 2023

SILVA, Arthur Aroha Kaminski da. **A educação no Brasil colonial e imperial**: uma herança eurocêntrica e escravocrata. Caderno Acadêmico, 2022. Disponível em: [Vista do A educação no Brasil colonial e imperial: uma herança eurocêntrica e escravocrata \(unina.edu.br\)](#). Acesso em: 05 jun. 2023

SILVA, Bárbara Rainara Maia; CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Educação da Relações Étnico-Raciais na Formação Inicial de Professores, Presente?** IV Congresso Nacional de Educação, 2018. Disponível em: TRABALHO\_EV127\_MD1\_SA6\_ID9176\_15082019163210.pdf (editorarealize.com.br). Acesso em:05 jun. 2023

SILVA, Edina Coimbra da; MOURA, Jucilene Oliveira de. **Responsabilização docente e suas implicações na constituição do trabalho na formação continuada**. MG, 2015.

Disponível em: Edna-Coimbra-da-Silva\_-Jucilene-Oliveira-de-Moura.pdf (pucgoias.edu.br). Acesso em: 05 jun. 2023.

SOARES, Raquel Madeira; COSTA, Marcel Jardim; SILVA, Cristina Pereira da; RODRIGUES, Daiana Martins; CAPORAL, Bibiana da Roza. **Influência negra na cultura brasileira**: Apagamentos de uma história. XVII Seminário Internacional de Ensino e Pesquisa e Extensão. 2017. Disponível em: INFLUÊNCIA NEGRA NA CULTURA BRASILEIRA\_ APAGAMENTOS DE UMA HISTÓRIA.pdf (unicruz.edu.br). Acesso em: 05 jun. 2023

SOUZA, Ivanete Silva da. (resenha). CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. Contexto, 2012. Em favor da igualdade racial. Acre, v.1, n1, p. 137- 147(fev-jul) 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/2000/1171>. Acesso em: 05 jun. 2023

SOUZA, Marcia Lucia Anacleto de. Educação e identidade no quilombo Brotas. [Dissertação \(Mestrado\) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/477138>. Acesso em: 05 jun. 2023](#)

UEKANE, Marina Natsume. **“Mulheres na sala de aula”**: um estudo acerca do processo de feminização do magistério primário na Corte Imperial (1854-1888). São Paulo, 2010. Disponível em: Vista do “Mulheres na sala de aula”: um estudo acerca do processo de feminização do magistério primário na Corte Imperial (1854-1888) (uff.br). Acesso em: 05 jun. 2023

VIDEIRA, P.L. **Batuques, folias e ladainha**: a cultura do quilombo Criá. Campinas, 2010. Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira-Universidade Federal do Ceará. Disponível em: TEXTO DA TESE DE DOUTORADO (ufc.br). Acesso em: 05 jun. 2023.