

**A BNCC EM PROJETOS PEDAGÓGICOS DE UNIDADES DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL ESCOLAR QUILOMBOLAS AMOZONENSES**

BNCC IN PEDAGOGICAL PROJECTS OF QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION  
UNITS IN THE AMAZON

BNCC EN PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE UNIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES  
QUILOMBOLAS EN LA AMAZONIA

Rosimeire Costa de Andrade Cruz<sup>1</sup> 0000-0003-2532-010X  
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares<sup>2</sup> 0000-0002-5915-6742  
Kátia Cristina Fernandes e Silva<sup>1</sup> 0000-0001-5042-5689  
Sinara Almeida da Costa<sup>2</sup> 0000-0001-7676-5040

<sup>1</sup> Universidade Federal do Ceará – Fortaleza, Ceará, Brasil; rosimeireca@ufc.br, katiaded@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Universidade Federal do Oeste do Pará – Santarém, Pará, Brasil; liliacolaress@gmail.com, sinaraacs@gmail.com

**RESUMO:**

Este artigo trata de uma pesquisa cujo intento foi analisar a presença e articulação de conceitos e proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referentes à Educação Infantil nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de cinco escolas quilombolas que atendem Educação Infantil na Região Amazônica. De abordagem qualitativa e caráter exploratório, a investigação inspirou-se na análise documental (Yonaha, 2024). Seus resultados indicaram que a BNCC consta nos documentos analisados com pouca sintonia entre estes e o texto apresentado pelas escolas. Os campos de experiência foram referidos em três unidades, mas incongruentes aos objetivos estabelecidos nos PPP. Os objetivos de aprendizagem, mencionados em duas escolas, carecem de detalhamento. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento figuraram em citações diretas, porém, sem relação com o PPP. Tudo isso sugere a frágil formação dos docentes e dos técnicos da secretaria de educação que orientam a elaboração dos PPP e semelhanças entre os processos de construção e implementação da BNCC e dos documentos curriculares institucionais.

**Palavras-chave:** educação infantil quilombola; marcos legais; currículo.

**ABSTRACT:**

This article deals with research whose intention was to analyze the presence and organization of important concepts and propositions of the National Common Core (“BNCC”) related to Child Education (CE) in the Political Pedagogical Projects (PPPs) of five schools that offer CE in *quilombola* communities located in an Amazon Region city. With a qualitative approach and exploratory character, the research was inspired by documentary analysis (Yonaha, 2024). Their results indicated that the BNCC consists in the five documents analyzed, with little harmony between these and the text presented by the schools. The experience fields were referred to in only three educational units, but incongruent to the objectives set forth in the PPPs. Regarding learning objectives, two schools mentioned them, but lack detail. Only three schools cited children’s learning and development rights, appeared in direct citations, however, without any relation to the PPP. All this suggests

the fragile training for teachers and Education Department technicians who advise the preparation of PPPs and similarities between aspects that characterize the BNCC construction and implementation processes and the curricular documents institutional.

**Keywords:** quilombola early childhood education; legal frameworks; curriculum.

#### **RESUMEN:**

Este artículo trata de una investigación cuya intención fue analizar la presencia y articulación de importantes conceptos y proposiciones de la Base Curricular Común Nacional (BNCC) con respecto a la Educación Infantil (EI) en los Proyectos Políticos Pedagógicos (PPP) de cinco escuelas que atienden EI en comunidades quilombolas localizadas en la Región Amazónica. Con un enfoque cualitativo y de carácter exploratorio, la investigación se inspiró en el análisis documental (Yonaha, 2024). Sus resultados indicaron que el BNCC está compuesto por Los principales resultados indicaron que la BNCC está presente en los cinco documentos analizados, pero con poca sintonía entre los aspectos citados y el texto presentado por las escuelas. Los campos de experiencia fueron referidos solo en tres unidades educativas, pero incongruente con los objetivos establecidos en el PPP. En cuanto a los objetivos de aprendizaje, solo dos escuelas los mencionaron, falta detalle. Solo tres escuelas mencionaron los derechos de aprendizaje y desarrollo de los niños, sin embargo, apareció en citas directas, de la BNCC, pero sin establecer una relación con la propuesta curricular de la institución. Todo esto sugiere la frágil capacitación de los docentes y de los técnicos de la secretaria de educación que orientan la preparación de las PPP y similitudes entre los procesos de construcción e implementación de la BNCC y los documentos curriculares institucionales.

**Palabras clave:** educación infantil quilombola; marcos legales; plan de estudios.

## **Introdução**

Este artigo se concentra na forma como o texto da Base Nacional Comum Curricular referente à Educação Infantil (BNCC – EI) está presente em Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de Instituições Escolares Quilombolas (IEQ) que atendem EI. Desta forma, busca, com base nos resultados parciais de uma pesquisa em desenvolvimento, analisar se e de que forma conceitos e proposições importantes da BNCC - EI (Brasil, 2017), principalmente, os campos de experiências, os objetivos de aprendizagem e os direitos de desenvolvimento e de aprendizagens da criança, estão incorporados nos PPP de cinco escolas situadas em comunidades quilombolas da Região Amazônica.

A discussão aqui tecida reconhece as especificidades da Educação Escolar Quilombola (EEQ) e as normas que a regem, notadamente, aquelas que evidenciam a necessidade do atendimento das peculiaridades e das demandas das comunidades quilombolas. São emblemáticos dos preceitos legais que orientam a EEQ, a Lei nº 10.639/2003, que determina obrigatória a inclusão da História e da Cultura Afrobrasileira no currículo oficial das redes de ensino (Brasil, 2003) e a Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, que institui

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Brasil, 2012).

De forma semelhante, este texto admite a interferência do mercado, de órgãos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (Ernegas, 2020) e os interesses da classe empresarial, associados a movimentos “leais” aos direitos das crianças como “Todos pela Educação” e “Movimento pela Base Nacional” – MBNC, nas políticas curriculares para a Educação Infantil (EI).

Além disso, ratifica características presentes na BNCC que representam retrocessos para a identidade da primeira etapa da educação básica e, de forma mais enfática, a EEQ: caráter pragmático e individualista, centralidade no processo de aquisição da linguagem escrita, potencialidade para a implementação de avaliação em larga escala para a EI e **disseminação de um projeto hegemônico capitalista** de sociedade (Ernegas, 2020, grifo nosso).

Também é necessário destacar, neste texto introdutório, a convicção de que a BNCC busca “operacionalizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009), portanto, trata-se de “um documento que orientará a produção de currículos, apresentando diretrizes do que deve ser ensinado **a todos os estudantes da Educação Básica brasileira**” (Silva, 2024, p.7, grifo nosso).

É notório que a BNCC desconsidera as peculiaridades dos povos quilombolas, o que se expressa, por exemplo, na quase inexistente menção a sua educação. A despeito disso, institui, em seu artigo 8º, parágrafo 2º, a deliberação de que as instituições escolares “quilombolas terão no seu núcleo comum curricular suas línguas, saberes e pedagogias, além das áreas do conhecimento, das competências e habilidades correspondentes, de exigência nacional da BNCC” (Brasil, 2017).

É sabido que existe uma legislação que determina normas para o currículo de toda a educação básica brasileira. A título de exemplo dessas definições, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, decreta a BNCC como norteadora dos currículos de todos os sistemas e redes de ensino assim como das propostas pedagógicas de todas as unidades escolares públicas e privadas de educação básica do país; e a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, estabelece que 40% dos currículos da educação básica sejam destinados às questões locais e 60% estejam designados à BNCC (Brasil, 2017). É alicerçado nesses instrumentos mandatórios que a pesquisa está sendo empreendida.

Seu intuito não é endossar as críticas e os elogios à BNCC, mas sim contribuir com os seus resultados, para que os currículos das Instituições de EI, especialmente as Quilombolas,

não se traduzam em práticas pedagógicas que impossibilitam refinar “o nosso olhar a fim de dar conta dos espaços/lugares/tempo destinados às crianças e ao brincar, com vistas a contribuir para a ampliação do debate sobre aspectos essenciais à construção curricular da Educação Infantil” (Pereira, Santos e Manenti, 2024, p.2).

O desejo de conhecer “outras histórias” (Adichie, 2019); a crença inabalável de que é na infância que tudo começa, inclusive, a aprendizagem sobre o racismo, os preconceitos, bem como o respeito e a valorização das diferenças e diversidade (Cruz; Colares; Pereira, 2025); de que a Educação Escolar Quilombola (EEQ) supõe a participação de toda a comunidade, o que significa que a criança não aprende apartada da vida; e que a educação formal pode se tornar um ambiente de vivência da cidadania, de autovalorização, de múltiplas interações que possam resultar em pleno desenvolvimento e aprendizagens diversas, de bem-estar, de alegria e de ampliação do círculo social das crianças e jovens desde bebês (Silva; Costa, 2023), justificam a escolha e a relevância do tema deste trabalho.

Isto posto, o artigo está organizado em seis seções: além deste texto introdutório, a segunda seção trata da BNCC – EI (Brasil, 2017) e suas implicações para as propostas curriculares da EI em todo o país; na terceira seção são apresentadas algumas informações sobre a legislação que rege a EEQ com o fito de retirá-la da invisibilidade; nas seções quatro e cinco, respectivamente, são enfatizados o percurso metodológico da pesquisa e os seus principais resultados. Por fim, são traçadas algumas (in) conclusões acerca dos Documentos analisados e sua potencialidade para a construção de uma Educação Infantil Quilombola (EIQ) de boa qualidade, que contribua para que “as crianças possam aprender a reconhecer e **respeitar as diferentes identidades e pertencimento étnico-racial**, de gênero e religião” (Brasil, 2017, p.69, grifo nosso).

### **BNCC-EI e suas implicações para as propostas curriculares da EI**

A BNCC – EI é um instrumento legal que estabelece as aprendizagens fundamentais que todas as crianças, jovens e adultos matriculados na Educação Básica (EB) devem desenvolver ao longo de seu percurso escolar. Contudo, essa definição é alvo de grande dissenso entre estudiosos, dentre eles, Nogueira e Borges (2023, p.1), ao afirmar que esse documento desconsidera “diversos aspectos da Educação Infantil e tem alicerçado um modelo formativo e avaliativo das crianças, professores e da escola como um todo, um modelo engessado, técnico, na busca por eficiência e exclusão das minorias”.

Ao centrar-se no processo de construção da BNCC, pesquisadores destacam que a forma como aconteceu a elaboração dos documentos curriculares nos âmbitos estaduais e municipais reflete as características do contexto em que se deu a sua produção em nível nacional. Por se tratar de um instrumento normativo vinculado ao currículo de todas as instituições de educação básica do país, foi um processo marcado, demasiadamente, por disputas teóricas, ideológicas e políticas. Além disso, fez parte deste cenário o golpe político de 2016, que tirou Dilma Rousseff da chefia do poder executivo (Rodrigues, Chagas e Calabria, 2023).

A BNCC (Brasil, 2017, p.8) foi apresentada à sociedade brasileira como um documento que se destina a tornar-se uma “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares”. Dessa forma, todas as instituições de EI do país terão de refazer a sua proposta pedagógica e/ou curricular, de forma a alinhar-se ao referido documento normativo.

De acordo com o Movimento pela Base Nacional Curricular – MBNC, em 2019, era unânime, em todas as creches e pré-escolas do território nacional, o ordenamento de suas propostas pedagógicas a BNCC – EI.

A organização da EI por faixa etária, definida pela BNCC – EI, que denomina bebês, as crianças de 0 a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas, aquelas que têm 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas, as que têm 4 a 5 anos e 11 meses, também tem sido alvo de questionamentos, que incluem consensos e dissensos.

Para os críticos desta organização, como Flores e Sousa (2024) e Gobbato, Klug e Kremer (2022), este formato remonta a estágios do desenvolvimento calcados na psicologia comportamentalista. Além disso, Rodrigues, Chagas e Calabria (2023) argumentam que assim como se deu com outras políticas públicas que interferiram no currículo escolar de forma muito contundente, também a divisão que separa bebês de crianças pode contribuir para acentuar ainda mais a inacessibilidade do direito civil à educação que é de todas as crianças de 0 a 5 anos de idade.

Por seu turno, os idealizadores dessa organização das crianças por faixas etárias a justificam pela relevância que atribuem às especificidades de subgrupos dentro do intervalo maior de zero a cinco anos e 11 meses de idade. Ao mesmo tempo, descartam a necessidade de não se considerar esses agrupamentos “de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica” (Brasil, 2017, p. 46).

Estruturalmente, a BNCC – EI (Brasil, 2017) define seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças - conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se - e apresenta uma organização curricular em forma de cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Diferentemente do que se deu com a definição dos subgrupos etários dentro da EI, a proposição de campos de experiências como forma de organizar o currículo nas instituições e a elaboração de direitos de aprendizagem presentes na BNCC – EI (Brasil, 2017) parecem ter sido melhor aceitas, embora pouco compreendidas.

São a partir dos cinco campos de experiência – “arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p.40) – que são fixados na BNCC (Brasil, 2017) os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

No que tange a esses direitos, Gobbato, Klug e Kremer (2022, p.5) fazem a seguinte crítica: foram definidos e devem ser assegurados a todas as crianças independentemente das “propostas pedagógicas e/ou curriculares das instituições, dos valores das comunidades e dos princípios das famílias, devem ser assegurados a todas as crianças na escola”.

Em torno dos campos de experiência também não é prevalecte a aceitação. Assim como se deu com outros aspectos da BNCC – EI (Brasil, 2017), aqui também há controvérsias.

Enquanto o documento justifica esta opção como decorrente daquilo “que dispõem as DCNEI (Brasil, 2009) em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências” (Brasil, 2017, p.40), especialistas da área de EI ratificam que há uma proximidade entre os campos de experiência apresentados na BNCC – EI (Brasil, 2017), com a pedagogia de Loris Malaguzzi, na Itália, cujo centro é a criança, sujeito de direitos (Bravalheri, 2024).

No tocante aos objetivos de aprendizagem, Barbosa e Freire (2024, p.144) tecem a seguinte crítica: “homogeneizar experiências baseadas em objetivos parece caminhar na contramão de todas as conquistas da educação infantil já que ignora, que a imensidão cultural historicamente construiu e constrói as infâncias brasileiras”.

A crítica central, portanto, é a da criação de um currículo nacional, tal como tencionam Drumond (2022) e Nogueira e Borges (2023) acerca da compreensão de que a

construção de uma política curricular universal por meio da BNCC (Brasil, 2017) ou um currículo nacional mínimo vai melhorar a educação.

### **Legislação referente à Educação Escolar Quilombola**

Um importante documento mandatário apontado como marco fulcral para a correção das desigualdades históricas presentes em diferentes contextos da sociedade brasileira é a Lei 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) “para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e ‘Cultura Afro-Brasileira’”(Brasil, 2003).

Outro documento normativo destinado a todas as “instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira” (Brasil, 2004), foi publicado em 17 de junho de 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNERER (Brasil, 2004).

As DCNERER inserem-se dentro de um conjunto de ações que fazem parte do “compromisso [do MEC] de eliminar as desigualdades raciais, dando importantes passos rumo à afirmação dos direitos humanos básicos e fundamentais da população negra” (Brasil, 2004, p.8) e de “eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro” (*id.*, p.5).

É oportuno refletir sobre a polissemia do termo política. Tal característica torna parcial qualquer definição que lhe é atribuído. Deste ponto de vista, Gomes, Leal e Knauth (2012, p.2590) sublinham que “o objeto de uma política é sempre reinterpretado de acordo com os interesses, regras e valores de cada campo social implicado”. Destarte, a política também pode resultar da leitura de um governo sobre demandas específicas de grupos sociais, materializando-se em programas, ações, estratégias e planos que logrem efeitos positivos e benéficos para o público-alvo de sua ação.

Assim, neste trabalho, o termo “política” apoia-se na acepção de Silva e Leal (2022, p.3), que a definem como “uma iniciativa do Estado (governos e poderes públicos) em resposta a demandas sociais que constituem um problema político de ordem pública ou política”. Essas iniciativas são declaradas em leis, decretos e resoluções que, por si só, não são capazes de alterar as práticas cotidianas, mormente, aquelas que acontecem dentro dos muros das instituições formais de educação. Nessa perspectiva, estudiosos, como Nascimento (1980), Oniesko e Ferreira (2022), denunciam que, ao contrário daquilo que os negros

brasileiros almejam, a escola também assume importante papel na consolidação das desigualdades raciais.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola - DCNEEQ (Brasil, 2012), em seu Artigo 15, a Educação Infantil Quilombola (EIQ) é definida como primeira etapa da EB; de oferta obrigatória pelo poder público; etapa educacional que privilegia as práticas de cuidado e educação das crianças de zero a 5 anos de idade e que incorpora e amplia o repertório de conhecimentos das crianças acerca de si e de sua comunidade.

Ainda em seu Art.15, as DCNEEQ (Brasil, 2012) listam as “obrigações” das instituições que ofertam a EIQ, dentre elas, garantir em seus currículos, “a incorporação de aspectos socioculturais considerados mais significativos para a comunidade de pertencimento da criança”.

Entre os princípios que devem nortear práticas e ações político-pedagógicas da EEQ, incluindo a EI, o Art. 7º da referida Resolução (Brasil, 2012), destaca a:

- VII - implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas;
- VIII - implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas.

Com certeza, a legislação representa um grande avanço para a área da EI e também para a EIQ. Por outro lado, como denunciam Anjos, Lopes e Bomfim (2024, p.3), “os avanços para a população negra em termos de políticas públicas são desproporcionais comparados à população branca”.

Diante desse quadro torna-se ainda mais urgente que cada creche e pré-escola tenha a sua proposta pedagógica e/ou curricular sistematizada em forma de documento, que seja conhecida por todos; elaborada e periodicamente atualizada com a participação dos docentes e demais profissionais da instituição bem como as famílias e/ou responsáveis pelas crianças, tendo em conta os interesses e as necessidades infantis; e que estabeleça diretrizes com o objetivo de valorizar as diferenças e combater a discriminação e qualquer tipo de preconceito entre brancos, negros e indígenas, homens e mulheres e pessoas com deficiências (Brasil, 2009).

## **Metodologia**

Inserida em uma abordagem qualitativa de pesquisa, a investigação realizada apresenta características de um estudo exploratório cuja maior finalidade é tornar visível um tema pouco

abordado nas pesquisas científicas e, nesse ínterim, identificar aspectos merecedores de investigações mais aprofundadas.

Considerando que as pesquisas exploratórias incluem, além de documentos, interações com sujeitos informantes em campo (Yonaha, 2024), houve o esforço de analisar PPP reformulados à luz da BNCC – EI (Brasil, 2017) enviados às pesquisadoras, pelas Instituições de Educação Infantil Quilombola (IEIQ) e/ou pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município que sediou a geração de dados empíricos, e contatos presenciais com comunidades onde se localizam quatro unidades escolares quilombolas que atendem EI.

A pesquisa foi realizada em escolas quilombolas da Região Amazônica, em um município situado no Estado do Pará. Inicialmente, foi encaminhada uma carta-convite para a Secretaria Municipal de Educação (SME) e para as IEIQ afim de que aderissem ao trabalho. Na ocasião, foi requisitada autorização para que as IEIQ pudessem disponibilizar seus PPP para análise.

À medida que iam sendo encaminhados esses documentos, foi sendo realizada uma leitura completa de seus conteúdos. Esse procedimento permitiu o preenchimento de um instrumento, elaborado pelas pesquisadoras, composto por um quadro formado por três colunas que possibilitaram: a listagem dos aspectos buscados pela investigação – presença/ausência dos campos de experiências, dos objetivos de aprendizagem e dos direitos de desenvolvimento e de aprendizagens da criança; a transcrição dos trechos dos PPP que citavam tais categorias, em sua forma original; e comentários acerca dos recortes textuais com base em resultados de estudos semelhantes e na legislação específica ao tema, respectivamente, na primeira, segunda e terceira colunas.

Na sequência, foram retiradas das citações e dos comentários, categorias temáticas que agrupavam os assuntos mais e menos recorrentes, com inspiração nos fundamentos da análise documental (Pandini-Simiano; Luz, 2022).

De forma sintética, a organização e a análise dos dados percorreu os seguintes passos: leitura flutuante dos PPP para obter uma noção geral de seu conteúdo; leitura detalhada para posterior agrupamento, em sequência, das informações pertinentes à pesquisa; destaque, nos trechos significativos, de palavras ou expressões que se repetiam ou se relacionavam com os temas requeridos pela investigação; construção do corpus da pesquisa considerando os critérios de representatividade, homogeneidade e pertinência dos dados.

## A presença da BNCC-EI nos PPP das escolas quilombolas de EI

Os dados apresentados a seguir enfocam como e se marcos conceituais importantes da BNCC - EI (Brasil, 2017) estão presentes nos PPP de cinco escolas que atendem EI em comunidades quilombolas situados em um município da Região Amazônica.

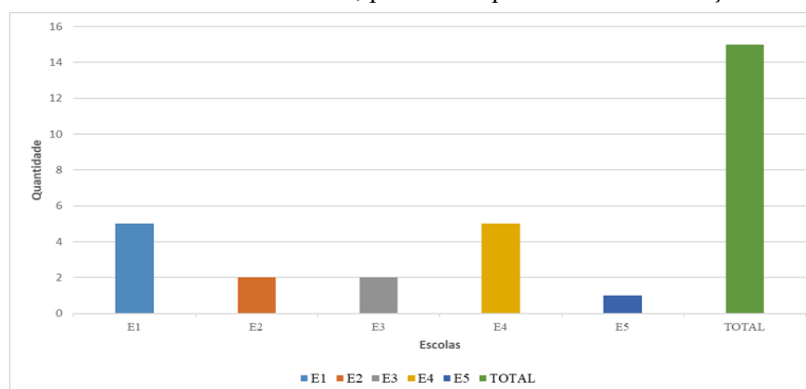
O PPP, documento de identidade da escola, “[em] sua elaboração, [precisa incluir o] diálogo e reflexão coletiva sobre a concepção, a realização e a avaliação do ensino e da aprendizagem, envolvendo a comunidade educativa e atores do território onde a escola está localizada” (Santos; Torquato, 2022, p.31). É desse diálogo que resultará, de fato, o currículo da unidade educacional.

Em se tratando da BNCC, considerando as críticas a ela pertinentes, é importante acentuar que não se trata de “um currículo, tampouco substituirá os currículos já existentes. [O que a Base impõe] é a necessidade de análise e revisão dos currículos das instituições sem afastar-se de [sua] identidade pedagógica” (Gobbato; Klug; Kremer, 2022, p.13).

Precedendo o que resultou da pesquisa, é oportuna a apresentação de alguns dados referentes as cinco unidades educacionais cujos PPP foram analisados. Nas referidas instituições, localizadas em comunidades quilombolas distintos, em 2023, foram registradas 449 matrículas nas três etapas constituintes da educação básica.

Nenhuma das escolas<sup>1</sup> destacadas atende crianças em idade de creche (zero a três anos). No tocante à pré-escola, destinada à faixa de 4 e cinco anos, o registro total de matrículas correspondeu a 40, conforme indica o Gráfico 1:

**Gráfico 1** – Total de matrículas, por escola quilombola na Educação Básica e na EI



Fonte: autoria própria.

<sup>1</sup> O numeral que acompanha o grafema “E” indica a nomenclatura atribuída às escolas: Escola 1 (E1), Escola 2 (E2) e assim por diante. O numeral entre parênteses informa a quantidade de vezes em que o tema em análise aparece nos documentos institucionais. Assim, a especificação E1 (05) indica que a BNCC foi citada no PPP da Escola 1, cinco vezes.

Os dados apresentados no Gráfico 1 confirmam a persistência do inexpressivo número de matrículas apontados pelo Sistema de Informações de Indicadores Sociais do Ministério Público do Estado do Pará, em 2023, quando comparado à idade das crianças. Neste mesmo ano, o município, ao qual estão vinculadas as cinco escolas envolvidas na pesquisa, contava com uma população de crianças com até 3 anos de idade correspondente a 16.247. Deste total, apenas 1.238 encontravam-se matriculadas nas poucas creches existentes neste ente federado, o que correspondia a um percentual pouco acima de 7%.

Estes índices de matrícula se agravam ainda mais quando consideradas aquelas que se dão na EI, por raça/cor, no município em tela. Em conformidade aos dados apresentados pelo site “Primeira Infância Primeiro”, cuja base é o censo demográfico de 2022, no município em que se localizam as escolas participantes desse estudo, no referido ano, havia 4.829 crianças não negras matriculadas em creche, ao passo que essa quantidade decrescia para 67 quando se referia às crianças negras.

Concernente à infraestrutura das instituições aqui realçadas, pode-se afirmar que: 01 escola não dispõe de água filtrada; 04 não contam com biblioteca, sala de leitura, laboratório de informática, aparelho de DVD, coleta periódica de lixo; não há laboratório de ciências, quadra de esporte, antena parabólica, água tratada e esgoto oriundos da rede pública em nenhuma delas; em apenas 03 há sala para diretoria, sala de professores, internet, água oriunda de poço artesiano; somente em 02 há energia elétrica fornecida pelo poder público e aparelho de TV. Tudo isso fere o direito das crianças quilombolas a “um ambiente acolhedor, seguro e estimulante; à higiene e à saúde; ao contato com a natureza; e à proteção consoante documentos publicados pelo Ministério da Educação (MEC), desde o final da década de 1990.

É válido lembrar que uma das finalidades da BNCC (Brasil, 2017, p. 8) refere-se ao “alinhamento de outras políticas e ações” visando definir e assegurar “critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (p.8), o que parece não está sendo efetivado tendo como referência as condições de funcionamento das instituições integrantes da pesquisa.

No que diz respeito aos documentos analisados, verifica-se que seus itens constitutivos são, em geral, padronizados e estão elencados de forma muito semelhante, em seus sumários, que incluem: Caracterização da escola; Visão, missão, objetivos e plano de ação; Justificativa; Pressupostos teóricos-metodológico; Pressupostos éticos; Pressupostos da avaliação e/ou

avaliação da aprendizagem; Proposta de formação continuada; Proposta curricular; Avaliação do projeto político pedagógico; e Proposta de ações com a comunidade.

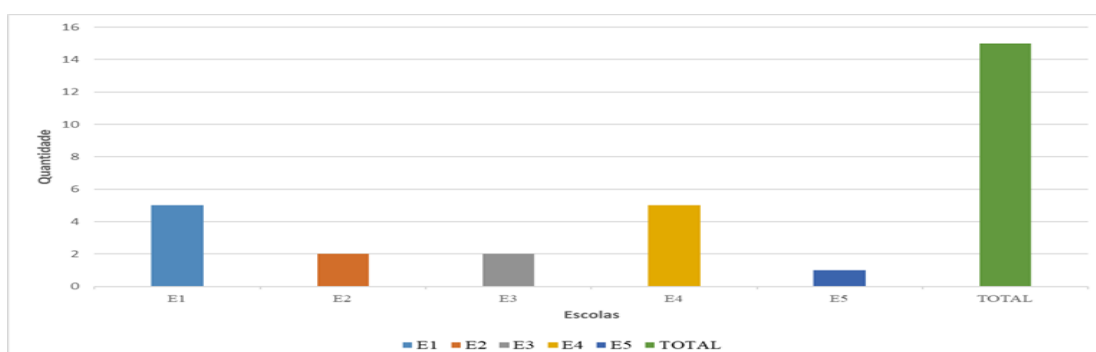
Somente uma escola (E2) apresentou um subitem específico destinado à EI. Isso deu-se no tópico Proposta curricular. Quanto à educação escolar quilombola, ela foi citada indiretamente como um subitem de um Apêndice do documento de uma instituição (E5). Uma hipótese que pode ajudar a compreender a marginalidade desse tema nos PPP focalizados pode estar relacionada ao documento curricular da SME que determina a composição do currículo de todas as escolas quilombolas de sua rede de ensino.

Esse documento é citado como fundamento legal em todos os PPP e, embora seja intitulado Matriz Curricular, não faz nenhuma menção à EI e tampouco à educação escolar quilombola. Tal ausência é mais uma expressão do silenciamento dos povos quilombolas e de sua cultura nos currículos escolares tal como preconiza Cavalleiro (2012, p.58): “vivendo numa sociedade com uma democracia racial de fachada, destituída de qualquer preocupação com a convivência multiétnica, as crianças aprendem as diferenças, no espaço escolar, de forma bastante preconceituosa”.

Considerando o objetivo deste artigo, a BNCC está presente nos cinco documentos analisados. Mesmo assim, tal como se deu na pesquisa de Drumond (2022, p.365), a EI brasileira ainda carece de propostas curriculares que verdadeiramente expressem “profundo respeito pelas crianças e sua forma de compreender o mundo”. De maneira geral, isto não está contemplado ao se comparar os aspectos citados sobre a BNCC e o texto apresentado pelas escolas.

Tendo em conta a frequência com que este instrumento normativo figura nos PPP (15 vezes), tem-se o seguinte resultado, por escola (E), em ordem decrescente de menção: E1(05); E4 (05); E2 (02); E3 (02); e E5 (01). Quando considerado o conjunto das cinco unidades escolares, a BNCC é mencionada 15 vezes. O Gráfico 2, a seguir, sintetiza esses resultados:

**Gráfico 2** – Quantidade de referências à BNCC nos PPP das escolas investigadas



Fonte: autoria própria.

Cada um dos itens que constam nos sumários dos PPP, listados, a seguir, contém referências à BNCC, porém, sem detalhamento, associada a significados diversos, dentre eles:

**1. Pressuposto teórico metodológico:** “documento legal que deve orientar a EI”; “eixos estruturantes das aprendizagens e desenvolvimento das crianças na EI”; “objetivo da BNCC”.

**2. Proposta curricular:** “compromisso com a educação integral”; “definição das aprendizagens que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica”; “referência para a formulação dos currículos dos sistemas escolares e das propostas pedagógicas das escolas”; “fundamentação legal da proposta curricular e das ações da escola”; “eixos estruturantes da EI”; e “concepção de criança”.

**3. Justificativa do PPP:** “retorno das atividades letivas pós pandemia da Covid 19”.

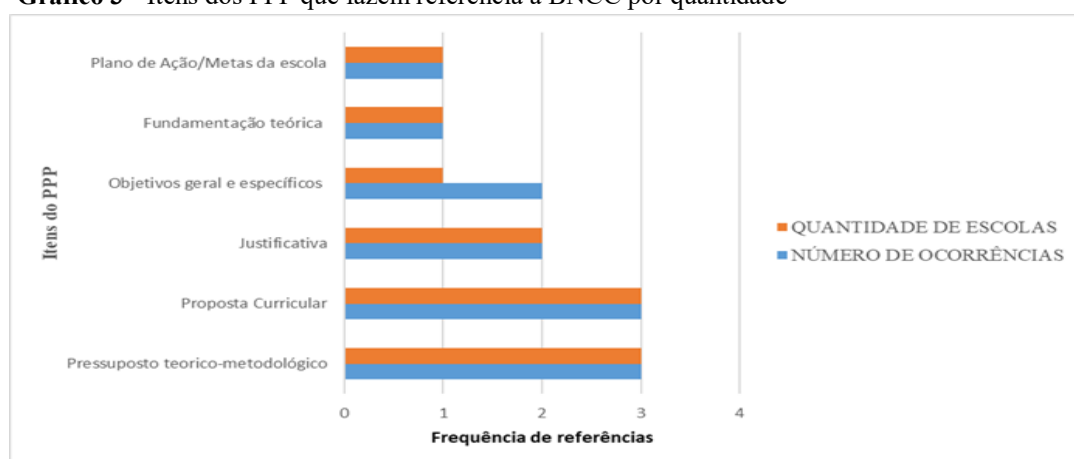
**4. Objetivos geral e específicos do PPP:** “formação continuada de professores”; “implementação do currículo escolar”; e “competências e habilidades que os alunos precisam desenvolver”.

**5. Fundamentação teórica do PPP:** “concepção de criança”.

**6. Plano de ação – metas da Escola:** “formação continuada de professores”

A relação de itens que fazem referência à BNCC nos documentos das escolas com suas respectivas quantidades pode ser conferida no Gráfico 3:

**Gráfico 3 - Itens dos PPP que fazem referência à BNCC por quantidade**



Fonte: autoria própria.

Pelo limite de páginas do artigo, não será possível caracterizar todos os fragmentos transcritos dos PPP. Entretanto, vale à pena refletir sobre pelo menos dois deles:

**1. O fato da BNCC ser um documento definidor** das “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica”, como destaca a E1. Sendo

“essenciais”, o que dizer sobre os saberes comunitários e tradicionais que caracterizam as comunidades quilombolas onde estão inseridas as instituições? Tratam-se de saberes supérfluos, portanto, desnecessários? Qual o sentido, para as comunidades quilombolas, da BNCC e da obrigatoriedade de alinhamento do currículo de todas as escolas a este instrumento mandatário? A ausência de “alinhamento” dos PPP a este dispositivo que padroniza os currículos escolares suscita questionamentos importantes como: a restrição da BNCC apenas a citações textuais, nos PPP dessas escolas pode estar relacionado ao sentido atribuído à BNCC pelas comunidades quilombolas? Que contribuições a inclusão da BNCC nos PPP das escolas pode representar para a construção das identidades das crianças quilombolas? De que maneira a BNCC poderá proporcionar o conhecimento das línguas reminiscentes, das histórias e memórias dos povos quilombolas? Certamente, responder tais perguntas requer pesquisas sobre a (im)possibilidade de diálogos entre os PPP de Instituições de Educação Infantil Quilombola (IEIQ) e a Base Nacional Comum Curricular referente à Educação Infantil - BNCC - EI (BRASIL, 2017), o que não se configura como intenção deste artigo.

**2. A formação continuada dos professores é tida como algo indispensável à implementação da BNCC na instituição, haja vista situar-se como objetivo dos programas de formação continuada contidos nos PPP das cinco Escolas envolvidas na pesquisa. De fato, a ausência e/ou insuficiência, de formação docente precedendo e concomitante à implementação da BNCC - EI (Brasil, 2017) é uma das marcas autoritárias como esse documento adentrou às instituições de toda a educação básica. Em decorrência disso, causou insegurança no desenvolvimento das práticas pedagógicas, encontrou resistência entre docentes e seu conteúdo é pouco conhecido e compreendido pelos professores. Frente a esse cenário, indaga-se: é interesse das políticas públicas educacionais a formação inicial e continuada necessária aos docentes que atuam em escolas quilombolas? As especificidades das pedagogias antirracistas e da resistência negra têm sido contempladas na legislação referente à educação básica? As políticas públicas educacionais, especificamente, a que é representada pela BNCC, garante a igualdade de condições de acesso, de permanência e conclusão da educação básica e suas modalidades, “reconhecendo as especificidades, as singularidades e as necessidades” (Brasil, 2012) das populações quilombolas?**

No que concerne aos campos de experiência instituídos pela BNCC, duas escolas (E4 e E5) não fazem nenhuma referência a eles. Nas demais instituições, os campos são mencionados nos itens “Proposta curricular” (E1 e E3) e “Educação Infantil” (E2).

Na E1 parece não haver conhecimento da origem desses campos, como sugere o trecho “estão estabelecidos cinco campos de experiências”. Há também no texto do PPP dessa unidade, indícios que apontam a compreensão de que os campos de experiência criarão oportunidades de interações e brincadeiras, entre as crianças, potencializadoras de aprendizagem e desenvolvimento.

Embora no documento da E3 os campos de experiência sejam listados, entre os instrumentos legais que o fundamenta, por meio de uma citação direta da BNCC, sua gênese é associada a documentos locais, como a Matriz Curricular da SME.

De forma semelhante, também na E2, os campos de experiência são associados a um documento local, desta vez, do governo do estado em que está situada a instituição. Novamente é pertinente a indagação: “os sistemas de ensino e os docentes [que atuam nas escolas quilombolas] estão dotados do repertório didático e formativo para implementar a BNCC?” (Oliveira; Santos; Reis, 2020, p.30). Esse questionamento direciona-se tanto às escolas quilombolas como às não quilombolas

Relativamente aos objetivos de aprendizagem, apenas duas escolas os mencionam em seu PPP (E3 e E5). Na E3, esses objetivos são apenas referidos, por meio de uma citação direta da BNCC (Brasil, 2017, p.41), “[...], a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2017, p. 41).

A E5, por sua vez, insere os objetivos de aprendizagem ao tratar de avaliação na Educação Infantil. Associa-os à observação,

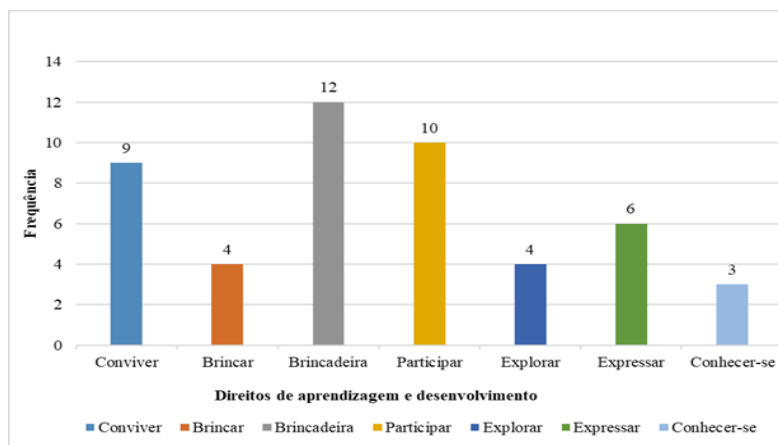
instrumento de avaliação especialmente importante na Educação Infantil, pois a maioria das crianças não domina a leitura e a escrita e ainda está aprendendo a representar os conhecimentos construídos. [...] Para tanto, poderá elaborar pautas de observação com base nos objetivos de aprendizagem definidos pela equipe pedagógica e dos sugeridos nos livros (E5, p.31)

De forma análoga, também no documento desta instituição não há detalhamento desses objetivos. Sua autoria é atribuída à “equipe pedagógica” sem que seja explicitado se os docentes integram essa equipe. Além disso, parece indicar que esses objetivos podem ser oriundos de sugestões encontradas em “livros”. Ademais, os objetivos da EI não condizem com aquilo que consta nos documentos oficiais específicos desta primeira etapa da educação básica, tampouco daqueles que tratam especificamente da EIQ.

Apenas três escolas mencionam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (E1, E3 e E4), e o fazem de forma direta ao se referirem à BNCC (Brasil, 2017). Quando pesquisado, nas cinco escolas participantes da pesquisa, cada direito individualmente,

palavra por palavra, ou mesmo seus termos cognatos, por meio de uma busca simples no documento de cada instituição, mesmo quando os vocábulos não se referem diretamente às crianças, obteve-se os resultados apresentados no Gráfico 4:

**Gráfico 4** – Frequência dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento nos PPP



Fonte: autoria própria.

No Gráfico 4, destaca-se apenas uma menção ao direito da criança aprender a se conhecer. Esse padrão se repete quando a análise é feita por escola. Comprometer-se com essa aprendizagem significa contribuir para a construção da identidade integral das crianças, abrangendo aspectos pessoais, sociais e culturais, “constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário” (Brasil, 2017, p.38).

A responsabilidade da escola com a efetivação desse direito implica criar oportunidades para que crianças negras e não negras possam desenvolver uma autoimagem positiva e tornarem-se sujeitos partícipes de sua história, subvertendo os lugares e os papéis que assumem nos contextos em que vivem e/ou frequentam. Um bom começo para que isso possa tornar-se um elemento presente no currículo vivido na instituição formal de educação pode ser a elaboração coletiva do PPP institucional.

Como lembram Santos e Torquato, (2022, p.4 e 45), o PPP “é um documento vivo, em constante avaliação, que deve ser atualizado periodicamente. [...], [Aliás, ele pode vir a ser a] a chave da educação antirracista”. Frente a essa argumentação, compreende-se a potência do PPP para o desenvolvimento de práticas docentes que coadunam com as determinações das leis 10.639/03 e 11.645/08, quando tomado como referência para o trabalho pedagógico da instituição escolar.

Outrossim, o PPP pode também oferecer elementos que resultem em “insights para gestores escolares, educadores e formuladores de políticas, auxiliando-os na elaboração de estratégias que promovam uma educação de qualidade e respeitem a diversidade cultural” (Barbosa; Fernandes, 2024, p.5), especialmente, da população negra que frequenta essas unidades.

Seja no conjunto das escolas, seja tomando as instituições, individualmente, também salta aos olhos a inexpressiva presença do direito de aprender a brincar. Este cenário teve uma pequena graduação quando se buscou seu cognato “brincadeira”. Nunca é demais ressaltar que as crianças “sentem-se atraídas pelas coisas e estabelecem com elas relações novas através das brincadeiras. [...] Brincar, para a criança, é o modo de ser e estar no mundo. Possibilidade de sentir e interagir com o outro, com o mundo e consigo mesmo” (Pandini-Simiano; Luz, 2022, p.9 e10).

## **Considerações finais**

A investigação apontou que a BNCC está presente nos cinco documentos analisados, porém, sem detalhamento e associada a significados diversos e com pouca sintonia entre os aspectos mencionados e o texto apresentado nos PPP. No que concerne à presença de conceitos e proposições importantes da BNCC – EI, pode-se afirmar que os campos de experiência foram referidos apenas em três unidades educacionais, mas, sem congruência com os objetivos de seus PPP e aquilo que é proposto para a EIQ que sequer teve suas especificidades contempladas. Relativamente aos objetivos de aprendizagem, apenas duas escolas os mencionam em seu PPP, sem nenhum detalhamento sobre o seu conteúdo. Somente 03 escolas fizeram menção aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, por meio de citações diretas de trechos da BNCC, contudo, sem estabelecer relação com a proposta curricular da instituição.

Ressalta-se que os itens constitutivos dos PPP estão referidos em seus sumários e, em geral, são padronizados. Somente uma escola apresentou um subitem específico destinado à EI. A educação escolar quilombola foi citada também somente por uma instituição, como um subitem de um Apêndice. Talvez isso possa ser atribuído ao fato do documento curricular da secretaria municipal de educação, citado como fundamento legal para todos os PPP, também não fazer nenhuma menção aos dois temas.

Tais resultados são indicativos da invisibilidade das crianças quilombolas tanto nos PPP como na formação docente e inicial de professores e professoras que atuam ou pretendem

atuar em escolas quilombolas e na legislação pertinente à educação básica e suas modalidades. Acrescenta-se a isso o frágil assessoramento dos órgãos competentes às escolas que estão situadas em comunidades quilombolas. Além disso, apontam semelhanças entre os processos de construção e implementação da BNCC nos âmbitos nacional, estadual, municipal e institucionais, desenvolvido às pressas e aprovado sem a realização de uma ampla discussão com toda a comunidade.

De forma contundente, pode-se afirmar que a ínfima e superficial presença da BNCC nos PPP analisados evidenciam um movimento que envolve tanto resistência e valorização da cultura, dos saberes e fazeres dos povos quilombolas, pelas escolas, como a fragilidade do conhecimento desse instrumento nacional que normatiza e tenta homogeneizar o currículo de todas as unidades escolares do país.

### **Referências:**

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

ANJOS, Lídia Carla Araújo dos; LOPES, Edineia Tavares; BOMFIM, Sandra Morais de Jesus. As cotas raciais nos programas de pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe executados em rede. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 20, n. 51, e13321, 2024. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/15459>. Acesso em: 28. abr. 2025.

BARBOSA, Geovane dos Santos; FERNANDES, Flávia Emília Cavalcante Valença. Construindo identidades: gestão escolar nas comunidades quilombolas. **Revistaft: Pedagogia**, [S.l.], v. 28, [s.n], 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/>. Disponível em: <https://revistaft.com.br/construindo-identidades-gestao-escolar-nas-comunidades-quilombolas/>

BARBOSA, Leticia Apoliana Ferreira; FREIRE, Juciley Silva Evangenlista. Concepções de Desenvolvimento e Aprendizagem na Educação Infantil. **Multidebates**, v. 8, n. 1, p. 138-149, 2024. Disponível em: <https://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/768/572>. Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília – DF, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 03 jun. 2024.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília - DF, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 03 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília-DF, 2004. Disponível em:  
<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília - DF, 2009. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009>. Acesso em: 03 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF, 2012. Disponível em:  
[https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17417](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417). Acesso em: 03 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília - DF, 2017. Disponível em: BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRAVALHERI, Rubens de Sousa. Corpo, Gestos e Movimento na BNCC: comparações com a pedagogia italiana. **Educação & Realidade**, v. 49, p. e129735, 2024. DOI:  
<http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236129735vs01>. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://www.scielo.br/j/edreal/a/3TLbTznhjRbRpkR5RwHBsFP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2025.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; PEREIRA, Jorgiana Ricardo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Educação Infantil na produção científica brasileira. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, 18(37), e21354, 2025. DOI:  
<http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v18i37.21354>. Disponível em:  
<https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/21354/16888>. Acesso em: 20 jun. 2025.

DRUMOND, Viviane. Políticas curriculares de Educação Infantil: é possível falar de diferenças?. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], v. 27, n. 61, p. 349–368, 2022. DOI:  
<https://doi.org/10.20435/serieestudos.v27i61.1635>. Disponível em:  
[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2318-19822022000300349](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822022000300349). Acesso em: 20 mai. 2025.

ERNEGAS, Andressa dos Santos Scalco. **As recomendações da UNESCO e as proposições da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil**. 130 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Paraná, 2020.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; SOUSA, Sandra Zákia. Monitoramento e avaliação da política de educação infantil: relevância e conteúdo. **Horizontes**, [S. l.], v. 42, n. 1, p. e023088, 2024. DOI: 10.24933/horizontes.v42i1.1746. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v42i1.1746>. disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1746>. Acesso em: 20 mai. 2025.

GOBBATO, Carolina KLUG, Andara Dias de Almeida; KREMER, Claines. Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil: repercussões nas práticas pedagógicas em uma escola do Litoral Norte/RS. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1-20, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20247.048. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20247>. Acesso em: 20 mai. 2025.

GOMES, Romeu; LEAL, Andréa Fachel; KNAUTH, Daniela; SILVA, Geórgia Sibebe Nogueira da. Sentidos atribuídos à política voltada para a Saúde do Homem. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 10, p. 2589–2596, out. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/qfyrG83DcGDfkFvBMWsbVWr/>. Acesso em: 05 de ago. 2025.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, Brasília, 1980.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A BNCC da educação infantil: implicações na formação continuada de professores. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 26, p. 1–21, 2023. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.26.20389.016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/370036897\\_A\\_BNCC\\_da\\_educacao\\_infantil\\_implicacoes\\_na\\_formacao\\_continuada\\_de\\_professores](https://www.researchgate.net/publication/370036897_A_BNCC_da_educacao_infantil_implicacoes_na_formacao_continuada_de_professores). Acesso em: 08 jun. 2024.

OLIVEIRA, Niltânia Brito; SANTOS, Arlete Ramos dos; REIS, Greissy Leôncio. **A trilha da emancipação dos saberes quilombolas nas escolas**. Salvador: EDUFBA, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33047/3/a%20trilha.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

ONIESKO, Paola Clarinda de Freitas; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Representação de negros/as no livro didático de História. **Journal of African and Afro-Brazilian Studies**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2022. DOI: 10.5380/jabs.v1i1.86185. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/afro/article/view/86185>. Acesso em: 20 abr. 2023.

PANDINI-SIMIANO, Luciane; LUZ, Lisboa Anna Carla. Documentação pedagógica em uma experiência formativa na educação infantil: um olhar para o princípio estético. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e246869, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248246869por>. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/204605>.

PEREIRA, Hortência Pessoa; SANTOS, Fábio Viana; MANENTI, Mariana Aguiar. Educação Infantil e currículo: o (não)lugar do brincar nos atos curriculares. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, Brasil, São Paulo, v. 7, n. 14, p. e14893, 2024. DOI: 10.55892/jrg.v7i14.893. Disponível em: <https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/893> Acesso em: 20 abr. 2023.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; CHAGAS, Liliane Alves; CALABRIA, Thiago Luis Cavalcanti. Formar que cidadão? Concepções presentes na proposta curricular das escolas de tempo integral da Paraíba. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, e280111, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280111>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/z4DcLzn4y4mkP96sKnhnG7M/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

SANTOS, Erisvaldo, Pereira dos; TORQUATO, Antonio. Tecendo diálogo com o projeto político-pedagógico. In: SANTOS, Erisvaldo, Pereira. dos (Org.). **Práticas antirracistas em escolas municipais de Contagem-MG: uma pesquisa-ação em parceria com CEERT-SP, DEEDU-UFOP e SEDUCCONTAGEM**. Contagem -MG: Editora Escola Cidadã, 2022.

SILVA, Carla Luana da; LEAL, Rogério Gesta. Os programas constituidores da política pública educacional voltados à educação básica. **Revista de Investigações Constitucionais**, v. 9, n. 2, p. 423–450, maio 2022. DOI: <https://doi.org/10.5380/rinc.v9i2.85795>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rinc/a/cqDnpXzYBz3GN5MDVDf8ZHG/>. Acesso em: 20 jul. 2025.

SILVA, Leide Daiana Marques; COSTA, Sinara Almeida da. Entre o dito e o não dito. Momento - **Diálogos em Educação**, v. 32, p. 315-338, 2023. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v32i01.14561>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14561>. Acesso em: 05 de ago. 2025.

SILVA, Vergas Vitória Andrade da. A favor de quem a BNCC trabalha? A política do conhecimento oficial à luz das teorias críticas e sociológicas do currículo. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, e61474, 2024. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e61474>. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v22/1809-3876-curriculum-22-e61474.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2025.

YONAHA, Tábata Quintana. A pesquisa documental como ferramenta metodológica na linguística aplicada. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 40, n. 1, p. 1-21, 2024. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/1678-460X202440163694>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/TBrC4jVzFKm6NYfjHZtR79M/?lang=pt#>. Acesso em 20 jul. 2025.

## SOBRE AS AUTORAS

### Rosimeire Costa de Andrade Cruz.

Doutora em Educação pela UFC. Docente na Universidade Federal do Ceará. Vice-líder do GEPEI e membro do HISTEDBR, na UFOPA. Bolsista de Pós-doutorado Sênior do CNPq. Efetuou a produção e análise dos dados empíricos e redigiu o artigo. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2741101989777106>

**Maria Lília Imbiriba Sousa Colares**

Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará. Vice Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR Ufopa. Pesquisadora produtividade do CNPq. Realizou a análise dos dados e revisou a estrutura e o estilo do texto. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9671465461954562>

**Kátia Cristina Fernandes e Silva**

Doutora em Educação pela UFC. Docente na Escola de Aplicação de Educação Infantil da Universidade Federal do Ceará. Coordena o Projeto de Extensão *MIRARE*. Colaborou com a organização dos dados empíricos e revisão do texto. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5095108226290045>

**Sinara Almeida da Costa**

Doutora em Educação pela UFC. Docente Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará. Líder do GEPEI. Coordenadora do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil. Colaborou com a análise dos dados e revisão das referências bibliográficas do texto. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4985156340614183>

**Como referenciar:**

CRUZ, Rosimeire C. A.; COLARES, Maria L. I. S.; SILVA, Kátia C. F. e; COSTA, Sinara A. da. Educação Infantil Quilombola na Região Amazônica: Estudo da BNCC nos Projetos Políticos Pedagógicos. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 21, n. 52, e17304, 2025. DOI: 10.22481/praxisedu.v21i52.17304.