

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL
Faculdade de Educação da UFMG**

REGINA LÚCIA COUTO DE MELO

**O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL E A
OFERTA PÚBLICA EM MINAS GERAIS
PARA CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS
DOS POVOS QUILOMBOLAS**

**BELO HORIZONTE
2016**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação da UFMG

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

**O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL E A OFERTA PÚBLICA EM MINAS
GERAIS PARA CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS DOS POVOS QUILOMBOLAS**

REGINA LÚCIA COUTO DE MELO

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2016**

REGINA LÚCIA COUTO DE MELO

**O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL E A OFERTA PÚBLICA EM MINAS
GERAIS PARA CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS DOS POVOS QUILOMBOLAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas de Educação: Concepção, Implementação e Avaliação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lívia Maria Fraga Vieira

**BELO HORIZONTE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFMG
2016**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFMG

Melo, Regina Lúcia Couto de

O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL E A OFERTA PÚBLICA EM MINAS GERAIS PARA CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS DOS POVOS QUILOMBOLAS [manuscrito] / Regina Lúcia Couto de Melo - 2016.

221 f.: il.

Orientadora: Lívia Maria Fraga Vieira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

1. Educação Quilombola. 2. Educação Infantil. 3. Território Quilombola. 4. Direito à Diferença. I. Vieira, Lívia Maria Fraga. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Dissertação intitulada “O Direito à Educação Infantil e a Oferta Pública em Minas Gerais para crianças de 0 a 6 anos dos povos quilombolas” avaliada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof.^a Dra. Lívia Maria Fraga Vieira
Orientadora – FaE/UFMG

Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves
FaE/UFMG

Prof.^a Dra. Jaqueline Pasuch
UEMT/campus de Sinop

Belo Horizonte, 28 de julho de 2016.

AGRADECIMENTOS

Ainda que possa deixar de destacar o nome de algumas pessoas, tenho presente que a realização deste trabalho não teria sido possível sem a participação institucional, de pessoas e coletivos que minha memória nomeia neste momento, com a gratidão de sempre e o prazer de compartilhar este momento.

Gratidão,

Aos autores e autoras citados, que me apoiaram nas reflexões desenvolvidas neste trabalho.

Às pessoas queridas do Programa Ações Afirmativas na UFMG, um grupo de trabalho e convivência solidário e rico, que me acolheu como uma nova pesquisadora, ampliando minha visão sobre as discriminações presentes na sociedade brasileira e especialmente por me conduzir para o chão dos quilombos e me integrar aos grupos de estudo e pesquisa.

Às professoras/es, funcionárias/os e lideranças do Curso de Formação de Professoras/es da Educação Básica atuantes no contexto das Comunidades Quilombolas da Região do Norte de Minas e Vale do Jequitinhonha, em especial Dermira Ferreira e Senhora Ferreira de Oliveira, pelos ensinamentos sobre o que é viver e educar em Comunidades de Quilombos.

Ao Kizomba, grupo de Docentes do referido curso de formação de professoras atuantes em escolas localizadas em CRQs, companheiras de vida e de projetos de trabalho.

Aos professores da pós-graduação da FaE/UFMG, em especial, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, Nilma Lino Gomes, Rodrigo Edmilson de Jesus, Shirley Miranda, Tereza Alves e Ana Maria Gomes, por saberem cuidar, educar e desestabilizar crenças que dificultam o acesso a novos conhecimentos.

Aos profissionais que se esforçaram para que eu tivesse acesso às muitas informações necessárias à pesquisa, colaborando na construção da metodologia e na apresentação dos dados: Aidê Cançado, Cláudia Werneck, Carlos Meireles, Edmilson Antonio Pereira Junior, Eliani Brito, Hamilton Vianna, Lilian Gomes, Léo Assis, Lúcia Rolla, Mara Lúcia Rodrigues, Maria Auxiliadora Lopes, Sérgio Eustáquio, Suely Virgínia e Vander Oliveira Borges.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, representada pela secretária Profa. Macaé Evaristo e pelas profissionais da Diretoria de Educação Infantil, Maria do Carmo Rezende dos Santos Assunção de Oliveira e Cláudia Aparecida Soares, pelo acesso aos dados do diagnóstico quantitativo da Educação Infantil em Minas Gerais (2010-2014).

Aos colegas da comissão articuladora do Fórum Mineiro de Educação Infantil (FMEI) pelos debates, aprendizados e carinho.

Às queridas amigas pelo afeto e cooperação: Ângela Rabelo Barreto, Blanda Couto, Cláudia Werneck, Genesy Santos, Inês Marçal, Isa Verano, Leila Ribeiro, Lucineide Nunes, Patrícia Santana, Rita de Cássia Freitas Coelho e Rosângela Guerra.

Às amigas do Comboio Quilombola: Raquel, Carmem e Gilmara, pelo compartilhamento de inquietações e traquinagens.

Aos colegas da pós, especialmente: Adriane Câmara, Flávia dos S. Silva, Anderson Xavier e Clayton pela amizade e dicas primorosas.

Às pessoas queridas da minha grande família unida neste projeto de viver amores com fé e superando conflitos, ao lado das crianças: Valentina, Camila, Gabriel, Lulu e Júlia. Tita, tia Maria, Marly, Blanda, Márcia, Beto, Cacá, Tokito, Nana, Daniel, Patrícia, Gustavo, Pedro, Marta, Monica, Arthur, Merry, Bebeto, Nelma, Couto e Karla.

Aos meus pais, por cultivarem na minha mente e coração as sementes do poder da justiça, do conhecimento e do amor.

À Lívia, minha orientadora, pela coragem de concluir comigo um longo ciclo, abordando um tema muito desafiador.

*Dedico este trabalho à Fúlvia Rosemberg que,
pela amizade e produção acadêmica, me aproximou das crianças
pequenas dos povos quilombolas, por meio de:*

Um alerta

Muito apoio

Fazendo-se presente

Acolhendo

Ensinando

Compartilhando a experiência da escolha



Meninos africanos em roda – Fonte: Google – 10/07/2016.

RESUMO

Esta pesquisa se caracteriza como uma etapa da avaliação diagnóstica da oferta pública de Educação Infantil (EI) de qualidade, socialmente referenciada, sob a perspectiva do direito das crianças de 0 a 6 anos dos povos quilombolas de Minas Gerais. O objetivo central é compreender como o direito à diferença na EI se expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Brasil, 2012c) e mapear as condições do atendimento educacional público para as referidas crianças de Minas Gerais, após o Fundeb (2006). Em relação ao direito à educação infantil e ao direito ao território quilombola identifica-se suas origens na Constituição Federal (BRASIL,1988). A regulamentação da EI pela DCNEI (Brasil,2009) e pela DCNEEQEB (Brasil,2012c) representam avanços do direito à diferença na educação, conceituado e historicizado, apontando marcos legais internacionais e nacionais com o apoio de Campos (2013), Cury (2002, 2005), Lascoumes (1998), Vieira (1999) e Rosemberg (1999, 2012, 2014). A política nacional de educação infantil é destacada com foco nos seus desafios e avanços em relação à qualidade na perspectiva da diversidade étnico racial e no financiamento. Investiga-se a oferta pública de educação infantil por meio de avaliação quantitativa (INEP, Censo Escolar), caracterizando municípios com presença quilombola certificada, ELDQ, matrículas, turmas, variáveis selecionadas sobre o perfil de profissionais e a infraestrutura das ELDQ. A análise comparativa situa a oferta pública em região de Minas Gerais com alta concentração de CRQs e em relação ao conjunto das escolas urbanas e rurais (2010-2014). Os referenciais teóricos para conceituar e descrever os territórios quilombola em Minas Gerais foram: Guimarães,1995; Pereira, 2007; Cedefes, 2008; Gomes, 2009, que destacam os movimentos negro e quilombola e Dalmir, 1987; Munanga e Gomes, 2006; Cardoso e Gomes, 2011. O suporte na produção acadêmica para a análise de contexto da educação infantil foi encontrado principalmente em Rosemberg (2012, 2014) que assinala a perspectiva da teoria crítica do reconhecimento formulada por Nancy Fraser e Rosemberg e Artes (2012) relativo a análise quantitativa da oferta de EI. Ao desenvolvermos a pesquisa quantitativa nos deparamos com vários problemas metodológicos, como o fato do Censo Demográfico (IBGE) e Censo Escolar (INEP) não identificarem os indivíduos dos povos quilombolas e as mudanças conceituais relativas à “escola localização diferenciada quilombola” (ELDQ). Desta forma, analisamos o referido conceito de ELDQ desde a sua origem (2004) e sua aplicação no Fundeb, onde foram identificados sinais de racismo institucional. Os resultados do estudo quantitativo evidenciam o predomínio da oferta de pré-escola em escolas do ensino fundamental, havendo acesso restrito para crianças de 0 a 3 anos nos territórios quilombolas. Pontua-se algumas hipóteses e várias questões ao longo deste trabalho para subsidiar estudos qualitativos e diagnósticos participativos.

Palavras-chave: Educação Quilombola. Educação Infantil. Direito à Igualdade. Direito à Diferença; Territórios Quilombolas de Minas Gerais.

ABSTRACT

This research is characterized as a stage of the diagnostic evaluation of the public offering of quality education, socially referenced, under the perspective of the right of children from 0 to 6 years of the quilombola people of Minas Gerais. The central objective is to understand how the right to difference in EI is expressed in the National Curriculum Guidelines for Quilombola Elementary School Education in Basic Education (BRASIL, 2012c) and to map the conditions of public educational services for these children in Minas Gerais after Fundeb (2006). In relation to the right to early childhood education and the right to the quilombola territory, its origins are identified in the Federal Constitution (1988). The regulation of EI by DCNEI (2009) and by DCNEEQEB (2012) represent advances in the right to difference in education, which is conceptualized and historicized, pointing to international and national legal frameworks with the support of Campos (2013), Cury (2002, 2005), Lascoumes (1998), Vieira (1999) and Rosemberg (1999, 2012, 2014). The national policy on early childhood education is highlighted with a focus on its challenges and advances in quality from the perspective of ethnic racial diversity and funding. The public offer of children's education is investigated through quantitative evaluation (School Census), characterizing municipalities with certified quilombola presence, ELDQ, enrollments, classes, variables selected on the profile of professionals and the infrastructure of the ELDQ. The comparative analysis places the public offering in regions of Minas Gerais with a high concentration of CRQs and in relation to all urban and rural schools (2010-2014). The theoretical references to conceptualize and describe the quilombola territories in Minas Gerais were: Guimarães, 1995; Cedefes, 2008; Gomes, 2009, which highlight the black and quilombola movements and Dalmir, 1987; Munanga and Gomes, 2006; Cardoso and Gomes, 2011. The support in the academic production for the context analysis of the infantile education was found mainly in Rosemberg (2012, 2014) that marks the perspective of the critical theory of the recognition formulated by Nancy Fraser and Rosemberg and Arts (2012) relative the quantitative analysis of EI supply. In developing a quantitative research, we were faced with several methodological problems, such as the fact that the Demographic Census (IBGE) and School Census (INEP) not identifying the individuals of the quilombola people and the conceptual changes related to the "quilombola differentiated school location" (ELDQ). In this way, we analyze the concept of ELDQ since its origin (2004) and its application Fundeb, where signs of institutional racism were identified. The results of the quantitative study show the predominance of the pre-school provision in elementary schools, with restricted access for children aged 0 to 3 years in quilombola territories. There are some hypotheses and several questions throughout this work to subsidize qualitative studies and participatory diagnoses.

Keywords: Quilombola Education. Child education. Right to Equality. Right to Difference; Quilombola Territories of Minas Gerais.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Minas Gerais - Comparativo da população de crianças de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos (2009 e 2013)	131
Gráfico 2 - Minas Gerais - (%) Matrículas Creche, segundo dependência Administrativa e localização - Minas Gerais (2010 a 2014)	133
Gráfico 3 - Minas Gerais - (%) Matrículas Pré-escola, segundo dependência administrativa e localização (2010 a 2014)	135
Gráfico 4 - Minas Gerais - % Evolução Matrícula Pré-Escola e Creche	136
Mapa 1 - Municípios de Minas Gerais com Comunidades Quilombolas Certificadas	50
Mapa 2 - Proporção de autodeclarados pretos ou pardos, Região Sudeste - 2000	59
Mapa 3 - Minas Gerais - Distribuição dos municípios com CRQ certificada nas áreas de abrangência das Superintendências Regionais de Ensino da SEE/MG	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Publicações/ documentos do MEC relacionados à qualidade da Educação Infantil	79
Quadro 2 - O conceito de escola localização diferenciada quilombola no Censo Escolar.....	124
Quadro 3 - Minas Gerais - Municípios com mais de três CRQs certificadas, Macroregião de MG e Nº de Escolas Localização Diferenciada Quilombola (ELDQ) com oferta de Educação Infantil - 2013	143
Quadro 4 - Posição dos Municípios com mais de 3 CRQ certificadas e percentual de frequência a creche e pré-escola por mesorregião de MG - 2010.....	146
Quadro 5 - Escala de consideração dos alunos na distribuição dos recursos do Fundeb	183

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Brasil -Taxas líquidas de frequência à creche e escola, 2010	73
Tabela 2 - Categorias de Comunidades Remanescentes de Quilombo (CRQ), N° de Municípios com presença CRQ Certificada, Titulada e Identificada e N° Municípios que notificaram Escola Localização Diferenciada Quilombola (ELDQ), Minas Gerais, 2013.....	118
Tabela 3 - Minas Gerais - Percentual de matrículas em escolas municipais, de acordo com as características das crianças e subetapa de EI, em MG e Escolas Localização Diferenciada Quilombola (ELDQ) - 2013	131
Tabela 4 - Distribuição de matrículas em escolas com oferta de EI (creche e pré), segundo localização - Minas Gerais e ELDQ - 2013.....	137
Tabela 5 - Percentual da população que frequenta Creche e Pré-Escola - 2013 (Brasil, Minas Gerais) e 2010 (Mesorregiões)	145
Tabela 6 - SER Januária- Evolução das matrículas em creche e pré-escola em escola localização diferenciada - 2010-2014.....	150
Tabela 7 - SER Januária- Evolução das matrículas em creche e pré-escola em escola localização diferenciada - 2010-2014.....	151
Tabela 8 - Minas Gerais - Síntese da oferta pública de EI em ELDQ - 2013	153
Tabela 9 - Número de Municípios com CRQ certificadas e oferta de EI em ELDQ, segundo existência de Conselho Municipal de Educação (CME) e organização de Sistemas de Ensino - Minas Gerais - 2013	155
Tabela 10 - Distribuição das ELDQ com oferta de EI, segundo local de funcionamento, localização e organização da oferta, Minas Gerais, 2013.....	156
Tabela 11 - Matrículas em escolas municipais LDQ em creche, pré e ensino fundamental, segmentadas por faixa etária das crianças em Minas Gerais, 2013.....	158
Tabela 12 - Minas Gerais - Distribuição das matrículas de crianças de 6 anos em.....	159
Tabela 13 - Tipologia de Turmas de Educação Infantil, Minas Gerais e ELDQ, 2013	160
Tabela 14 - Minas Gerais - Distribuição dos alunos matriculados na EI em ELDQ.....	162
Tabela 15 - Minas Gerais - Distribuição das funções docentes em escolas municipais com oferta de EI em ELDQ e em Minas Gerais, segundo função exercida - 2013....	165
Tabela 16 – Minas Gerais - Perfil das funções docentes em escolas municipais com oferta de EI em ELDQ e em Minas Gerais - 2013.....	167

Tabela 17 – Minas Gerais - Distribuição das funções docentes em escolas municipais com oferta de EI em ELDQ e de Minas Gerais, segundo escolaridade - 2013	168
Tabela 18 – Minas Gerais - Distribuição das funções docentes em escolas com oferta de EI em ELDQ e de Minas Gerais, segundo situação funcional - 2013	168
Tabela 19 – Minas Gerais - Variáveis selecionadas sobre autorização para funcionamento da escola e aspectos da infraestrutura externa e interna em escolas municipais com oferta de EI, segundo localização - 2013	170
Tabela 20 – Minas Gerais - Seleção de Indicadores de infraestrutura da oferta de creche – 2013	172
Tabela 21 - Série histórica dos fatores de ponderação do Fundeb, 2007-2015	187

SIGLAS E ABREVIATURAS

ADCT	- Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ABQ	- Agenda Brasil Quilombola
CadÚnico	- Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (Cadastro Único)
CACS	- Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (CACS-Fundeb)
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEDEFES	- Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CME	- Conselho Municipal de Educação
CNE	- Conselho Nacional de Educação
COEDI	- Coordenação Geral da Educação Infantil
CIFEBQ	- Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade
CF/1988	- Constituição da República Federativa do Brasil – 1988
CONAQ	- Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
CONSED	- Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
CRQs	- Comunidades Remanescentes de Quilombos
DCNEB	- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEEQEB	- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica
DCNEI	- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DCNEI	- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena
DCNEC	- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação do Campo
DNPEC	- Diretrizes Nacionais da Política de Educação do Campo
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EC	- Emenda Constitucional
EI	- Educação Infantil
EF	- Ensino Fundamental
ELDQ	- Escola Localização Diferenciada Quilombola
EM	- Ensino Médio
FCP	- Fundação Cultural Palmares
FIPIR	- Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEIQ	- Grupo de Estudos Interdisciplinar Quilombola
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
IN	- Instrução Normativa
INCRA	- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDA	- Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDS	- Ministério do Desenvolvimento Social
MEC	- Ministério da Educação
MG	- Minas Gerais
MINC	- Ministério da Cultura
MMA	- Ministério do Meio Ambiente
N'GOLO	- Federação das Comunidades Quilombolas de Minas Gerais
OBEDUC	- Observatório de Educação Quilombola e Indígena
OIT	- Organização Internacional do Trabalho
PAC	- Programa de Aceleração do Crescimento
PAR	- Plano de Ações Articuladas
PBQ	- Programa Brasil Quilombola
PBSM	- Plano Brasil Sem Miséria
PCT's	- Povos e Comunidades Tradicionais
PL	- Projeto de Lei
PNAE	- Programa Nacional de Alimentação Escolar
PR	- Presidência da República
Pronacampo	- Programa Nacional de Educação no Campo
Pronat	- Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais
RTID	- Relatório Técnico de Identificação e Delimitação
SEDESE/MG	- Secretaria de Estado do Desenvolvimento Social
SEE/MG	- Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SDH	- Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SEB	- Secretaria de Educação Básica
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SME	- Sistema Municipal de Ensino
SEPPIR	- Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República
SMED	- Secretaria Municipal de Educação
UEMG	- Universidade Estadual de Minas Gerais
UF	- Unidade da Federação
UFJF	- Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	- Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNDIME	- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1 PERCUSOS HISTÓRICOS DO RECONHECIMENTO DOS TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO	36
1.1 Quilombos: a resistência negra no regime escravista e após a abolição	37
1.2 A construção do reconhecimento dos territórios quilombolas no Brasil	40
1.3 A ressemantização dos territórios quilombolas, como política pública	44
1.4 Conceito de quilombo e a racialização das relações sociais.....	47
1.5 As Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQ) de Minas Gerais	50
1.6 O direito à educação infantil e os sujeitos da pesquisa	51
1.7 A categoria identidade dos sujeitos da pesquisa – crianças dos povos quilombolas	56
1.8 Referências para considerar a população das CRQs e a população escolar	58
2 O DIREITO À DIFERENÇA, À DIVERSIDADE ÉTNICO RACIAL E O ACESSO COM QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS CRIANÇAS DOS POVOS QUILOMBOLAS	61
2.1 O direito à igualdade e o direito à diferença.....	61
2.2 As contribuições de Fúlvia Rosemberg sobre o direito à diversidade/diferença e as crianças pequenas no contexto da educação infantil	68
2.3 O dilema da distribuição e do reconhecimento com foco na creche.....	72
2.4 Historicidade das políticas de educação infantil	74
2.5 A política nacional de educação infantil e a questão da qualidade	78
2.6 A política nacional de educação infantil, o movimento da educação do campo e a produção acadêmica dos intelectuais do movimento negro e quilombola	82
3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA DA EDUCAÇÃO BÁSICA (DCNEEQEB)	87
3.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQEB).....	87
3.1.1 Antecedentes da formulação das DCNEEQEB.....	87
3.1.2 Temas estruturantes nas DCNEEQ para a Educação Básica	92
3.1.3 A educação infantil nas DCNEEQ.....	98
3.2 As práticas sociais e os estudos sobre as infâncias dos povos quilombolas.....	104
3.3 Palavras finais	109

4	A OFERTA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM MINAS GERAIS PARA CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS DOS POVOS QUILOMBOLAS	110
4.1	Fontes e conceitos sobre as CRQs e a oferta de educação infantil para crianças de 0 a 6 anos dos povos quilombolas em Minas Gerais	116
4.1.1	Fundação Cultural Palmares (FCP).....	119
4.1.2	O INEP	121
4.1.3	O conceito de Escola Localização Diferenciada Quilombola (ELDQ) e o conceito “campo” e “rural”.....	122
4.1.4	O IBGE e o INEP e os conceitos de creche	127
4.2	Situando conceitos e informações sobre demanda e população de crianças da EI (2013) de Minas Gerais.....	128
4.2.1	A EI e a população de 0 a 6 anos de Minas Gerais	130
4.2.2	As matrículas de EI em Minas Gerais no período de 2010 a 2014.....	132
4.3	Percurso e resultados do estudo sobre as condições da oferta pública de educação infantil em Minas Gerais para crianças de 0 a 6 anos dos povos quilombolas (2013)	140
4.3.1	Porte dos municípios e mesorregiões com presença quilombola certificada e oferta de Educação Infantil	140
4.3.2	Características da oferta de EI na SER de Januária	149
4.4	As condições educacionais da oferta pública de EI em ELDQ de Minas Gerais ..	153
4.5	O transporte escolar e as crianças de 0 a 6 anos dos povos quilombolas de MG ..	162
4.6	Funções e perfil docente na EI atuantes em ELDQ	163
4.7	Infraestrutura das ELDQ.....	170
5	APONTAMENTOS SOBRE O FUNDEB: ELEMENTOS PARA O DEBATE SOBRE A OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS	174
5.1	O FUNDEB como objeto de estudo	175
5.2	Questões históricas e estruturais.....	177
5.3	Procedimentos definidores da distribuição e cálculo dos recursos do Fundeb	180
5.4	O Fundeb e a educação infantil	182
5.4.1	Análise da série histórica dos fatores de ponderação do Fundeb.....	184
5.5	Para além do racismo institucional, o porte dos municípios como uma variável importante na análise do Fundeb relativa à Educação Infantil para as crianças dos povos quilombolas	189
5.6	As políticas públicas nacionais da educação básica e a EI no período (2012-2015).....	190

5.7	A Educação Infantil das crianças dos povos quilombolas e o PNE	192
6	COMENTÁRIOS FINAIS.....	195
	REFERÊNCIAS	199
	APÊNDICE A – OFERTA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM ELDQ.....	224
	APÊNDICE B - DISTRIBUIÇÃO DOS MUNICÍPIOS COM PRESENÇA DE COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS, SEGUNDO CATEGORIA PLANO NACIONAL DE ASSISTENCIA SOCIAL E CÓDIGO IBGE, MINAS GERAIS (2010)	225

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objetivo principal compreender como o direito à diferença na Educação Infantil (EI) se expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQEB) e mapear as condições da oferta pública educacional para crianças de zero até seis anos de idade em territórios quilombolas de Minas Gerais, após o Fundeb. A análise empreendida levou em consideração as diretrizes curriculares nacionais da educação infantil (BRASIL, 2009) e da educação escolar quilombola na educação infantil (BRASIL, 2012), buscando contextualizar os processos de constituição do direito à EI e dos territórios quilombolas, em relação às suas especificidades. A infância como construção histórica e social é referência fundamental para a compreensão do reconhecimento do direito à educação infantil, envolvendo a diversidade dos modos de existência das crianças como atores sociais, as práticas sociais e institucionais em educá-las. (SARMENTO, 2005).

As lutas travadas pelos movimentos sociais para a conquista do direito à educação infantil e do “direito quilombola ao território” são contemporâneas (Constituição Federal, 1988). No entanto, as dimensões étnico-raciais, de gênero e geracionais se manifestam de forma diacrônica e por organizações diferentes dos movimentos e direitos sociais. No estado de Minas Gerais a educação do campo, a educação infantil e a educação escolar quilombola tem protagonismo de movimentos organizados da sociedade com ressonância e apoio de grupos de pesquisa da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais, que resultaram em conquistas de espaços nacionais para cada um desses campos.

No entanto, a pesquisa tomou como referência inicial dois trabalhos que investigaram e analisaram as desigualdades e iniquidades de acesso à educação infantil no Brasil, especialmente para as populações infantis do campo. São eles:

- A pesquisa nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (BARBOSA et al. (orgs.), 2012), sob a coordenação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e demandada pelos participantes do I Seminário Nacional sobre Educação Infantil do Campo (2010), promovido pelo Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica/Coordenação Geral de Educação Infantil (SEB/COEDI) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a partir da aproximação com representantes desse segmento que participaram da reformulação das Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2009). A

pesquisa foi estruturada por meio de quatro ações: análise da produção acadêmica, análise quantitativa das condições educacionais de educação infantil do campo, análise da demanda, análise das práticas educativas. Evidenciou as precárias condições das escolas de educação infantil no meio urbano e rural e a ausência de respostas por parte do poder público. Rosemberg e Artes (2012b) que participaram dessa pesquisa lançaram um chamado:

Diante das intensas e persistentes desigualdades, apesar das mobilizações, debates, embates, concertações entre Estado, governos, movimentos sociais e academia: a quem e a que tal movimentação vem servindo? Concluem que: Dificilmente poderíamos responder às crianças, particularmente àquelas residindo no rural, em assentamentos e comunidades remanescentes de quilombo, nas regiões Nordeste e Norte.

Nós, acadêmicos/ativistas, reiteramos o alerta: estudiosos/ativistas da educação infantil necessitam olhar o campo, as crianças residindo em área rural; estudiosos/ativistas da educação do campo necessitam olhar as crianças de até 6 anos, particularmente os bebês. (ROSEMBERG e ARTES, 2012c, p. 64).

- O “Observatório da Equidade” (CDES, 2009) que destaca a diferença entre desigualdade e iniquidade, pela necessidade de atribuir um “juízo de valor sobre desigualdades que, não deveriam existir, pois são injustas, desnecessárias e evitáveis” (CDES, 2009, p. 11). Desde 2006, o CDES vem monitorando a educação infantil brasileira e outras etapas e modalidades da Educação Básica, por meio de indicadores de acesso e qualidade, definidos segundo um marco lógico por um Comitê Técnico (IPEA, IBGE, DIEESE, SEDES/PR) e debatido os resultados desse trabalho com uma rede de observadores (CDES, 2006, p. 8-11). Aponta como causa em relação ao acesso restrito à educação infantil: “a insuficiência de recursos públicos para financiar a oferta pública e o não reconhecimento da Educação Infantil [...] como primeira etapa do processo educacional.” (CDES, 2006, p. 22-24).

Apesar dessa problemática estar situada no período anterior à inclusão da EI na política de financiamento da Educação Básica (FUNDEB, 2006) e essa etapa apresentar os maiores percentuais de expansão após 2006, as desigualdades persistem. Em 2012, 21,2% das crianças de 0 a 3 anos frequentavam creche e 78,2% das crianças de 4 e 5 anos frequentavam pré-escola. (SIMEC, 2014). Esses percentuais quando comparados, segundo faixa etária, renda, raça, localização da residência da criança, que demarcam iniquidades educacionais evidenciam que a maior desigualdade na EI recai sobre o acesso à creche. (BRASIL, CDES, 2014, p. 55).

O direcionamento da pesquisa para a educação escolar quilombola, campo emergente das políticas públicas após a formulação das DCNEEQEB (Brasil, 2012), se relaciona à questão das desigualdades de acesso à educação historicamente vivenciada por esse segmento

da população brasileira. Nesse contexto, compreender o conceito de direito à diferença na educação infantil expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQEB) se coloca como uma exigência. Embora não seja possível o desenvolvimento da pesquisa no âmbito das condições de vida e escolares vivenciadas pelas crianças dos povos quilombolas; sua temática se relaciona com o lugar ocupado pelas crianças pequenas no projeto de educação quilombola (escolar e extraescolar), o respeito ao reconhecimento do direito étnico, indissociáveis da luta pelo território, símbolo da resistência aos processos de dominação continuada.

Desde a primeira metade da década de 2010 tenho atuado como consultora do Proinfância¹ (MEC/FNDE) no componente monitoramento desse programa, que visa a apoiar os municípios na proposição de processos de planejamento técnico-pedagógico e de gestão/avaliação da política municipal de educação infantil [...] com vistas à implantação e aprimoramento das propostas pedagógicas de novas escolas. No período de 2014-2015, no momento da seleção dos municípios para desenvolver o monitoramento do Proinfância, privilegiei municípios com presença quilombola certificada. Mesmo que o tema da educação escolar quilombola relativo à educação infantil não seja pautado espontaneamente ao tratar da política municipal² busquei nos documentos da política municipal e nas reuniões com dirigentes e gestores levantar algumas informações sobre a atuação da Secretaria no contexto dos territórios quilombolas. Nessas ocasiões, observei que quando há documentos sobre a política municipal e/ou regulamentações sobre a educação infantil não há menção sobre os povos quilombolas, nem são colocadas dúvidas sobre como atuar no campo da diversidade étnico-racial nas escolas. Mas há alguns relatos de concursos de poesia ou histórias declamadas em datas comemorativas da libertação dos escravizados.

Também, desde o ano de 2014, a pós-graduação da FAE/UFMG me aproximou de dois espaços importantes de trabalho e debate sobre políticas públicas: integro a comissão articuladora do Fórum Mineiro de Educação Infantil (FMEI) e o Programa Ações Afirmativas na UFMG.

Apesar de estar consciente de que as prioridades de intervenção nas políticas públicas não são determinadas pela razão técnica e que o “contexto de influência” implica na atuação

¹ Proinfância, programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede escolar pública de educação infantil (MEC/FNDE), integra o Plano de Ações Articuladas (PAR) e se enquadra como transferência voluntária de recursos financeiros e técnicos da união para os municípios, destinados à construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da educação infantil.

² Nas visitas de monitoramento o interesse dos dirigentes e gestores está centrado nos processos de implantação da nova escola, os projetos político-pedagógicos e as providências necessárias para viabilizar o atendimento das crianças.

de diversos atores sociais que incidem na agenda pública da educação (BALL; MAINARDES, 2011) por meio da interlocução e/ou confronto com instituições governamentais, desenvolvo esta dissertação na expectativa de contribuir para um processo de avaliação da EI oferecida para as crianças pequenas dos povos quilombolas.

Parte-se do pressuposto que a história de luta e resistência dos povos quilombolas pelo direito ao território e a outros direitos sociais se fundamentam no direito à igualdade e no direito à diferença/étnico. Os processos históricos de luta pelo território e pelo acesso à educação se desenvolveram contra uma ordem social, herança colonial ainda presente nos dias atuais, que nega e/ou hierarquiza a condição humana de um segmento étnico da população que é discriminado do ponto de vista racial.

Historicamente, a exclusão de vários segmentos da população brasileira dos processos de escolarização se estrutura de duas formas – obstáculos no acesso, geralmente expressos por insuficiência de vagas em relação às demandas da população e inserção precária das crianças, jovens e adultos nas escolas dos sistemas de ensino. Os fatores externos aos sistemas de ensino vinculados à renda e outras variáveis, como a idade das crianças e raça condicionam um padrão de exclusão. Dessa forma, as variáveis próprias/internas dos sistemas educativos, são insuficientes para explicar as trajetórias escolares e as diferentes habilidades desenvolvidas pelas crianças e jovens em cada etapa da educação básica.

As informações estatísticas são uma das ferramentas mais utilizadas para identificar hiatos/desigualdades educacionais e há estudos (CDES, 2006, 2009, 2011, 2014; IPEA, 2008; CAMPOS, 2013) que apontam reiteradamente as medidas de desigualdades citadas, extrapolando inclusive o campo da educação (LAESER IE/UFRJ, 2009-10).

Para pactuar o pagamento da dívida brasileira com a educação das crianças pequenas dos povos quilombolas é preciso reconhecer que as desigualdades entre os diferentes segmentos da população infantil não estão exclusivamente determinadas pela origem socioeconômica das famílias, estando também relacionadas às suas raízes culturais e a desigual distribuição dos benefícios das políticas sociais. (ROSEMBERG, 2014). Geralmente, os discursos sobre as políticas públicas educacionais universais, afirmam que essas são promotoras de igualdade por si, desconsiderando a intervenção de fatores externos à escola presentes na sociedade. Desconsideram também fatores internos dos sistemas de ensino, como o racismo institucional, compreendido como ações institucionais expressas em normas, conceitos e práticas que colocam pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situações de desvantagem no acesso a benefícios das políticas sociais resultantes da ignorância, da falta de atenção, do preconceito ou de estereótipos racistas. (AMMA, s/data, p.

15). Ressaltamos que o direito à EI é uma conquista dos movimentos sociais, ao mesmo tempo, um objetivo a ser alcançado. Este é um campo complexo para intervir devido ao fato de que o racismo institucional é um dos determinantes da precarização das condições de vida da população quilombola e como tal incide também sobre as condições de acesso à educação infantil, por meio de vários obstáculos, entre eles o acesso a informações sobre o direito à EI das crianças de 0 a 6 anos. A luta pela garantia do direito à EI perpassa todas as questões sociais que evidenciam todo tipo de preconceito, violência e humilhação produzida pela sociedade. Portanto, a luta não se restringe à promoção do acesso à educação para as novas gerações, implica necessariamente a qualidade desse acesso e nesse sentido as DCNEEQEB apontam para a articulação com outras diretrizes como as relativas à educação do campo (DCNEC, 2002; DCNCEC, 2008) e educação indígena (DCNEI, 2012).

A efetivação dos direitos sociais das crianças pequenas depende de adultos/gestores/lideranças e dos pais/responsáveis informados e dispostos a lutar para transformar o direito à EI em políticas públicas. Pelas diversas razões apontadas, a presente pesquisa não pretende abranger a totalidade das questões envolvidas na exclusão das crianças dos povos quilombolas da educação infantil. Considerando que o direito à EI é um dever do Estado e de todos comprometidos com as transformações políticas e sociais, busca-se compreender a configuração desse direito no marco legal e a oferta pública para crianças dos povos quilombolas, tomando como referência o conceito de EI, como primeira etapa da educação básica, articulada ao direito à qualidade da educação:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009, art. 5º).

Como campo de trabalho e pesquisa a EI é constituída por:

[...] ações políticas, práticas e conhecimentos em construção, procurando demarcar-se de um passado antidemocrático. Legalmente integra-se ao sistema de ensino desde 1996 e compreende as creches para crianças de até 3 anos e 11 meses de idade e as pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. (BARBOSA et al. (orgs.), 2012b, p. 15).

Destaca-se assim alguns objetivos específicos da pesquisa que gerou a presente dissertação. O primeiro deles é verificar nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQEB), como o direito à educação infantil é considerado e quais as principais ações apontadas para a implementação de políticas públicas

diferenciadas, nos apoiando principalmente em dois autores, Cury (2002, 2005), Lascoumes (1990) como referencial teórico e metodológico para a análise da norma jurídica, que deve ser implementada por meio de políticas públicas. Em relação ao contexto do diagnóstico nos apoiamos nos trabalhos de Rosemberg e Artes (2012c); Santana (2015) e Silva (2011).

Outro objetivo específico da pesquisa – analisar a oferta pública de EI nos territórios quilombolas auto reconhecidos e localizados em Minas Gerais – tomou o Censo Escolar (INEP) como marco principal para detectar configurações e desafios em relação ao acesso e a qualidade dessa etapa da educação básica.

O conhecimento sobre o direito à educação infantil para crianças desse grupo étnico não poderia prescindir das próprias crianças, como sujeitos históricos e culturais, de direitos e da mediação de diversos atores sociais, especialmente, os que as representam, os atores políticos e as lideranças quilombolas; os atores públicos que coordenam a formulação, implementação e avaliação de políticas públicas (conselheiros do CNE, representantes do MEC, UNDIME, CONSED). No entanto, esse escopo é muito abrangente e complexo para as condições atuais desta pesquisa. Dessa forma, assumimos a avaliação diagnóstica como um primeiro momento da avaliação de contexto, compreendido como um processo de conhecimento que pode incorporar e subsidiar a ação de diferentes atores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas, além de futuros estudos qualitativos. Pretende-se contribuir para o debate e desenvolvimento de políticas de equidade e da diferença. A equidade é um princípio jurídico e político que se pauta por tratar diferentemente os desiguais, reconhecendo o direito à diferença para que essas não se transformem em desigualdades. As crianças dos povos quilombolas devem ter acesso à escola pública com infraestrutura em condições adequadas às exigências orientadas pela política nacional de Educação Infantil e à cultura negra/quilombola, próxima de sua comunidade, onde possam se desenvolver individualmente e coletivamente, de forma integral e plena, mediadas por intervenções das professoras/es, que valorizam a participação, a liberdade de expressão e os valores da sua cultura de origem. A equidade e a qualidade implicam no desenvolvimento de práticas pedagógicas que acolhem as crianças e as suas famílias reconhecendo e valorizando a ancestralidade negra, oralidade, corporeidade, religiosidade, vivências e memórias das crianças, não as hierarquizando e discriminando-as em relação a outras culturas presentes na sociedade.

Os conteúdos trabalhados nesta dissertação refletem o meu percurso de formação no mestrado, o processo de pesquisa e outras experiências de trabalho que desenvolvi nos últimos três anos, principalmente os investimentos que fiz para estudar um tema complexo e

desconhecido para mim, mas relacionado a algumas experiências profissionais que tive o privilégio de participar no campo da educação das relações étnico-raciais na educação básica ao longo da minha trajetória profissional, que fortaleceram meu compromisso com as crianças pequenas, a igualdade e a diversidade étnico-racial.

Problema de pesquisa e questões metodológicas

É importante destacar que o tema dos direitos da criança na sociedade brasileira reuniu diferentes atores sociais e políticos no período da Assembleia Nacional Constituinte (1986-88), rompendo com o paradigma da infância desvalida que demandava cuidados, promovendo uma inflexão na história da EI. A concepção que passou a nortear as normas legais e a ação do Estado é a da criança, como sujeito de direitos, redefinindo as relações entre família, sociedade e Estado, abrangendo outros direitos. (BRASIL,1988, art.2 27).

A formulação do problema deveria dar conta do direito à educação infantil, do ponto de vista da modalidade - educação escolar quilombola (DCNEEQ) e do pressuposto sobre a oferta pública de creche e pré-escola para crianças dos povos quilombolas.

As experiências de trabalhos desenvolvidos na EI em diferentes períodos históricos e contextos, o conhecimento preliminar de informações estatísticas e estudos sobre educação infantil do campo, citados anteriormente, nos permitiram formular como problema de pesquisa: o acesso restrito à educação infantil de qualidade para crianças dos povos quilombolas, especialmente para crianças de 0 a 3 anos.

A questão da qualidade na EI foi tratada do ponto de vista da Política Nacional de Educação Infantil pelos “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil [...] como requisitos necessários para a Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” e pelos Indicadores de Qualidade (Brasil, 2006, p. 9), abrangendo os sistemas de ensino e as instituições de educação infantil (IEI).

No plano da norma legal, centrada nas crianças dos povos quilombolas, a principal referência foi a DCNEEQEB, que trata o direito de acesso à EI de forma diferenciada para crianças de 0 a 3 anos em relação às crianças de 4 a 5 anos. Consideramos fundamental destacar essas diferenças e compreendê-las na perspectiva da cultura quilombola. Analisamos o texto da norma legal como discurso normativo e buscamos pesquisas que colaboram com as articulações entre as reflexões teóricas, as práticas sociais e o campo educacional, conforme

recomenda Gomes (2005, p. 39) quando discorre sobre a metodologia que utiliza para desenvolver termos e conceitos sobre relações sociais no Brasil.

A utilização de metodologia quantitativa se tornou imperativa para caracterizar a presença quilombola em Minas Gerais e as condições da oferta educacional nesses territórios. No entanto, as metodologias históricas e qualitativas foram acessadas para conhecer a formação das Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) e os seus ciclos que envolvem a ocupação inicial sem oposição e o desenvolvimento de uma cultura de resistência marcada pela cultura africana e afro-brasileira, seguida de ocupações e invasões de outros grupos. (CEDEFES, 2008, p. 91-374; FIGUEIREDO, 2011; GOMES, 2009; LEITE, 2009; SILVA, 2011; SANTANA, 2015). Embora não pretendêssemos desenvolver metodologias qualitativas em escolas, as visitas a algumas escolas quilombolas em Minas Gerais foram importantes para reconhecer algumas diferenciações descritas nos trabalhos acadêmicos sobre esse contexto e fazer contatos com pessoas que possuem muitas histórias para contar. Assim, abordar a presença quilombola e a oferta de educação infantil em Minas Gerais se contrapõe às ideias que os representam de maneira homogênea, identificando-os como descendentes de ex-escravizados e desconhecendo as diferentes histórias de formação das CRQs.

Segundo a Fundação Cultural Palmares (BRASIL, 2013), a existência de diversas comunidades negras rurais no Brasil predominou em alguns Estados da federação por mais de trezentos anos, Minas Gerais ocupa o terceiro lugar em número de CRQ, a maioria localizada no meio rural.

Do ponto de vista das políticas públicas as ações de reparação e de redução das desigualdades étnico-raciais foram intencionalmente dirigidas aos territórios quilombolas a partir de 2003, com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). No ano seguinte foi lançado o Programa Brasil Quilombola (PBQ), coordenado pela SEPPIR, que comprometida com a melhoria da qualidade de vida dessa população, buscou promover ações transversais, interinstitucionais e setoriais envolvendo 23 ministérios responsáveis pelo desenvolvimento de políticas públicas federais de forma descentralizada por meio da execução municipal. A complexidade desse programa pode ser verificada pela estratégia inovadora da intersetorialidade, necessária e desafiadora e pelas prioridades definidas pelo PBQ: regularização fundiária, ações de desenvolvimento local com foco em educação, saúde, geração de renda, direitos humanos, assistência social, infraestrutura e equipamentos socioculturais; e estímulo à participação e ao controle social das políticas públicas pelos quilombolas. (BRASIL, 2004).

No campo da educação básica, a principal iniciativa contemporânea à criação da secretaria (SEPP/IR), situa-se na política curricular, ação afirmativa no plano simbólico, dirigida à totalidade da população escolar brasileira do ensino fundamental e médio, tornando obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira pela alteração do art. 26-A da LDB nº 9394/1996 e pela Lei 10.639 (BRASIL, 2003). (GOMES, 2006, p. 127).

Destaca-se que na educação infantil, a tensão entre igualdade e diversidade étnico racial se manifesta no plano material, como restrição ou negação de acesso à escola e no plano simbólico, pelas representações e relações pessoais envolvendo preconceito e discriminação entre crianças e entre essas e profissionais/adultos. (ROSEMBERG, 2014, p. 750-757). No entanto, não é comum na produção acadêmica identificar textos que tratam de ações afirmativas nessa etapa da educação básica para superação de desvantagens e desigualdades, historicamente consideradas como prejudiciais às crianças pequenas negras.

A opção de focalizar o estudo no acesso e condições da oferta educacional na EI de crianças de 0 a 6 anos dos povos quilombolas, como sujeitos de direitos, se relaciona à minha trajetória como ativista do movimento de creche, como gestora e assessora de políticas públicas de educação infantil, onde situo a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre a dimensão étnico-racial das crianças e as oportunidades de acesso à educação de qualidade. A visão de conjunto dos contornos da oferta pública de educação infantil para as crianças dos povos quilombolas foi acentuada pela influência e o apoio encorajador da pesquisadora Fúlvia Rosemberg (1999, 2001, 2003, 2012, 2014) que vêm argumentando que “os bebês constituem categoria social discriminada [...] pela sociedade brasileira e pelos campos teóricos e político de estudos feministas-gênero”. Destaca também, “a pequena aproximação entre os campos dos estudos sociais sobre a infância e as relações raciais (em ambos os sentidos)”. (ROSEMBERG, 2012, p. 12).

Apesar do número significativo de instituições que produzem sistematicamente indicadores de desigualdades educacionais e raciais (IPEA, INEP, CDES, UNESCO) situando as crianças de 0 a 3 anos, pertencentes ao quintil de renda mais baixo, residentes em áreas rurais, entre as mais excluídas dos benefícios das políticas públicas, esses indicadores parecem não direcionar a proposição de outras pesquisas e políticas públicas. O mais comum são ações de combate à pobreza, que atingem crianças brancas e negras.

A avaliação mais recente e abrangente (temporalmente e geograficamente) foi a pesquisa nacional sobre Educação Infantil do Campo, que trabalhou dados quantitativos e qualitativos sobre a oferta educacional e selecionou da produção acadêmica no período de 1996-2011, os respectivos quantitativos: 10 teses de doutorado, 52 dissertações de mestrado,

11 artigos em periódicos, seis trabalhos apresentados na ANPED e um trabalho de conclusão de curso de graduação.

Nesse amplo mapeamento, as pesquisas não evidenciaram as características concretas do contexto e das populações locais. (BARBOSA et al. (Orgs.) 2012d, p. 40). As contribuições mais comuns dessas pesquisas se relacionam a processos amplos e comparativos entre crianças do meio urbano e rural. Do total de trabalhos analisados, cinco pesquisas definiram o foco na EI desenvolvida em territórios quilombolas, predominando trabalhos qualitativos em determinada CRQ, geralmente abordando a EI juntamente com outras etapas da educação básica. No entanto, alguns trabalhos expressam posições convergentes com as defendidas pelos pesquisadores da educação do campo, quanto a valorização das culturas da comunidade e as tensões com o currículo oficial. Desse grupo Maroum e Arruti (2011) questionam a classificação das escolas quilombolas como rurais, pelo fato dessa denominação encobrir a diversidade étnica. (BARBOSA et al. (Orgs.) 2012d, p. 51-54).

Tomamos o ano de 2013 para mapear a oferta de educação infantil em territórios quilombolas, que corresponde ao ano posterior à formulação das DCNEEQEB (BRASIL, 2012), identificado como “ano base de implementação” das diretrizes. Corresponde também ao período mais recente de acesso aos dados do Censo Escolar. Destaca-se que o ano de 2013 não se relaciona com o período em que foram formuladas políticas públicas fundamentadas nas DCNEEQEB visando a promover a educação escolar quilombola ou políticas de educação infantil dirigidas especificamente para as crianças dos povos quilombolas. Encontramos apenas um estudo institucional “Educação Escolar Quilombola no Censo Escolar da Educação Básica (IPEA, SILVA, 2015) que visa a avaliar as possibilidades e limites do Censo Escolar como instrumento estratégico para acompanhamento de elementos importantes das DCNEEQEB.” Não identificamos pesquisas sobre as tendências de acesso e condições educacionais em Minas Gerais, que apontasse possíveis determinantes das variações de acesso à EI. Dessa forma, a utilização da série histórica (2010-2014) do diagnóstico da EI em Minas Gerais realizado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2015) foi importante para situar a caracterização da oferta pública de EI em escolas localização diferenciada quilombola no ano de 2013. Esse trabalho se constituiu como uma das referências, uma vez que o período da série histórica (2010-2014) é curto e insuficiente para demonstrar tendências, mas nesse período trata a variável matrícula da EI nas ELDQ.

Do ponto de vista do marco legal consideramos relevante as atualizações da LDB nº 9394/1996 pela Lei 12.796/2012, segundo as determinações da Emenda Constitucional nº 53

(BRASIL, 2006) e nº 59 (BRASIL, 2009), alterando a idade de ingresso no ensino fundamental para 6 anos de idade, redefinindo a faixa etária da EI para 0 a 5 anos (CF, 1988, art. 208, inciso IV) e determinando a obrigatoriedade da matrícula na pré-escola (CF, 1988). Essas Emendas Constitucionais aliadas ao novo Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2023) configuram novas perspectivas e desafios para a EI, possibilitando um planejamento da expansão da oferta pública em uma escala de tempo maior (EC nº 59), ainda que tal dimensão não garanta todas as condições para a totalidade das crianças brasileiras, nem abranja todo o território de Minas Gerais com oferta de qualidade socialmente referenciada.

Considerando que o direito à educação infantil corresponde a uma atribuição do Estado, a ser compartilhada com as famílias e a sociedade, interroga-se: como se configura a oferta educacional pública para crianças de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos, dos povos quilombolas/do campo, logo após a formulação das DCNEEQ?

Vários autores nos apoiaram na definição da metodologia e em cada capítulo será apresentado os referenciais teóricos e metodológicos utilizados, destacando-se: os escritos de Rosemberg (2015) e sua produção sobre educação infantil e relações raciais desde a década de 1970, os de Gomes (2009), Fraser (2007) e Zemelman (2003).

O pressuposto da presente pesquisa é que as desigualdades educacionais devem estar presentes nos territórios quilombolas e a opção por uma metodologia qualitativa é revelar e compreender os avanços atuais do ponto de vista do marco legal no sentido de reconhecer e valorizar a cultura desses povos. Do ponto de vista quantitativo, o propósito é conhecer a oferta pública de educação infantil para um segmento étnico da população que historicamente foi excluído das políticas educacionais, provocar reflexões sobre a oferta de creche e pré-escola, colocando as crianças pequenas dos povos quilombolas na centralidade deste trabalho.

Sobre os sujeitos e a abrangência da pesquisa

Uma posição importante neste estudo é que para enfrentar o problema da exclusão na educação é necessário reconhecer e valorizar a identidade cultural das crianças, seus modos de vida e de suas famílias. O pertencimento a uma dada CRQ pode ser conhecido por meio de um ethos coletivo abrangendo ancestralidade e cultura negra, língua, alimentação, artesanato, música, religiosidade, relações entre diferentes gerações, que compartilham experiências comuns. Muitas vezes essas experiências comuns são de discriminação racial, que os concebe como inferiores e ao não alocar recursos das políticas públicas dirigidos a todas as crianças ou focalizados nas crianças pequenas das CRQs perpetuam a dominação simbólica e material.

Convergemos com o pensamento de Sarmiento (2005) sobre o conceito de “geração” associado a uma “forte identidade histórica” que está referida às relações estruturais e simbólicas dos atores sociais – crianças e adultos. Porém, quando esse autor define a infância, como uma construção moderna “correspondente a um trabalho de separação das crianças em relação ao mundo dos adultos, tomando como referência os processos de institucionalização das crianças, essa distinção que separa e une as gerações sofre variações, em função de práticas culturais e sociais. (SARMENTO, 2005, p. 366-369). Dessa forma, quando nos referimos a identidades infantis no contexto quilombola, onde ser criança possui dinâmicas próprias ditadas pela convivência entre crianças, entre essas e adultos, que as consideram seus pares, vivendo conflitos particulares como a luta pelo território, que definem identidades plurais, complexas e contraditórias, nos distanciamos dessa única referência demarcadora de ordenamento disciplinar – a escola. Quando nos referimos ao sujeito concreto - criança - como ator social, reconhecemos sua capacidade de viver entre o mundo real e o imaginário, as consideramos capazes de formularem interpretações sobre a sociedade em que vivem, a natureza, sobre si mesmas e sobre os outros.

Sobre a categoria identidade dos sujeitos da pesquisa - crianças dos povos quilombolas - destaca-se o conceito de pertencimento à etnia – quilombola – compreendida como:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombolos os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a opressão histórica sofrida. (BRASIL, Decreto 4.887, art.2º, 20/11/2003).

O processo de identificação da categoria – quilombola - é realizado por autoatribuição, decisão coletiva em que muitas crianças participam, embora o encaminhamento da solicitação para a Fundação Cultural Palmares (FCP) da certificação da comunidade, seja um ato das lideranças adultas. Nos territórios quilombolas as crianças ocupam um lugar muito próximo dos adultos, na perspectiva de um conceito de família ampliada, nas lutas pelo território, festividades, religiosidade, tarefas domésticas, ao lado das atividades típicas da infância, do brincar e reproduzir de forma criativa o que observam os adultos fazerem. As referências sobre as infâncias dos povos quilombola são fruto de observações etnográficas de pesquisas que têm o objetivo de conhecer modos de vida dessas crianças em CRQs situadas em diferentes localidades do Brasil. Santana (2015) pesquisou as dinâmicas, experiências e concepções das crianças sobre “o modo de ser quilombola”. Seu estudo contribuiu para

ampliar a minha visão sobre a discriminação racial e o lugar de poder que as crianças vão assumindo ao longo de sua trajetória de vida

Outra pesquisa importante desenvolvida por Silva (2011) forneceu elementos sobre o acesso à EI e sobre os modos de educar as crianças dos povos quilombolas. Essas pesquisas se constituíram como um dos pilares para compreender nas DCNEEQEB, o valor atribuído ao atendimento integrado dos direitos sociais das crianças de 0 a 3 anos (assistência social, saúde e educação) e levantar hipóteses sobre a posição que concebe o “direito com reservas” na EI.

A população quilombola como um todo, e as crianças como grupo etário de 0 a 6 anos, apesar de participarem do processo de autoatribuição nas CRQ (Santana, 2015) não foram identificadas nos Censos Demográficos até 2010 e pelo Censo Escolar até 2015. Assim, na pesquisa quantitativa utilizamos do recurso da notificação pelas próprias escolas e/ou pelas gestões municipais no Censo Escolar de “escolas localização diferenciada quilombola” para identificar as crianças dos povos quilombolas que frequentam creche e/ou pré-escola.

As palavras de Rosemberg (2015) vão na direção de seus estudos sobre infância/crianças e desigualdades educacionais, que situam frequentemente as “atitudes discriminatórias” para com os bebês e crianças pequenas, independente da condição de serem crianças negras ou quilombolas. Para as crianças negras afirma que há racismo estrutural/institucional que se dá no plano simbólico e material:

Considero que, para se chegar ao cerne da manutenção das desigualdades raciais no plano material, não se pode afastar a ideia de que um grande percentual de negros no Brasil é pobre, e um grande percentual de pobres no Brasil é negro. Pensar simultaneamente, em condição socioeconômica e pertença racial para entender o racismo estrutural/material é necessário no caso brasileiro, pois não temos, após a abolição da escravidão, um sistema de classificação racial legal/oficial como também não temos um sistema de segregação racial formal. Os recursos públicos brasileiros não são igualmente distribuídos para pobres e não pobres. Veja-se na educação: o custo-ano de um aluno no ensino superior gira em torno de US\$10 mil e na educação infantil ou ensino fundamental não chega a US\$1.000,00, dez vezes menos. O ensino público nos anos básicos é frequentado preferencialmente por pobres e negros. O ensino público no ensino superior é frequentado preferencialmente por brancos e não pobres. (ROSEMBERG, 2015, p. 103).

Essa afirmativa da pesquisadora chama atenção para aspectos importantes das escolhas políticas sobre financiamento da educação brasileira. No processo de pesquisa que desenvolvemos identificamos uma relação importante entre procedimentos de notificação das escolas localização diferenciada quilombola do Censo Escolar e a política de financiamento da educação básica (Fundeb) com implicações para o acesso à EI.

Desta forma, a metodologia da pesquisa quantitativa em uma unidade federada que conta com 853 municípios, desses 97 com presença quilombola certificada pela Fundação Cultural Palmares (FCP) e 33 municípios com oferta pública de educação infantil localização diferenciada quilombola foi sendo construída artesanalmente visando a contribuir para a formulação de macropolíticas. A opção por focar a análise do perfil dos municípios com presença quilombola, os sistemas de ensino, as matrículas, o perfil de professores/as e as condições de infraestrutura das escolas públicas localização diferenciada quilombola em áreas urbanas e no campo, com predomínio dessas últimas.

A utilização da denominação “do campo” se deve ao significado atribuído pelos próprios sujeitos que residem nesse contexto e concebem a luta pela educação como parte da luta pela terra, travada pelos mesmos, como sujeitos de direitos. A origem do termo “educação do campo” se contrapõe à “educação rural”, a qual não reconhece as culturas, saberes e modos de produção de vida dos sujeitos do campo (SILVA, 2012, p. 59). As categorias utilizada pelo Censo Escolar (INEP) são as mesmas do Censo Demográfico (IBGE): “zona rural” e “zona urbana.” Desta forma, nas tabelas que apresentam dados quantitativos mantivemos essas denominações.

Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos, além da Introdução e dos Comentários Finais. No capítulo um buscamos situar o contexto da pesquisa, caracterizando a luta histórica pelo reconhecimento, a conceituação contemporânea dos territórios quilombolas no Brasil e o direito à educação infantil, resultantes da ação de diferentes movimentos sociais. No segundo capítulo situamos o direito à diferença, na perspectiva da diversidade étnico racial e o acesso com qualidade apontado pelos documentos oficiais da política nacional de educação infantil. No terceiro empreendeu-se a apresentação e análise das Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e das Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil, principais marcos normativos para a organização dessa etapa da educação básica, levando em conta, de um lado, as especificidades da primeira infância e sua educação em contextos não domésticos integrados a sistemas de ensino, e de outro, as especificidades dessa educação em territórios quilombolas diferenciados pela cultura, pela história e pela localização predominante rural. O quarto capítulo apresenta o percurso metodológico do diagnóstico quantitativo sobre o perfil dos municípios com presença quilombola certificada e as condições da oferta pública de educação infantil em

escolas localização diferenciada quilombolas de Minas Gerais. No capítulo cinco analisamos o direito à diferença na perspectiva da política de financiamento (Fundeb), que inaugura a participação da educação infantil e da educação quilombola, em política redistributiva de caráter universal, como um componente de política afirmativa na educação básica.

A questão central, que cria muitas tensões no campo educacional e na produção acadêmica e à qual temos que estar atentos é a articulação entre políticas educacionais universalistas e focalizadas no reconhecimento identitário quilombola. Em um país tão desigual como o nosso, as DCNEEQEBs afirmam a exigência de consultas prévias qualificadas, com escuta do movimento quilombola que representam as crianças, sujeitos de direitos, pautando juntamente com outros movimentos sociais as políticas públicas para que a escola frequentada por todos (inclusive uma maioria de crianças dos povos quilombolas) alcance uma qualidade negociada, e o processo de expansão das ELDQ para um número maior de CRQs produza em seu bojo igualdade e diversidade, com renovação, integração de políticas públicas e participação da sociedade.

Nos Comentários Finais procurou-se sistematizar o percurso da pesquisa e as principais conclusões do estudo.

CAPÍTULO I

1 PERCUSOS HISTÓRICOS DO RECONHECIMENTO DOS TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO

O objetivo deste capítulo é historicizar o contexto onde a oferta da educação infantil em Minas Gerais será analisada, tomando como referência os processos históricos e os problemas epistemológicos para compreender a emergência do conceito de quilombo na contemporaneidade. Apresentam-se os atores sociais envolvidos e os principais avanços no marco legal brasileiro do direito ao reconhecimento dos territórios quilombolas, tendo como protagonistas o movimento negro e o movimento quilombola. A abordagem histórica predomina no tratamento da ação dos movimentos sociais, do contexto colonial ao conjunto das normas jurídicas infraconstitucionais, do ponto de vista internacional e nacional, fundadas em uma visão crítica dos direitos humanos e da cidadania. A reflexão sobre as demandas do movimento quilombola explicitadas em relação à educação básica/educação infantil é realizada problematizando as poucas fontes documentais disponíveis, tanto do ponto de vista desse movimento, quanto dos municípios que constitucionalmente são responsáveis pela educação infantil. Apresenta-se a trajetória do direito à educação infantil na perspectiva do marco legal para situar os sujeitos desta pesquisa: crianças de 0 a 6 anos dos povos quilombolas de Minas Gerais. Para situar a formação, cultura e identidade quilombola e os desafios enfrentados por esses povos para garantir o direito ao território tomamos como referência os trabalhos de pesquisadores de diferentes campos do conhecimento, os quais vamos reportar ao longo deste trabalho: GOMES (2009, 2011); GUIMARÃES (1995); LEITE (2000, 2008); MOURA (1983); MUNANGA (1996, 2004); NASCIMENTO (2003); O'DWYER (1995); QUIJANO (2005) e RATTS (2006).

Os direitos coletivos foram conferidos pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) para sujeitos e segmentos da população até então marcados por uma história de exclusão: a infância, os trabalhadores do campo idosos, as mulheres, os/as negros/as, os/as indígenas, os quilombolas, os/as portadores de necessidades especiais e adolescentes. O reconhecimento do país, como multirracial, pluriétnico e multilinguístico, incorporou a contribuição de negros/as, quilombolas e indígenas no patrimônio cultural e o direito ao território para esses povos. A afirmação de direitos sociais apontou possibilidades

emancipatórias para diferentes sujeitos sociais e impôs deveres ao Estado, que deve garanti-los. No entanto, a trajetória de luta dos movimentos sociais revela que esses direitos se transformaram em instrumentos de luta para que essas causas justas sejam reconhecidas e integradas pelas políticas públicas.

1.1 Quilombos: a resistência negra no regime escravista e após a abolição³

O processo histórico de formação da resistência negra escravista no período colonial brasileiro extrapola os limites deste trabalho, mas considerando a importância de sua origem para diferenciar a concepção dos quilombos na contemporaneidade, optamos por apresentar sinteticamente, os resultados da pesquisa historiográfica de Guimarães (1995, p. 61-83), que promete recuperar “a natureza política dos quilombos [...] de Minas Gerais, [...] em seus vários aspectos”, a partir da produção acadêmica da década de 1960. O que move Guimarães (1995) a pesquisar essa temática é problematizar afirmativas sobre “a passividade do africano escravizado no Brasil.” Explícita inicialmente os referenciais adotados nas décadas de 1960 e 1970 por historiadores e sociólogos, destacando três autores (IANNI, 1962; CARDOSO, 1976; FREITAS, 1977 apud GUIMARÃES, 1995, p. 70-71) que contribuíram para reforçar a tese da "incapacidade política do escravo" e para a revisão posterior sobre o entendimento da ação política dos escravizados e dos negros na contemporaneidade:

Pela necessidade individual de evadir-se da situação escrava, onde a sobrevivência reduzia-se aos mínimos físicos, e não pela exigência coletiva de abolir o regime. A condição escrava é incompatível com uma organização do comportamento neste sentido. [...] para que assumisse tal significado, seria preciso que o comportamento da coletividade cativa fosse organizado em função de uma elaboração consciente da condição escrava; seria necessário que se atribuísse à casta dos cativos a possibilidade de aprender, ainda que fragmentariamente, a situação alienada em que se encontrava (IANNI, 1962, p. 234 apud GUIMARÃES, 1995, p. 70).

[...] em toda parte, os protestos escravos sempre tiveram lugar no quadro rural. Entre nós, expressaram-se através do conhecido quilombo. Os escravos se revoltavam e estabeleciam comunidades em lugares de difícil acesso. Depois, vivendo à base de uma economia de subsistência, resistiam às tentativas de reescravização e ajudavam outros escravos a se libertarem do cativeiro. Essa massa de escravos rurais nunca tentou, entretanto libertar-se coletivamente por meio de uma insurreição geral. Nem se afigurava possível uma tal insurreição. Isolados pelas imensas distâncias que separavam um engenho do outro, não tinham os escravos

³ Para evidenciar o objetivo deste texto ampliamos o período histórico, incluindo o pós-abolição e acrescentamos a palavra “Quilombos”, reproduzindo o título do capítulo 3 da obra “Para Entender o Negro no Brasil de hoje: história, Realidades, Problemas e Caminhos” (MUNANGA, 2006, p. 58).

como organizar e articular um movimento coletivo. Os seus protestos eram realmente, mais existenciais que políticos (FREITAS, 1976, p. 9 apud GUIMARÃES, 1995, p. 71).

Os autores se fundamentam em uma abordagem marxista e hegeliana e são questionados pela inadequação do referencial teórico utilizado (Guimarães, 1995, p. 72) e pela influência das análises eurocêntricas, que focavam a luta operária. O próprio Guimarães (1995) se inclui nessa crítica. As considerações preconceituosas e expectativas pautadas pelo paradigma da opressão x resistência e equivalências entre os quilombos e os “movimentos revolucionários nos moldes da burguesia e do proletariado” são alvo das principais críticas. Guimarães (1995, p. 70-74) reconhece na produção da década de 80, outras dimensões privilegiadas nas análises históricas e sociológicas, principalmente: a diversidade de posições ocupadas pelos escravizados na sociedade colonial (LARA, 1988; CHALHOUB, 1990; MOURA, 1983; REIS, 1986 apud GUIMARÃES, 1995, p. 71-72). Pontua então o rompimento com o referido referencial marxistas e anuncia a instituição de uma “Nova História”, caracterizada por:

[...] expressiva dose de anti-marxismo, consolidou-se a perspectiva de recusar a ideia do escravo incapaz e absolutamente submetido. Desloca-se o eixo da discussão. Ao invés da contradição entre opressão e resistência, privilegia-se a negociação e o consenso. O risco de cair no extremo oposto existe. (GUIMARÃES, 1995, p. 72).

A “Nova História” marcou outro período nas pesquisas sobre a resistência dos negros, dando continuidade ao debate teórico, em torno da dualidade do escravizado em relação à ordem escravista, ora em posição de “negociação com seu senhor”, ora resistindo e se rebelando. Apesar da consideração dos escravizados como sujeitos de uma ação política, denominada quilombo, a problemática em questão foi se revelando mais complexa, pois um mesmo sujeito escravizado agia de forma diferenciada. Ou seja, não bastava deixar de lado as analogias com os movimentos operários, pois as identidades não eram unívocas. O mesmo autor (GUIMARÃES, 1995, p. 73) confirma as contradições vivenciadas pelos escravizados, ao identificar as suas ações “como coisa e sujeito em um mesmo indivíduo.” As fontes utilizadas privilegiavam as formas de combate à organização dos quilombos, suas estratégias, formas de resistência, apoios importantes, mobilização e diferenças da ação entre forros e escravizados. (GUIMARÃES, 1995, p. 73). Nessa nova fase o referencial teórico de Guimarães (1995) se desloca para o conceito de política, enunciado por Bobbio (BOBBIO, 1992, p. 954-962 apud GUIMARÃES, p.74), que afirma três tipologias de poder – “[...] o

poder econômico, o poder ideológico e o poder político[...]”. Sendo que nas conclusões apresentadas, a seguir, percebe-se que a influência marxista continua presente:

[...] superada a tese de incapacidade política do escravizado”; [...] identifica o quilombo como “uma modalidade de existência do campesinato na sociedade escravista mineira colonial [...]”, ressaltando: [...] a necessidade de percepção deste campesinato não só na sua dimensão econômica (visão mais imediatista), mas também na sua dimensão política, enquanto agente coletivo no jogo das contradições que dão a tônica à dinâmica social; o fato do **quilombo enquanto expressão da luta de classes, entre senhores e escravos, ser um ponto em torno do qual se dividem os escravos e forros; a inegável coesão da classe proprietária de escravos no seu posicionamento diante do referido conflito**; a possibilidade de percepção do quilombo não só enquanto fenômeno, mas principalmente enquanto projeto político que evidencia estratégias de realização por parte de seus membros. Enfim, pensar o quilombo nas suas várias nuances pode nos permitir compreender melhor sua dinâmica e sua inserção na sociedade escravista. (GUIMARÃES, 1995, p. 79, grifo nosso).

Nesse artigo, o autor declara intenções de uma revisão epistemológica que de fato ainda não se realiza completamente, por outro lado, identifica evidências importantes como as insurreições lideradas por negros e as organizações rurais de pretos que permanecem após a abolição, convergindo com os estudos de Almeida (1989), Leite (2008, p. 965-977) e Gomes (2009, p. 9) que pesquisaram os projetos políticos dos povos quilombolas e seus direitos étnicos, afirmando a tradição do “[...] processo produtivo de acamponesamento das populações escravizadas [...]”, assim como o enfrentamento de conflitos decorrentes “da dominação continuada”, que age expropriando e privilegiando a concentração da terra:

Desde o período colonial, a elite agrária brasileira tendeu a concentrar a terra, calcando as bases para o desenvolvimento de uma cidadania diferenciada, que distribuiu direitos de acordo com diferenças socioeconômicas, tais como propriedade, renda, ocupação e acesso à educação formal. Isso levou ao desenvolvimento, no Brasil, de diferentes categorias de cidadãos, ampliando as desigualdades entre proprietários e não proprietários. (GOMES, 2009, p. 9).

A Igreja, a Coroa Portuguesa e os grandes proprietários de terra se aliaram e mantiveram o sistema escravista, apesar da população diaspórica africana e afro-brasileira resistir à modelagem da cultura local, que a subalternizava e silenciava suas práticas sociais, organizando os quilombos como territórios de fuga de uma condição opressora e desumana. Segundo Moura (1983, p. 16), em seu estudo sobre a atuação do Estado português no combate às formas de resistência e organização dos escravizados, a visão do rei de Portugal sobre os quilombos, em resposta a um pedido do Conselho Ultramarinho (2/12/1740) os apontava como: “habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles.”

O quilombo, como projeto político de enfrentamento ao sistema escravista representou “um marco da luta contra a dominação colonial e de todas as lutas dos negros que se seguiram após a quebra desses laços institucionais.” (LEITE, 2008, p. 965). A “reterritorialização”, diferente da senzala, “representava resistir à escravidão, e o “quilombo-rompimento”, [...] a tendência dominante da política do esconderijo e do segredo de guerra.” Esse território de liberdade atraiu também libertos e se transformou no imaginário social como locais suspeitos, ilegais. Por outro lado, o “quilombo-abolicionista” organizado por líderes articulados com as elites tinham apoio financeiro para construção de suas casas. (PEREIRA, 2007, p. 36).

A produção acadêmica sobre o período colonial foi ampliada, tendo QUIJANO (2005) como referência fundamental, principalmente por ter cunhado, a partir de seus estudos o termo “colonialidade do poder” que ultrapassa o período colonial ao focar o modo de produção de um padrão de dominação eurocêntrico nas Américas, caracterizado pela “classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça [...]”:

[...] Dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial. (QUIJANO, 2005, p. 117).

Essa reflexão de Quijano (2005), centrada na historicidade do conceito de raça, nos ajuda a pensar que neste estudo, do ponto de vista metodológico, é preciso buscar pontos de articulação entre processos históricos que possuem dinâmicas diferenciadas. Ou seja, há várias dimensões envolvidas no acesso à educação infantil para as crianças dos povos quilombolas. Embora os movimentos sociais tenham produzido avanços nos direitos de cidadania das crianças, para esses povos compartilhar com o poder público a educação das crianças pequenas têm um significado diferenciado, do ponto de vista da cultura quilombola e das exclusões que vivenciaram e ainda vivenciam no cotidiano.

1.2 A construção do reconhecimento dos territórios quilombolas no Brasil

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) representa um marco histórico na redefinição de direitos de cidadania, e entre outros direitos políticos e sociais, reconheceu o direito quilombola ao território. Essa Constituição, denominada de cidadã, estabeleceu diretrizes para as políticas públicas de cada setor social, a partir da contribuição de diferentes movimentos sociais, que desde a década de 1970 se reorganizaram no enfrentamento da ditadura militar e se mobilizaram em torno de direitos sociais no país. Nesse momento histórico os movimentos sociais denunciavam as posições hegemônicas do Estado brasileiro, de tradição clientelista, que se omitia em relação à maioria da população brasileira e exigiam o atendimento de demandas relativas às questões da terra, educação, saúde, discriminação dos negros, direitos das mulheres e das crianças, entre outros.

Segundo Rosemberg (2012) as origens históricas dos movimentos sociais de combate às diversas desigualdades se organizam em diferentes momentos:

[...] os movimentos operários precederam os das mulheres, que precederam os étnico-raciais, que precederam os movimentos de luta pelos direitos de crianças e adolescentes. Instituições sociais - igrejas, sindicatos, partidos políticos, governos, empresas, escola, entre outras - tiveram e têm seus tempos próprios para reagir às mobilizações dos diferentes movimentos sociais de diferentes recortes e que reivindicam igualdade de oportunidades. (ROSEMBERG, 2012, p. 20-21).

No período anterior à Constituinte, identifica-se nos grandes centros urbanos um “fenômeno novo [...], um certo encontro entre o movimento operário das oposições sindicais e o movimento associativo comunitário dos bairros.” (LE VEN, 1987 apud POMPERMAYER, 1987, p. 13). Trataremos desse novo fenômeno, com foco no movimento negro destacando esse momento político em Minas Gerais, por meio da publicação organizada por Pompermayer (1987), que traça um histórico dos “novos movimentos sociais”, na perspectiva dos operários e sindicalistas, das mulheres, dos negros, favelados. O referido autor cita Le Van (1986), que aborda os seus determinantes, diferenciados dos movimentos classistas operários e cuja emergência se deve às mobilizações relacionadas às questões do cotidiano:

[...] destinadas a promover a resistência contra várias formas de opressão e carências de serviços[...] que atingia também a classe operária, e que o movimento associativo comunitário possuía melhores condições de se manifestar e se organizar, por não ser taxado de subversivo. (POMPERMAYER, 1987, p. 14).

Francisco citado por Pompermayer (1987, p. 204-229) trata do “Movimento Negro, Cidadania e Estado”, denunciando a “falsa democracia racial”, o racismo e as desigualdades raciais, enfatizando a origem urbana das reivindicações. Não atribui a essa origem, as

dificuldades do Movimento Negro Unificado (MNU) para se expandir, mas diz que a não adesão de outros grupos organizados em Minas Gerais, também ocorreu em São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador. Embora afirme haver no território mineiro, uma aproximação entre o Movimento Negro, a Federação dos Congadeiros de Nossa Senhora do Rosário e a Federação Espírita-Ubamdista de Minas Gerais.

No final da década de 1980, o contexto nacional permitiu a visibilidade de muitas pautas gestadas em períodos anteriores e estabeleceu o caráter universal das políticas de educação, saúde e a função redistributiva da assistência social, que deveria garantir mínimos sociais a todos que necessitassem.

Nas comemorações do Centenário da Abolição, em 1988, representantes dos quilombolas reapareceram no espaço público brasileiro, mesmo ano da aprovação da Constituição cidadã. Os quilombolas ingressaram no movimento negro desde os seus primórdios, em alguns estados brasileiros:

Embora invisibilizada no âmbito nacional existia uma articulação quilombola local em diversas regiões do Brasil sendo as entidades do movimento negro as principais fomentadoras dessas lutas. Pode-se citar, por exemplo, o caso no Maranhão do Centro de Cultura Negra (CCN/MA) e no Pará, do Centro de Defesa do Negro (CEDENPA). Estas entidades foram articuladoras de uma organização estadual das lutas das comunidades negras (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 249 apud CARDOSO; GOMES, 2011, p. 6).

Os movimentos negros, em sua maioria situados no meio urbano atuavam contra o racismo, organizados pela Frente Negra Brasileira desde os anos de 1930 e no período da Assembleia Nacional Constituinte ampliaram sua base na defesa dos direitos sociais com a participação do Movimento Negro Unificado (MNU) e de parlamentares, como Abdias do Nascimento, transformando o quilombo em símbolo de denúncia “da continuidade da ideologia do embranquecimento e da exclusão dos negros do projeto republicano de modernização do país.” Leite (2008, p. 968), Cardoso e Gomes (2011, p. 1) relatam que na 1ª Convenção Nacional do Negro pela Constituinte (1986), convocada pelo MNU foi apresentado “a proposta de uma norma que garantisse os direitos das comunidades negras rurais do Brasil.” O momento histórico de mobilização popular na Assembleia Nacional Constituinte pautou, inicialmente, a proteção cultural das comunidades quilombolas. Essa proteção encontrava respaldo na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, art. 27) e no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966, art. 13 e 15). A proteção cultural foi incluída após muitos embates na Constituinte e o difícil consenso foi alcançado em relação a:

Ficam tombados todos os documentos e sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos. (BRASIL, 1988, art. 216, Inciso V).

Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos. (BRASIL, 1988, no art. 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - ADT).

A partir de 1988, o movimento negro no Brasil expandiu, tendo expressão internacional em 2001, na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, em Durban. A partir da década de 1990, o movimento quilombola ganha visibilidade nacional e passa a defender uma agenda, centrada no reconhecimento de seus territórios, atuando de forma articulada com outros movimentos sociais. A Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) foi organizada a partir de 1995, quando foi comemorado os 300 anos de Zumbi dos Palmares.

Um texto recente de Cardoso e Gomes (2011, p. 2) reflete sobre o movimento negro contemporâneo, e citando o próprio Cardoso (2008, p. 11-28), afirma que os ativistas negros geralmente consideram-se como um grupo unificado, apesar da multiplicidade de sujeitos presentes nesse movimento social. Desde a década de 1970, as suas pautas de reivindicações eram marcadas pela presença da organização das mulheres negras na luta contra o racismo, sexismo e exclusão social, pelo movimento quilombola e a política de cotas (PL 73/99). Segundo os referidos autores, os efeitos da presença de lideranças quilombolas no movimento negro, promove uma influência recíproca e abre oportunidades para “a pluralização de temas e demandas na cena pública nacional”, considerando o movimento quilombola “umbilicalmente ligado ao movimento negro”, contribuindo para que fossem pautadas questões específicas das comunidades quilombolas rurais na Constituição Federal. (BRASIL, 1988, art. 68).

Buscamos em documentos oficiais e na literatura sobre movimento negro e quilombola demandas relacionadas à creche, educação da criança pequena e educação infantil e não encontramos essas temáticas nas pautas de reivindicações. Segundo Rosemberg (2012, p. 18) “a questão da creche, da criança pequena tem pouco mobilizado manifestações do movimento negro contemporâneo.” Um dos documentos no campo da educação que focalizam demandas nacionais atuais é o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (2009) e entre “as principais ações para educação em áreas de remanescentes de quilombos” relaciona “garantir direito à educação básica”, o que inclui a

educação infantil, mas as etapas e modalidades destacadas são “Ensino Médio e EJA”. Talvez essa situação expressa nesse documento seja reflexo de demandas educacionais direcionadas pelos e para os adultos que não tiveram acesso à educação na idade adequada. Segundo Rosemberg (2012), “[...] há um reduzido número de pesquisadores(as) negros(as) e brancos(as) a se envolver com o tema da educação infantil, da creche” [...] “e no contexto das relações raciais e de combate ao racismo.” As dimensões de raça, gênero e idade se expressam de forma diacrônica, não necessariamente de forma transversalizada nos movimentos sociais, como atualmente defende Boaventura de S. Santos, quando analisa, o que é uma luta emancipatória, no contexto da globalização:

É uma luta que tem que ser transversal aos diferentes grupos e interesses, uma vez que as formas de opressão são várias, mas todas elas se conjugam numa forma de subordinação que, mesmo tendo várias faces, cria as mesmas formas de exclusão simultaneamente. Por outro lado, estas articulações têm hoje um sentido local e global. (SANTOS, 2003, p. 3).

Em relação às secretarias municipais de educação de localidades com presença quilombola certificada visitadas (Manga, Brumadinho, Paraopeba e Januária) não foi possível identificar pautas demandadas por CRQs e inclusão das crianças dos povos quilombolas em documentos oficiais ou nos sites das respectivas prefeituras. Em geral, os dirigentes municipais entendem que as demandas explícitas se referem à procura de um serviço educacional e não publicizam as “listas de espera” com nomes de pais ou responsáveis que procuram escola para os filhos. É provável que uma pesquisa qualitativa sobre demanda de educação infantil focalizada nos pais ou responsáveis pelas crianças de povos quilombolas traria outros resultados, como ocorreu na pesquisa nacional sobre educação infantil do campo. (BARBOSA et al. 2012b, p. 257-289).

1.3 A ressemantização dos territórios quilombolas, como política pública

O Decreto nº 4.887/2003, regulamenta o direito ao território quilombola apresentando conceitos e procedimentos para a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombo, fundamentado na Convenção OIT 169 (1989), sobre povos e comunidades tradicionais, do qual o Brasil é signatário. A noção de identidade quilombola foi ressemantizada ao relacionar

a ideia de pertencimento a laços identitários, que transcendem a consanguinidade e o parentesco, e vinculam-se a ideias sobre valores, costumes e lutas comuns, principalmente as experiências compartilhadas de discriminação racial (SOUZA, 2011, p. 5). Hall (2003) nos adverte “da tentação de essencializar a comunidade” e ao criticar a noção simplista de pertencimento nos esclarece citando Scott (1996), sobre a noção de povos tradicionais - “não implica em algo fixo.”

[...] é um tipo especial de conceito discursivo, na medida em que este desempenha uma tarefa distinta; busca compor oficialmente, dentro da estrutura de sua narrativa, uma relação entre o passado, a comunidade e a identidade. Ela depende do conflito e da controvérsia. É um lugar de disputa e também de consenso, de discurso e de acordo. (SCOTT, 1996 apud HALL, 2003, p. 103).

O Decreto nº 4.887/2003 institui o auto reconhecimento, atingindo não só aqueles quilombos históricos, organizados por escravizados.

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (BRASIL, 2003, Decreto nº 4.887/2003, art. 2º).

Os modos de viver dos quilombolas são próprios de um grupo de origem africana e afrodescendente, materializados por meio de crenças, da agricultura familiar, mineração, arquitetura, tecnologia de construções e culinária que configuram uma identidade própria. Ainda que seus registros sejam relativamente recentes e marcados por processos históricos contemporâneos, o que os une são o território pertencente ao coletivo, valorização da ancestralidade, da memória coletiva, das línguas reminiscentes, dos marcos civilizatórios, das tecnologias e formas de produção do trabalho; dos acervos e repertórios orais; dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país. (MOURA, 1997).

Portanto, a resistência não se configura exclusivamente como uma fuga do sistema escravagista, responde a outras lógicas do passado e do presente, o que pode ser compreendido pelos princípios da sociologia da experiência, como:

[...] uma combinação de lógicas de ação, lógicas que ligam o actor a cada uma das dimensões de um sistema. O actor é obrigado a articular lógicas de acção diferentes, e é a dinâmica gerada por esta atividade que constitui a subjectividade do actor e sua reflectividade. (DUBET, 1997, p. 107).

A resistência pode ser compreendida como uma dimensão da ação política frente aos conflitos vivenciados, envolvendo organização, estratégia e enfrentamentos contra o domínio dos senhores. O poder econômico, ideológico e político utilizado para manter o sistema escravista têm a sua contrapartida nas diversas formas de rebeldia e expressão contra as violências sofridas.

No presente, o movimento reivindica direitos sociais juntamente com outros sujeitos que compartilham situações semelhantes de desigualdade. A reconstrução da experiência pelos sujeitos engajados na luta social é orientada por uma racionalidade, e Dubet (1997) apoiado na perspectiva empregada por Weber, ressalta que esta não pode ser reduzida a uma estratégia para atingir um fim, como no contexto da ciência. Há outras lógicas de ação geradas pelo empenho em enfrentar a alienação e a dominação, por meio do poder do discernimento, da reflexão que passam pelas relações sociais com outros sujeitos e movimentos sociais, da legitimidade dos discursos especializados que sustentam as normas legais e ao mesmo tempo atribui um estatuto a esforços coletivos de sobrevivência que colaboram para uma síntese, como Souza (2008) aponta a seguir:

[...] os processos empreendidos por esses grupos para manterem-se ao longo de sua história como sujeitos que se constituem enquanto grupo etnicamente diferenciado, com seus aspectos identitários específicos, com seu modo próprio de viver. Por resistência se entende a luta constante das comunidades quilombolas pelo direito de existir, de um existir que pressupõe intrinsecamente uma rede de relações estabelecidas que permeia a batalha cotidiana pelo direito ao território, às tradições, à identidade. (SOUZA, 2008, p. 9).

A visão dos atores sociais situados historicamente e apoiados na sua experiência social para enfrentar conflitos e construir acordos e arranjos, nos ajuda a compreender a emergência do “*direito étnico*” (Decreto nº 4.887/2003):

Esse decreto apresenta um novo caráter fundiário, dando ênfase à cultura, à memória, à história e à territorialidade, uma inovação no Brasil, isto é, o reconhecimento do direito étnico. (BRASIL, 2012c, p. 9).

Desde a Constituição (BRASIL, 1988) a sociedade brasileira é considerada como pluriétnica e multicultural, no entanto, a garantia do direito ao território dos “remanescentes de comunidade dos quilombos” foi regulamentado após 15 anos de sua promulgação. O referido decreto conceituou os quilombos e estabeleceu as condições de execução das ações de regularização dos seus territórios, a partir das contribuições dos pesquisadores/antropólogos, embasando os critérios de autoatribuição e definindo procedimentos para caracterizá-los:

Contemporaneamente, quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Não se trata de grupos isolados ou de população estritamente homogênea, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados. Sobretudo consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de território próprio. A identidade desses grupos não se define por tamanho e número de membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade como grupo. Neste sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento por meio de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão. (BRASIL, 2012 apud O'DWYER, 1995, p. 2).

É importante destacar que a regulamentação do processo de auto reconhecimento, implica em uma escolha coletiva e política, a titularidade da propriedade após a demarcação é também coletiva e o Estado que titula, muitas vezes disputa territórios com as comunidades quilombolas. Há possibilidade de ter acesso a direitos sociais diferenciados, a partir do processo de certificação, como veremos no capítulo III e IV. Esses direitos sociais historicamente negados podem colaborar para a tomada de decisão do autoreconhecimento, porém há comunidades que não se auto reconhecem como quilombola, apesar de possuírem as características indicativas como tal.

1.4 Conceito de quilombo e a racialização das relações sociais

Na História Geral da África (2010, p. XLIV) o editor da metodologia e pré-história (J. Ki-Zerbo) nos ensina a importância dos estudos linguísticos, ao afirmar que estes:

[...] demonstram que as rotas e os caminhos das migrações, assim como a difusão de culturas materiais e espirituais, são marcados pela distribuição de palavras aparentadas.

Buscamos em autores nacionais conhecedores das tradições afro-brasileiras, as origens da palavra “quilombo”:

[...] originária da língua banto umbundo, falada pelo povo ovimbundo, [...] se refere a um tipo de instituição sócio política militar conhecida na África Central. [...] no século XVII. [...] segundo alguns antropólogos, na África, [...] refere-se a uma associação de homens, aberta a todos. Os membros dessa associação eram submetidos a rituais de iniciação que os integravam como co-guerreiros num regimentos de super-homens invulneráveis às armas inimigas. Existem muitas semelhanças entre o quilombo africano e o brasileiro, formado mais ou menos na mesma época. Sendo assim, os quilombos brasileiros podem ser considerados como uma inspiração africana, reconstruída pelos escravizados para se opor a uma

estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra forma de vida, de uma outra estrutura política na qual se encontraram todos os tipos de oprimidos. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 60-62).

Os habitantes desse território eram denominados de “quilombolas, mocambeiros ou calhambolas” e há referências históricas de que se multiplicaram no Brasil “no século XIX, principalmente nas décadas finais do período escravista.” Em outros países das Américas foram denominados de: “palenques”, em Cuba e Colômbia; “cumbes, na Venezuela; “marrons”, na Jamaica, Guianas e Estados Unidos. (MUNANGA, 2006, p. 62).

De acordo com Leite (2008) a expressão “comunidade remanescente de quilombos” foi cunhada:

No final da década de 1980 para se referir às áreas territoriais onde passaram a viver os africanos e seus descendentes no período de transição que culminou com a abolição do regime de trabalho escravo, em 1888. Além de descrever um amplo processo de cidadania incompleto, veio também sistematizar um conjunto de anseios por ações em políticas públicas visando reconhecer e garantir os direitos territoriais dos descendentes dos africanos capturados, aprisionados e escravizados pelo sistema colonial português. LEITE (2008, p. 969).

A hierarquização das relações raciais no Brasil originada no período colonial por meio da estrutura escravista mantida durante longo período (1530-1888) são insuficientes para explicar o racismo. Gomes (2005) conceitua o racismo como:

[...] um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. (GOMES, 2005, p. 52-62).

O conceito de racismo institucional expressa a visão sistêmica sobre o racismo:

[...] o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas devido à sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes da ignorância, da falta de atenção, do preconceito ou de estereótipos racistas. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e pior demais instituições e organizações. (Instituto AMMA Psique e Negritude, coord., s/d, p. 15).

Entre os trabalhos que focam as relações raciais em diferentes países citamos o de Anthony Marx (1988 apud GOMES, 2009, p. 32) que converge em dois aspectos com de Jaccoud (2008, p. 51) sobre o modelo propulsor do racismo, a dominação utilizada pelo poder colonial no Brasil: a tradição religiosa católica e a defesa da escravidão. Marx (1988) aponta um outro aspecto – a política da miscigenação – “para manter a unidade territorial e a política

da vasta extensão de terras no Brasil”, ressaltado por Gomes (2009a) ao estudar os “fatores que impactam na efetivação da titulação dos territórios quilombolas” revelando por meio de farta documentação, como o Brasil teve um “[...] abolicionismo sem reparação econômica e redistribuição de terras” e cita Halsenbalg (2005) que nos ajuda a compreender o projeto de nação construído com o suporte da ideologia da racialização:

[...] a solução imigracionista aparecia não apenas como resposta ao problema imediato da escassez de mão na agricultura, mas também como parte de um projeto de modernização a mais longo prazo, em que o branqueamento da população nacional era altamente desejável. (HASENBALG, 2005, p.165 apud GOMES 2009, p. 147).

No processo de independência do Brasil (1888), o poder foi transferido do Estado português para a elite agrário-exportadora, por meio de acordos com o regime monárquico, “considerado liberal em sua forma e conservador em suas práticas” (GOMES et al, 2015, p. 66). Uma evidência dessa afirmação é a “Constituição híbrida” de 1824 que manteve o referido regime atrelado aos interesses da elite agrária fundiária, estabelecendo o direito à propriedade dos escravos e o direito à educação como privilégio exclusivo dos cidadãos. No entanto, a cidadania não incluía os escravizados, pessoas sem renda anual comprovada e as mulheres. (CURY, 2014, p. 25-26).

As análises apresentadas por estudiosos das Constituições nos habilita a afirmar que a cidadania é um termo que possui significado histórico e que a discriminação racial e de gênero contribuíram para a construção do conceito de racismo institucional. Dessa forma, a auto declaração de raça/cor é uma dimensão política que permite reconhecer informações sobre as posições ocupadas pelos/as afrodescendentes em diferentes campos de pesquisa, na demografia, na educação, saúde, etc. No entanto, o termo “raça” não designa a etnia quilombola. Embora exista uma relação de poder colonialista presente em toda a sociedade brasileira determinada pela questão da raça negra. Munanga (2006, p. 62) colabora para o entendimento da persistente crença na passividade do africano escravizado, ao apresentar o racismo à brasileira, sob uma perspectiva sistêmica:

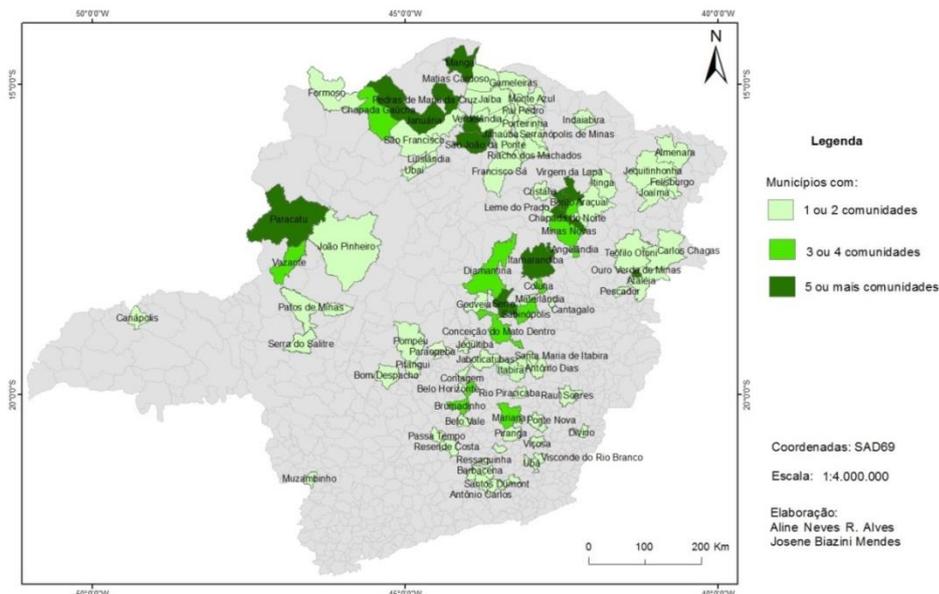
- [...] o racismo em nossa sociedade, produzindo e disseminando uma visão negativa sobre o negro [...].
- o desconhecimento de uma grande parte da sociedade brasileira, inclusive de intelectuais, sobre os processos de luta e organização dos africanos escravizados e dos seus descendentes durante o regime escravista. [...]
- a falta de divulgação de pesquisas e livros que recontam a história do negro brasileiro, destacando-o como sujeito ativo e não como vítima da escravidão e do passado escravista. [...]
- a crença de que no Brasil não há racismo e de os diferentes grupos étnico-raciais aqui existentes, nos quais está incluído o segmento negro, viveram uma situação

mais branda de exploração e escravidão quando comparados com a realidade de outros países.

1.5 As Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQ) de Minas Gerais

A existência de diversas comunidades negras rurais e em menor número urbanas no Brasil predominou em alguns estados da federação por mais de trezentos anos. Segundo dados atuais da Fundação Cultural Palmares (FCP, 2015) Minas Gerais ocupa a terceira posição em número de CRQs. Abordar a presença quilombola e a oferta de educação infantil em Minas Gerais requer situá-las do ponto de vista do número de municípios, número de CRQs certificadas, identificadas e com processo aberto localizadas em todo o território mineiro (Mapa 1). As regiões de Minas Gerais, onde há maior número e extensão geográfica ocupada pelas CRQs são o Norte de Minas, Jequitinhonha e Noroeste, predominantemente nas áreas rurais de Minas Gerais.

Mapa 1 - Municípios de Minas Gerais com Comunidades Quilombolas Certificadas



Fonte: Fundação Cultural Palmares (FCP) – Certidões expedidas às Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) até 26 de agosto de 2013.

Segundo Costa (2008) a localização das CRQs pode ser compreendida, a partir “[...] do princípio subjacente à sua formação [...] como lugares de difícil acesso, que propiciassem o estabelecimento de barreiras estruturais, que tanto podiam ser naturais ou sociais.” Entre as

barreiras naturais esse autor cita várias localidades no Brasil onde havia: “as serras de difícil acesso” [...], áreas acima de corredeiras e cachoeiras próximas às cabeceiras de rios [...] áreas alagadas e com proliferação de doenças endêmicas, principalmente a malária [...]” Além de viver no sertão das terras brasileiras, “estabeleceram como estratégia de sobrevivência a invisibilização” e “[...] relações com indígenas e brancos pobres”, fundando uma “organização social articuladora de culturas diversas [...] não contava com a presença do Estado. (CEDEFES, 2008, p. 25-28).

Novas formas de quilombo surgiram com a descoberta do ouro e diamante na Serra do Espinhaço, em Minas Gerais, porém com a falência da mineração e o fim do sistema escravista foram implantados outras formas de quilombo, e os princípios que os regiam permanecia o mesmo: “reprodução social baseada na liberdade, na solidariedade, na equidade no uso dos recursos naturais e no respeito ao meio ambiente em que viviam.” (COSTA, 2008, p. 27).

Em Minas Gerais, há “indícios de que a maioria das comunidades quilombolas [...] se formou após a abolição do sistema escravista em 1888.” (CEDEFES, 2008, p. 41). Essa organização “permaneceu inalterada até meados do século XX e após a implantação da estrada de ferro nos anos 1940” foi aberto o caminho para a população branca penetrar nas chapadas e no sertão sanfranciscano.

Com a valorização mercantil dos territórios pela expansão das fronteiras agrícolas e exploração dos recursos minerais e nos grandes centros urbanos devido à especulação imobiliária por corporações nacionais e internacionais, as comunidades negras foram e estão sendo violentamente pressionadas para se deslocarem para outros locais. Muitas comunidades resistiram não abandonando o território ancestral ou se deslocando dentro do próprio Estado, outras passaram pela experiência do êxodo rural principalmente para São Paulo e Paraná.

Com o reconhecimento pela CF de 1988 do “direito quilombola ao território” passaram a se organizar nacionalmente e a década de 1990 foi um período de muito enfrentamento político com as políticas de ajuste fiscal, que propunham uma interpretação limitada dos direitos constitucionais conquistados (GOMES, 2009a). Após a primeira metade dos anos 2000 é que foi estruturado a regulamentação alinhada com os preceitos constitucionais e marco legal internacional sobre as comunidades tradicionais. ANEXO A.

1.6 O direito à educação infantil e os sujeitos da pesquisa

O direito à educação infantil foi instituído pela CF (BRASIL, 1988) que estabeleceu como critério a idade das crianças - de zero a seis anos - definindo o atendimento em creches para as crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para crianças de 4 a 6 anos (CF 1988, artigos 208 e 211 - Capítulo III). Os protagonistas do texto constitucional sobre os direitos das crianças e adolescentes foram decisivos também na elaboração e promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990). A ampla participação da sociedade civil, que marcou a segunda metade da década de 1980, foi impulsionada pela afirmação da infância como portadora de direitos, superando a crítica ao descaso e à omissão do Estado, que operava segundo o paradigma da “infância em situação irregular” e do cuidado/assistência, especialmente para as crianças mais vulneráveis (CAVALIERI, 2003; CRADY, 1994; VIEIRA, 1986). Também é afirmado no capítulo dos direitos individuais e coletivos (BRASIL, 1988, art. 7º, XXV), o direito dos/as trabalhadores/as rurais e urbanos/as à: “[...] assistência gratuita aos seus filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas.” O termo “assistência” nos leva a considerar que a efetividade da “assistência gratuita” depende da posição dos empregadores e empregados representados pelos seus respectivos sindicatos de cada segmento de trabalhadores para incluí-la nos acordos coletivos (BRASIL, 1988, art. 8º, III). O direito constitucional à EI foi alterado pela Emenda Constitucional (EC) nº 53 (BRASIL, 2005), reorganizando a determinação da faixa etária de atendimento da pré-escola até 5 anos (Lei nº 11.114, de 16/5/2005 e Lei nº 11.274, de 6/2/2006) e a EC nº 59 (BRASIL, 2009) estabeleceu a obrigatoriedade da educação de 4 (quatro) a 17 anos.

O acesso à educação infantil pública, gratuita e de qualidade é uma atribuição prioritária dos municípios (BRASIL, 1988, art. 211) e foi regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 (BRASIL, 1996), que a define como primeira etapa da educação básica.

O direito de acesso à educação infantil implica a oferta de educação de qualidade consagrado pelo texto constitucional como um princípio, citado a seguir e nas normas jurídicas infraconstitucionais, como apontado nos artigos 3º, IV e 4º, IX da LDB nº 9394/1996.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VII - garantia de **padrão de qualidade**.

Art. 211. A União Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º - A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades

educacionais e **padrão mínimo de qualidade** do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (BRASIL, 1988, grifo nosso).

O termo qualidade da educação é citado em muitos outros artigos e leis que pontuaremos ao longo deste trabalho, para reforçar a ideia de que não basta garantir vaga a uma criança na creche ou na pré-escola.

A finalidade da educação infantil implica um compartilhamento entre o Estado, a família e a comunidade:

[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, Lei 12.796, art. 1º altera art. 29 da LDB nº 9394/96).

O prazo para integração da Educação Infantil aos sistemas de ensino foi estabelecido pela LDB nº 9394, após 3 anos da sua publicação (1999), mas o processo de municipalização dessa etapa da educação básica se prolongou pela década de 2000. (ALMEIDA, 2005).

Em 2006, com a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb – Lei nº 11.494/2006) foi definido a primeira fonte de recursos públicos para a Educação Infantil e nessa política de financiamento a educação quilombola e indígena foram originalmente diferenciadas com 20% a mais de recursos por aluno em relação ao valor dos anos iniciais do ensino fundamental, etapa que referencia os fatores de ponderação do Fundeb.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 1998/99) foram reformuladas em 2009 (DCNEI - Parecer CNE nº 20, de 11/11/2009 e a Resolução CNE nº 5, de 17/12/2009), incorporam a obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4 e 5 anos e 11 meses e definindo a data de corte de 31 de março no ano da matrícula para ingresso no ensino fundamental, o que tem desdobramentos para a educação infantil. O conceito de educação infantil nessa norma é o seguinte:

[...] primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009, art. 5º).

As DCNEI pautaram a especificidade da educação infantil (Brasil, 2009, art. 3º, 5º e 8º, § 1º, I e II,) e a diversidade étnico-racial (Brasil, 2009, art. 6º; 7º, V; 8º, § 1º VIII e IX e § 3º) principalmente ao tratar da proposta pedagógica. Uma condição fundamental explicitada

nessa norma legal é o espaço/tempo para os docentes formularem essa proposta, incluindo as crianças quilombolas:

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;

V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;

VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

X - a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.

§ 3º - As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, **quilombolas**, caiçaras, povos da floresta, devem:

I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;

III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando a diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;

IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;

V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. (DCNEI, 2009, grifo nosso).

As Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQEB) formuladas pelo CNE (BRASIL, 2012) respondem a uma demanda das CRQs relativa ao direito étnico, justificada pelo fato de não contemplarem dimensões fundamentais “[...] como uma bandeira de luta dos povos do campo: [...] envolvendo territorialidade, história, memória e cultura desse segmento.” (BRASIL, 2012b).

Em termos operacionais e identitários fazem uma distinção da localização das escolas:

I - Escolas quilombolas; II - escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Parágrafo Único Entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola. (DCNEEQEB, 2012a, art. 9º).

Em relação ao direito à educação infantil no âmbito da educação escolar quilombola expresso nas DCNEEQEB, considera-se de forma diferenciada a creche e a pré-escola:

Art. 15 A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, na qual se privilegiam práticas de cuidar e educar, é um direito das crianças dos povos quilombolas e obrigação de oferta pelo poder público para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, que deve ser garantida e realizada mediante o respeito às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências socioculturais.

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

I -creches ou instituições de Educação Infantil;

II -programa integrado de atenção à infância;

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

A modalidade educação escolar quilombola pode ser desenvolvida em estabelecimentos de ensino fora do contexto quilombola. Porém, é feita uma diferenciação ao conceituar a escola quilombola, como: *“os estabelecimentos localizados em território quilombola, que necessariamente devem ser reconhecidos pelos órgãos públicos responsáveis.”*

Um dos objetivos desta pesquisa é avaliar do ponto de vista quantitativo e qualitativo o acesso e a oferta pública de educação infantil em Minas Gerais para crianças de 0 a 6 anos dos povos quilombolas. Dessa forma, os dados de população de crianças de 0 a 3 anos e 4 a 5 anos são uma exigência para medir a distância entre o que o direito preconiza e o que o Estado garantiu de fato, por meio de políticas públicas. O poder público municipal e a sociedade dependem dessas medidas de população para avaliar a universalização do atendimento para a faixa etária de 4 a 5 anos. (EC nº 59/2009, LDB nº 9394/1996, alterada pela Lei nº 12.796/2013).

Por outro lado, a educação infantil desenvolve mais intensamente que outras etapas da educação básica uma interlocução com os pais ou responsáveis, para o entendimento e negociações sobre os processos para alcançar qualidade, contextualizando o momento histórico que essa geração escolar vivencia, a valorização das culturas de origem das crianças e finalidades da EI.

Para as crianças de 0 a 3 anos, é determinado pela CF (BRASIL, 1988) o direito de acesso, mas não sendo obrigatória para pais ou responsáveis precisarem se manifestar com certa antecedência em relação ao ano que pretendem matricular seus filhos, de forma que a gestão municipal possa garantir a oferta de creche com qualidade. Ou seja, não se improvisa

um espaço de educação infantil de qualidade para crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos da noite para o dia. O acesso pode até ser garantido judicialmente, mas as condições que viabilizam a qualidade, como a política de formação em serviço para os profissionais da educação, razão professora x número de crianças, o espaço/ambiente estimulante e adequado ao número de crianças, livros de literatura, brinquedos e materiais para a expressão plástica das crianças são interligados às concepções de criança e de educação infantil que necessitam ser trabalhados permanentemente de forma integrada para que seus efeitos na identidade e atratividade da carreira docente e impacto nas práticas pedagógicas sejam sustentáveis. Além disso, são dimensões operadas por diferentes equipes que viabilizam a execução de Planos de Carreira do Magistério, concursos públicos, processos de aquisição, etc.

A LDB nº 9.394, no art. 5º, § 5º, também pauta formas de atendimento que podem fragilizar a qualidade da educação infantil ao permitir “formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino [...]” e a história da educação infantil nos aponta que geralmente as formas alternativas são uma “oferta pobre para os pobres.”

1.7 A categoria identidade dos sujeitos da pesquisa – crianças dos povos quilombolas

O termo etnia é muitas vezes empregado como substituto de “raça” por aqueles que desejam diferenciar o significado determinista e biológico (raças superiores e inferiores) atribuído a esta última terminologia. Utilizamos o termo etnia, na perspectiva do pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros:

Um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, pelo menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns. Um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoa ou de um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas. (CASHMORE, 2000, p. 196 apud GOMES, 2005, p. 50).

Mas também utilizamos os termos diversidade, na perspectiva étnico-racial para diferenciar de outras diversidades cujas matrizes possuem diferentes origens. O conceito de grupo étnico – quilombola – está relacionado ao modo de ser e viver construídos pelos quilombolas na resistência ao sistema escravista, recriados segundo um sistema de valores da cultura negra, na luta pela sobrevivência. O termo “étnico-racial”, ressignificado pelo Movimento Negro, enfatiza:

[...] que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade

africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática. (BRASIL, Parecer CNE/CP nº 3, 10/3/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, MEC/SEPP/IR, Brasília: junho 2005, p. 13).

Os sujeitos da pesquisa pertencem à etnia – quilombola – compreendida como:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a opressão histórica sofrida. (BRASIL, Decreto nº 4.887, art. 2º, 20/11/2003).

Quando focamos a educação escolar, as práticas pedagógicas ou políticas da diferença ou interétnicas, compreendemos a importância do reconhecimento e valorização das diversas raízes culturais das crianças nos processos de escolarização. Vários autores (ALMEIDA, 1999; MOURA, 1981; GOMES, 2009; MIRANDA, 2012) afirmam que a denominação “remanescente de quilombo” presente no texto constitucional se constituiu pela formulação negociada, que integra uma grande diversidade de processos de acesso à terra pela população negra escravizada. A identificação por meio da autoatribuição realizada pelo conjunto dos indivíduos de uma CRQ não é uma decisão individual, pelo contrário possui um caráter coletivo e político.

As crianças estão inscritas em uma cultura/etnia que se diferencia das demais e são denominadas nos marcos legais e nesta pesquisa de “crianças dos povos quilombolas”. Gomes (2005) nos ensina que a categoria “identidade” possui:

[...] dimensões individuais e pessoais que não podem ser separadas, se constroem [...] no âmbito da cultura e da história, [...] assim como, as identidades de gênero, sexuais, nacionalidade, de classe. Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. (GOMES, 2005, p. 42).

A autora, que iniciou sua trajetória profissional como professora de educação infantil ao refletir (tomando como referência sua experiência de mulher negra) sobre “uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, [considera] que este é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as).” (GOMES, 2005, p. 42). Essa reflexão nos remete ao contexto escolar da educação infantil, onde a identidade das crianças é muitas vezes tratada segundo o padrão hegemônico (crianças brancas), ignorando as dimensões subjetivas e simbólicas vivenciadas pelas crianças negras/quilombolas, quando são

discriminadas nas interações entre crianças e professoras, envolvendo o cuidar e educar relativos ao corpo, cabelos, afetos, etc.

Por outro lado, o reconhecimento das crianças e da infância como categoria social estruturante (QVORTRUP, 2010) emergiu a partir da revisão do conceito de socialização, atribuindo-lhes uma capacidade de ação em cada momento histórico e em cada cultura. Dessa forma, como atores sociais, as crianças se constituem como sujeitos e influenciam a sociedade, integrando uma geração que a transforma e é transformada por ela. (SARMENTO, 2005).

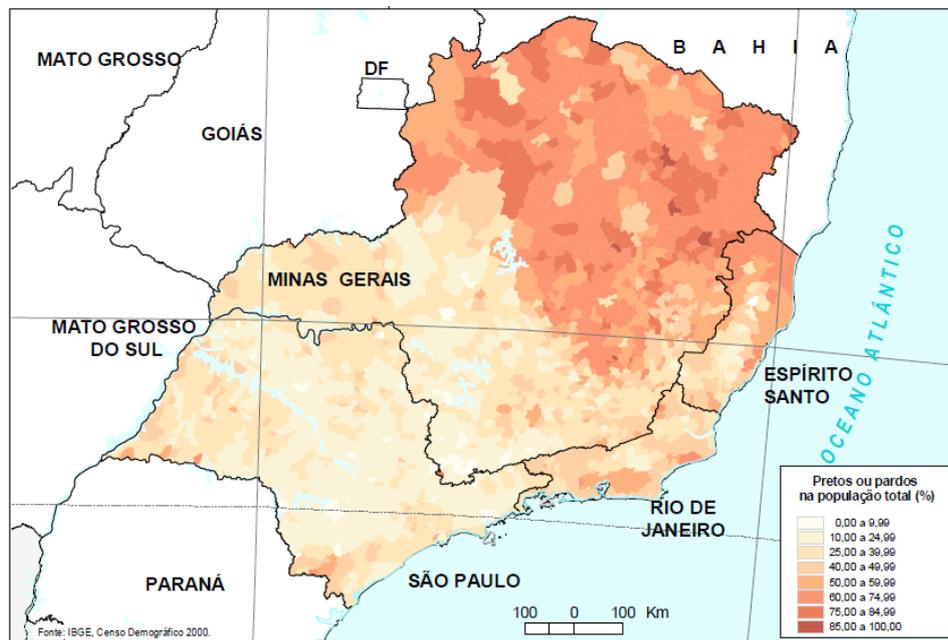
Nesta pesquisa abordamos do ponto de vista quantitativo, os municípios, as escolas e as condições da oferta pública de educação infantil, portanto privilegiamos as estruturas institucionais. Mas, ao analisar as DCNEEQEB, trataremos por meio do trabalho de observação de outras pesquisadoras as relações entre as crianças e as relações intergeracionais nos territórios quilombolas.

1.8 Referências para considerar a população das CRQs e a população escolar

A população quilombola como um todo, e as crianças como grupo etário de 0 a 5 anos, não foram identificadas nos Censos Demográficos até 2010 e pelo Censo Escolar até 2015. No Brasil, exclusivamente os povos indígenas são identificados como grupo étnico no Censo Demográfico e Censo Escolar. Diante da não identificação da população quilombola pelos Censo Demográfico⁴ (IBGE) e Escolar (INEP) buscamos pesquisas demográficas que poderiam referenciar essa medição necessária à construção de indicadores de acesso à educação infantil. Identificamos um relatório técnico preliminar do IBGE (BRASIL, 2007), que relaciona municípios com presença quilombola e proporção da população segundo raça/cor. No entanto, esse trabalho não alcança o objetivo de estimar a população quilombola, apenas aponta a proporção de autodeclarados pretos ou pardos em regiões de alta concentração de CRQ, como pode ser observado no Mapa 2:

⁴ Segundo Relatório de Gestão (SEPPPIR, 2013, p. 35) foram inseridas todas as CRQ reconhecidas pelo Estado Brasileiro [...] em um sistema que gerou um identificador único para cada comunidade e território quilombola. A próxima etapa é cruzar estes Ids com as demais bases do governo federal [...]. Esses dados serão úteis também para a construção de setores censitários exclusivos quilombolas a partir do próximo Censo demográfico [...].

Mapa 2 - Proporção de autodeclarados pretos ou pardos, Região Sudeste - 2000



Fonte: IBGE, 2000 e 2007.

O mapa evidencia a importância da extensão geográfica desses territórios nas regiões do Vale do Jequitinhonha, Norte, Noroeste e Central de Minas Gerais, onde está concentrada o maior número de CRQs. Esse trabalho nos inspirou a desenvolver análises comparativas (Capítulo IV) utilizando sempre que possível a cartografia produzida a partir de indicadores clássicos para estabelecer pontes com os dados produzidos pela pesquisa quantitativa.

Concluimos que a base de dados disponível não permite a formulação de indicadores de acesso à educação infantil e passamos a analisar as variáveis do Censo Escolar levantadas sobre alunos (Cadastro do aluno, 2013) sobre cor/raça (questão 6), que inclui categorias de resposta sobre a cor da pele e etnia (branca, preta, parda, amarela, indígena e não declarada). As opções de resposta à questão 6 do Censo Escolar “preta e parda” não correspondem à etnia quilombola, podem ser utilizadas como categoria analítica, por aproximação da questão fenotípica da cor da pele, relacionada à ancestralidade afro-brasileira, em determinadas condições, cujos motivos e contexto precisam ser explicitados e justificados. Utilizamos a variável raça para analisar o perfil dos alunos e docentes que atuam na EI em ELDQ. Ao utilizar essa categoria nosso objetivo foi verificar como as crianças são reconhecidas pelos pais ou responsáveis e como os/as professores/as que atuam em ELDQ se auto reconhecem em relação a raça – como categorias políticas de autoafirmação, diferente da forma em que essas categorias são utilizadas como marcadores de desigualdades, dando visibilidade a iniquidades.

Para mapear a oferta de educação infantil utilizamos a categoria Escola Localização Diferenciada Quilombola (ELDQ), do Censo Escolar filtrando dos microdados essas escolas com oferta de educação infantil, identificando 100% das matrículas, como sendo de crianças de origem quilombola, como um dado aproximado da população escolar da EI nesse contexto. Esse método não permite avaliar acesso para a totalidade das crianças dos povos quilombolas, mas permite caracterizar a oferta para parte das crianças de 0 a 6 anos dessa etnia, uma amostra formada por aquelas crianças que frequentam ELDQ. Reconhecemos que esse método dedutivo é limitado e destacamos que algumas matrículas podem não representar as crianças de 0 a 6 anos de povos quilombolas, mas crianças que residem próximo da escola e são matriculadas nas ELDQs.

CAPÍTULO II

2 O DIREITO À DIFERENÇA, À DIVERSIDADE ÉTNICO RACIAL E O ACESSO COM QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS CRIANÇAS DOS POVOS QUILOMBOLAS

O objetivo deste capítulo é refletir sobre o conceito do direito à diferença fundamento das DCNEEQ na relação com as construções do campo do direito à educação infantil de qualidade, colocando na centralidade dessa relação as iniciativas do Ministério da Educação (MEC) para integrar as crianças do campo e as crianças dos povos quilombolas nas políticas educacionais. Apresentamos a posição do MEC/COEDI sobre “uma sistemática de avaliação” e problematizamos os desafios da avaliação quantitativa da oferta de educação infantil para crianças pequenas dos povos quilombolas. O ordenamento legal do direito à EI apresentado no Capítulo I é complementado neste capítulo, que trata também da política nacional de EI.

2.1 O direito à igualdade e o direito à diferença

Temos o direito a sermos iguais quando a
diferença nos inferioriza; temos o direito a sermos
diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.
Boaventura de Souza Santos (2006, p. 562).

Essa afirmativa de Santos (2006) é emblemática do tema que vamos desenvolver nesta parte colocando em destaque a relação entre dois princípios formulados em diferentes momentos históricos, a igualdade e a diversidade, vinculadas a demandas de reconhecimento identitário e à redistribuição material e simbólica, que na atualidade emergem pela ação dos movimentos sociais, mobilizando eixos de diferença interrelacionados, incluindo a representação política desses sujeitos. (FRASER, 2008).

Apesar da abordagem de “princípios” na educação escolar resultar em petições que tendem a evitar os problemas reais que precisamos evidenciar e enfrentar, optamos por desenvolver este caminho, para mostrar de forma breve o longo caminho percorrido pela sociedade até formular o conceito de direito à diferença, entrecortados com alguns momentos da história dos direitos civis, políticos e sociais no Brasil que colaboram para a reflexão do

problema central, que trabalhamos nesta pesquisa: o acesso restrito à educação infantil de qualidade para crianças de 0 a 6 anos dos povos quilombolas, sobretudo para crianças de 0 a 3 anos.

Para compreender o direito à diferença, no âmbito da educação, primeiramente, apoiamos em autores que afirmam o direito humano à educação, abordando sua importância. Segundo Marshall (1967) citado por Cury (2002, p. 249), “a educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil” e, como tal, um pré-requisito para o exercício de outros direitos. Przetacznik (1985) citado por Monteiro (2003, p. 766) considera esse direito como prioritário, “pedra angular para outros direitos” e Cury (2002, p. 246) que destaca a “dimensão fundante da cidadania”. Esse último autor, cita os primeiros tratados internacionais que tratam do direito à educação como fundamentais para a disseminação do conceito de direito à igualdade⁵: a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948, art. XXVI); a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960) e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966, art. 13).

O reconhecimento do direito à educação é construído historicamente pelos movimentos políticos da sociedade civil na modernidade, quando se intensifica a possibilidade de um processo recorrente de formação da cidadania e de luta pelo acesso à educação/escolarização. A inscrição “na perspectiva mais ampla dos direitos civis dos cidadãos”, por meio de um sistema normativo, que disciplina a obrigação do Estado em prover a educação gratuita para atender universalmente a todos é ressaltado por diversos autores, como uma “obra social de longa duração.” Segundo Marshall, ao analisar a realidade europeia, a construção do direito humano à educação atravessa o século XVIII, quando os direitos civis foram estabelecidos. O século XIX, considerado o século dos direitos políticos e o século XX, consagrado ao reconhecimento dos direitos sociais.

Tanto a ampliação dos direitos civis e políticos como a inserção de direitos sociais não são apenas uma estratégia das classes dirigentes que aí teriam descoberto, na solução coletiva, diversas vantagens que o anterior sistema de autoproteção não continha. (CURY, 2002, p. 253).

⁵ Lembramos que o tema da “diversidade” está na origem da Unesco, segundo Silvério (2009) esta agência “apostou na crença de que elucidar a contribuição dos diversos povos para a construção da civilização seria um meio de favorecer a compreensão sobre a origem dos conflitos, do preconceito, da discriminação e da segregação raciais”, na perspectiva das relações entre países, quando a “abordagem da cultura estava ainda muito ancorada na ideia de produção artística e de conhecimento histórico.[...] É a partir da década de 1950 que se estabelece uma conexão da cultura não apenas com o desenvolvimento, mas com a política e com os direitos humanos [...]”. SILVÉRIO (2009, p. 21-22).

A educação escolar como um direito imprescindível, se tornou pública e obrigatória visando a promover a cidadania e o exercício profissional. No entanto, a criança como sujeito social e sua dignidade como pessoa só foi reconhecida em 1959, pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU). Essa Convenção, segundo Rosemberg e Mariano (2010, p. 693-728), significou uma “inovação na representação da infância e dos direitos da criança, tema emergente no Brasil, desde a década de 1970/80, inspirando o texto da Constituição Federal (BRASIL, 1988, art. 227):

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, *com absoluta prioridade*, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Grifo nosso).

A reflexão sobre esse texto constitucional que reúne direitos fundamentais das crianças nos remete a uma obra de ficção, quando analisamos indicadores de acesso à educação infantil, revelando que ainda não alcançamos para todas as crianças brasileiras de 0 a 6 anos o exercício do direito à educação, apesar da crescente expansão dessa etapa da educação básica, conforme mostra Campos (2013):

As taxas de matrículas em creche dobraram no país entre 1998 e 2008, chegando a 18% nesse ano; na pré-escola, a porcentagem de crianças entre 4 e 6 anos de idade subiu de 40% para 80%, incluindo aquelas matriculadas no início do ensino fundamental. Porém, o acesso à educação infantil não ocorre de forma igualitária para a população: as regiões mais desenvolvidas apresentam taxas de matrícula em creche mais elevadas que as demais; as áreas urbanas apresentam índices muito mais altos do que as rurais; as crianças de famílias com renda *percapita* mais baixa apresentam taxas de matrículas significativamente mais baixas, assim como as crianças não brancas. (CAMPOS, 2013, p. 31).

Aplicando o que Lascoumes (1989, p. 2) nos ensina a respeito do lugar do direito formal, verificamos que parte da origem dessa ficção está situada nas políticas públicas (principalmente nas décadas de 1990 e 2000) e que os direitos constitucionais “pertence(m) mesmo ao seu mito fundador e a sua frequente citação preenche uma função integradora evidente.” Vamos nos reportar a análises que nos ajudam a compreender a “contradição aparente” entre o marco legal e a realidade ao abordar o direito das crianças à educação infantil de 0 a 6 anos. Ora apontando reflexões de pesquisadores sobre questões políticas importantes em determinados momentos históricos, ora provocando inflexões sobre a criação normativa, alterando o texto constitucional na atualidade e as normas secundárias (normas de

aplicação do direito constitucional de referência). Esta direção provoca o questionamento de saberes estabelecidos que são constitutivos do direito à diferença, e nessa perspectiva as contribuições teóricas privilegiaram menos as crianças pequenas e mais os jovens e adultos, ao tratarem das políticas afirmativas.

No Brasil, as crianças pequenas até recentemente ficavam à margem das pautas de pesquisas, dos movimentos sociais, até que o Movimento Constituinte reuniu as forças sociais que propuseram um outro lugar para os povos do campo, para as crianças pequenas, para os povos tradicionais, e o direito à educação, assume um papel importante na construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional que terá desdobramentos após a promulgação da CF (BRASIL,1988).

A análise de Silvério (2009) sobre a influência dos marcos internacionais dos direitos humanos e da cultura e sua apropriação no contexto brasileiro, na perspectiva macroeconômica, coloca em evidência os significados das políticas sociais desde o governo Vargas até a primeira década dos anos 2000. Essa análise é rica de exemplos sobre os momentos históricos que provocaram inflexões nos direitos e nas políticas públicas. Dialoga com as considerações de Marshall (1967), citado por Silvério (2009) e Lascoumes (1989) ao apontar a história dos direitos sociais no Brasil, desenvolvidos institucionalmente, a partir da década de 30 (sec. XX), período em que havia muitas restrições à participação popular, ressaltando uma inversão na progressiva evolução das três fases (dos direitos civis precedendo os direitos políticos, e este precedendo os sociais), apontadas por Marshall (1967):

[...] “os direitos civis, mesmo figurando em todas as Constituições [brasileiras], foram constantemente desrespeitados”, apontando a “herança colonial do sistema escravista e a grande propriedade privada”, como fatores que comprometeram [...] “a ordem social” [...], “a negação da condição humana a grande parcela da população”, reprimindo a participação popular” [...] e consequentemente, “o pleno desenvolvimento dos direitos civis e políticos.” (SILVÉRIO, 2009, p. 18).

As diferenças históricas entre esses períodos são trabalhadas, no sentido de compreendermos o “papel estruturante da discriminação racial e do racismo na reprodução das desigualdades” (Silvério, 2009, p. 13, apud Hasenblg e Valle Silva e Boletins de Políticas Sociais, IPEA, cap. Igualdade Racial), que provocaram desafiadoras inflexões na atuação do movimento negro e do Estado. Os direitos culturais no final da década de 1940, segundo fontes pesquisadas por Silvério (2009) estavam relacionadas:

Ao fim do colonialismo, assim como de discussões sobre os direitos das minorias, demonstrando que, tanto as origens quanto as possibilidades de mitigação de muitos desses conflitos se vinculavam à cultura. (SILVÉRIO, 2009, p. 22).

A evolução dessa relação esbarra no apartheid” da década de 1980, remetendo o foco para a tensão entre diversidade e igualdade, e na década de 1990 os debates focalizam a democracia e a promoção de direitos econômicos, sociais e culturais, diante da “crescente afirmação de identidades e o desenvolvimento de sociedades cada vez mais multiculturais.” (SILVÉRIO, 2009, p. 23).

Cury (2002) ao pautar o direito à igualdade e o direito à diferença, no contexto do Brasil, um país multicultural, extremamente desigual, fruto de um longo processo de colonização, em um momento que o processo de transnacionalização das economias promovia a reafirmação de identidades, se posiciona em relação ao direito à igualdade:

A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação, quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. (CURY, 2002, p. 255).

No entanto, prossegue o autor, “a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível, o que não ocorre com a igualdade.” E a percepção da heterogeneidade é feita sob o crivo da relação de dominação, estabelecendo conexões entre a diferença e a heterogeneidade, atribuindo ao outro um lugar desigual, onde há diferença. Por outro lado, Cury (2002) aponta que:

É do reconhecimento da igualdade essencial de todas as pessoas do gênero humano que se nutriram todas as teses da cidadania e da democracia. Sem esse reconhecimento e respeito por ele, estão abertas portas e janelas para a entrada de todas as formas de racismo e correlatos de que o século XX deu trágicas provas. (CURY, 2002, p. 255).

Dessa forma, Cury (2002, p. 255-256) ao conceituar o direito à diferença, se posiciona sobre a necessidade deste estar fundado no princípio da igualdade, “sem discriminações ou distinções, conforme determina os Estados democráticos de direito.” E complementa que, “considerar a igualdade absoluta, que impõe uniformidade às leis sobre todos os sujeitos e em todas as situações nega a estes a condição humana da alteridade.” Assim, a análise do contexto cultural e de produção de injustiças sociais e da distribuição desigual dos benefícios das políticas públicas é fundamental para definir o direito à diferença.

Para pactuar o pagamento da dívida brasileira com as crianças pobres, negras, do campo/dos povos quilombolas é preciso reconhecer que as desigualdades educacionais significam exclusão para os diferentes segmentos da população infantil e não estão exclusivamente determinadas pela origem socioeconômica das famílias, decorrendo também da desigual distribuição dos benefícios das políticas sociais. (ROSEMBERG, 2010).

Geralmente, as políticas públicas educacionais definidas como universais são vistas como promotoras de igualdade por si, e as políticas de discriminação positiva como promotoras de igualdade racial, desconsideram nos dois casos a intervenção de fatores intervenientes no processo de implementação, por exemplo, a interferência de grupos de interesse, que não são representativos, nem comprometidos com as demandas dos setores populares, no acesso a direitos sociais. A qualidade da oferta de educação infantil é fundamental no acesso à educação e na análise do contexto onde se pretende aplicar o direito à diferença, na perspectiva apontada por Campos (2013, p. 39) quando discute os desafios da Educação Infantil em relação à avaliação de seus resultados imediatos e o impacto nas trajetórias escolares, destacando que: “todas as crianças se beneficiam da Educação Infantil, mas aquelas de famílias de baixa renda se beneficiam mais.” Nesse caso, Campos aponta diferenças de classe social, genericamente denominadas “de carências”. No entanto, o direito à diferença gerou um deslocamento das posições teóricas sobre a reprodução social na educação, do campo do conhecimento restrito às relações sociais e econômicas para o campo cultural no sentido de compreender as injustiças sociais marcando a perspectiva de muitos teóricos da resistência (Henri Giroux, Kathleen Weiler, Madeleine Arnot, Michael Apple, Quijano, Enguita). Esses autores colaboram para o entendimento de como a produção do conhecimento pode ser criticada, problematizada, abrindo caminhos para pensar novas formas de intervenção. E nesse sentido, destacamos outros autores que trabalharam nessa direção nos apoiando não só no entendimento das diferenças culturais e da distribuição de bens materiais e simbólicos pelas políticas públicas, mas no compromisso de apontar proposições para os dilemas entre redistribuição e reconhecimento de identidades. As contribuições de Fúlvia Rosemberg (2014), Boaventura de Sousa Santos (1997, 2010) e Fraser (1997, p. 249) são importantes porque há um consenso entre esses autores sobre a análise da realidade social para além das teorias econômicas e propõem uma distinção didática entre as duas compreensões de injustiça, que na realidade encontram-se imbricadas, dialeticamente, reforçando-se mutuamente: a injustiça socioeconômica que foi estudada por muitos teóricos (Marx, Rawls, Sen) e a injustiça cultural que envolve a dominação cultural, o não reconhecimento e desrespeito no campo das práticas sociais e das políticas públicas. (HALL, 2013; QUIJANO, 2005; SANTOS, 2010).

Recorremos a Santos (1997, p. 105), que aponta três tensões dialéticas no campo dos direitos humanos e das políticas públicas, em uma análise do mundo globalizado, da crise do “Estado Providência” na Europa e do pensamento socialista:

A crise da regulação social⁶ - simbolizada pela crise do Estado Regulador e do Estado Providência, e a crise da emancipação social - simbolizada pela crise da revolução social e do socialismo, enquanto paradigma da transformação social – são simultâneas e se alimentam uma da outra.

2. [...] Enquanto a primeira geração de direitos humanos (os direitos civis e políticos) foi concebida como uma luta da sociedade civil contra o Estado, considerado como o principal violador potencial dos direitos humanos, a segunda e terceira geração (direitos econômicos, sociais, direitos culturais, da qualidade de vida, etc.) pressupõem que o Estado seja o principal garantidor desses direitos.

3. A política de direitos humanos é basicamente uma política cultural. [...] ora, falar de cultura e de religião é falar de diferença, de fronteiras, de particularismos, [...] como poderão os direitos humanos ser uma política simultaneamente cultural e global?

Santos (1997, p. 121) defende uma concepção multicultural⁷ dos direitos humanos e “questiona as possibilidades de uma concepção idealista estabelecer um diálogo intercultural quando as diferentes culturas envolvidas partilham um passado de sucessivas trocas desiguais.” Chama a atenção sobre os resultados incertos neste diálogo. Para impedir uma política multicultural reacionária, recomenda dois imperativos na operacionalização do diálogo:

- das diferentes versões de uma dada cultura, deve ser escolhida aquela que representa o círculo mais amplo de reciprocidade dentro dessa cultura, a versão que vai mais longe no reconhecimento do outro.

- uma vez que todas as culturas tendem a distribuir pessoas e grupos de acordo com dois princípios concorrentes de pertença hierárquica e portanto, com concepções concorrentes de igualdade e diferença, as pessoas e os grupos têm o direito a ser iguais, quando a diferença os inferioriza e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza. (SANTOS, 1997, p. 121).

As recomendações de Santos (1997) foram aprimoradas pelo próprio autor (2010, p. 275-316) e são sustentadas por uma posição política de atribuir valor positivo à diversidade cultural/étnico-racial, valorizando-a e propondo um diálogo entre os grupos culturais ou movimentos sociais para que continuem resistindo à dominação que os inferioriza, e abram espaço para se aliarem com outros movimentos sociais em relação a causas comuns que

⁶ A regulação social na sua origem foi pensada pela sociologia funcionalista como mecanismo que contribuiria para a coerência e coesão de uma sociedade (Durkheim, Parsons). Nas décadas de 1970/80 a regulação social foi reconceitualizada para abrigar o papel do Estado Providência na condução da ação pública, que sob o impacto das crises financeiras, críticas neoliberais, globalização e individualização da sociedade, buscaram novas formas de ação na sociedade, desenvolvendo práticas para intervenção relacionadas aos déficits de intervenção burocrática do Estado (descentralização, desconcentração, contratualização, avaliação, parcerias público/privadas). (MAROY, 2011, p. 688).

⁷ Segundo OLIVEIRA, Luiz A. G. O multiculturalismo trata-se de um movimento social que tende a acentuar o caráter pluricultural das sociedades [...]. Em oposição a toda tentativa de homogeneização da vida social [...] se constitui em fecundo movimento de afirmação cultural de um dado grupo que, [...] sente-se marginalizado pelo conjunto da sociedade, [...] dando origem aos estudos culturais, aos temas transversais, [...] introduzindo na formação de crianças e jovens os conteúdos culturais silenciados pelos currículos oficiais.

possam fortalecer as chances de resultados positivos frente ao Estado. Além disso, enfatiza a função articuladora do Estado, onde a democracia participativa deve ser exercida no seu interior e fora deste, assim como fora do território nacional em alianças com outros países.

2.2 As contribuições de Fúlvia Rosemberg sobre o direito à diversidade/diferença e as crianças pequenas no contexto da educação infantil

A complexidade de situações onde o direito à diferença é requerido por meio de políticas públicas se multiplicam, exigindo uma avaliação sistemática principalmente em um país como o Brasil, que possui uma legislação educacional avançada, que reconhece o direito à educação de bebês e crianças pequenas até 5 anos e 11 meses de idade e o correspondente dever do Estado. Essa posição assumida por Rosemberg, ao longo de sua trajetória acadêmica militante gerou muitos trabalhos onde as críticas às políticas públicas de educação infantil eram contextualizadas, construídas com muita coerência teórica e acompanhadas de dados habilmente tratados que comprovavam as iniquidades persistentes entre as crianças em idade de creche e da pré-escola, situadas politicamente. Seu compromisso com o direito de bebês e crianças pequenas e dos negros era assumido de forma explícita no encadeamento de ideias próprias analisadas com o apoio de teóricos de diferentes campos do conhecimento. Identifiquei uma questão apontada de forma enfática por Fúlvia Rosemberg (ROSEMBERG; ARTES, 2012b) nas considerações finais do capítulo que trata do “O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos - síntese dos dados quantitativos”, na publicação da pesquisa nacional sobre a educação infantil do campo:

Diante de tão intensas e persistentes desigualdades, apesar das mobilizações, debates, embates, concertações entre Estado, governos, movimentos sociais e academia resta-nos a pergunta: a quem e a que tal movimentação vem servindo? Dificilmente poderíamos responder às crianças, particularmente àquelas residindo no rural, em assentamentos e comunidades remanescentes de quilombo, nas regiões Nordeste e Norte. **Talvez fosse o momento de pararmos para refletir se não estamos focando em demasia metas de fortalecimento identitário, no plano simbólico, em detrimento de metas de justiça distributiva no plano material.**

Nós, acadêmicos/ativistas, reiteramos o alerta: estudiosos/ativistas da educação infantil necessitam olhar o campo, as crianças residindo em área rural; estudiosos/ativistas da educação do campo necessitam olhar as crianças de até 6 anos, particularmente os bebês. (ROSEMBERG; ARTES, 2012b, p. 64, grifo nosso).

Essa chamada final me mobilizou para desenvolver a pesquisa sobre a oferta de educação infantil em Minas Gerais focalizada nas crianças dos povos quilombolas, assumindo

um projeto de estudos e trabalhos, que caminharam no sentido de me aproximar da literatura sobre as lutas por reconhecimento das CRQs e de vencer os obstáculos para acessar dados sobre demanda e a oferta de educação infantil.

Fúlvia Rosemberg em um dos seus últimos artigos sobre a educação infantil e relações raciais responde a referida pergunta que ela própria formulou, por meio do artigo publicado no Caderno de Pesquisa “A educação infantil e relações raciais: as tensões entre igualdade e diversidade”. Esta parte da dissertação além de dar continuidade à parte que o antecede sobre o direito à diferença trata da especificidade da educação infantil no tensionamento das “implicações epistemológicas e políticas dos conceitos de igualdade/desigualdade e diversidade.” Rosemberg (2014) ressalta a complexidade dos conceitos envolvidos (também apontada por Cury, 2002) e as diferentes situações da emergência do conceito de direito à diferença e sua aplicação em países que possuem uma tradição de políticas de bem estar social, afirmando que:

No Brasil contemporâneo, a reivindicação do “direito à diferença ou diversidade”, em suas várias versões, deslocou, de modo radical, o eixo do debate sobre a democracia “do econômico para o cultural”. Essa virada teve e tem sua importância na medida em que permitiu introduzir temas centrais até então relegados a um discretíssimo segundo plano; [...] entretanto, quando o foco são sociedades caracterizadas por um alto grau de desigualdade social, o valor explicativo das teses multiculturalistas fica seriamente comprometido” (PINTO, 2002, p. 85). Isto é, temos repetido entre nós o mesmo diapasão de Carlson e Apple (2000, p. 52) ao se referirem à necessidade de combinar a “política de redistribuição com a de reconhecimento”, fazendo alusão à teoria de Nancy Fraser. (ROSEMBERG, 2014, p. 748).

Em relação ao conceito de igualdade chama atenção para a construção histórica do universalismo e do legado que deve continuar sendo repassado para as novas gerações apesar de reconhecer que a promessa da “igualdade de todos” não vem sendo cumprida e “segmentos sociais marcam suas identidades específicas como estratégia para ganhar visibilidade e ascender a direitos que lhes são restringidos” (ROSEMBERG, 2014, p. 746). Ao sintetizar o caráter polissêmico do termo “diversidade” aponta que as diferenças podem ser demarcadas positivamente e negativamente, citando Pierucci (1999):

Pierucci (1999) destacou ser ingênuo o pensamento de que o racismo e o chauvinismo seriam, em essência, a rejeição da diferença. Em sua perspectiva, o racismo não seria a negação da diferença, mas a “obsessão com a diferença”. Daí seu alerta para o uso contemporâneo de setores progressistas no Ocidente da palavra de ordem do “direito à diferença”. Para o autor, essa palavra de ordem carrega uma cilada: sua hereditariedade, “o fato de ter sido o amor da diferença [...] o alimento do campo (ultra) conservador duzentos anos a fio [...]”. (PIERUCCI, 1999 apud ROSEMBERG, 2014, p.746).

E as recomendações da pesquisadora são as mesmas de Cury (2002) e Santos (1997) sobre a atenção para que “o debate sobre a diversidade na educação seja contextualizado no plano político”, destacando as desigualdades educacionais relacionadas às desigualdades sociais e econômicas. (ROSEMBERG, 2014, p. 748).

A partir desse entendimento, explica as contribuições de teoria bidimensional de Fraser (2002) que se compromete com ações e implicações dessa teoria em diferentes contextos. Fraser (1997, 2007), autora da teoria crítica do reconhecimento ao projetar possíveis ações a partir de situações concretas, observadas principalmente na sociedade americana, teoriza soluções, fazendo uma analogia com a medicina, apontando “remédios” para as injustiças socioeconômicas, que sintetiza pelo termo genérico de “redistribuição” e para as injustiças culturais ou simbólicas apontando uma “reavaliação positiva de identidades desrespeitadas e dos produtos culturais de grupos marginalizados, que denomina de “reconhecimento.” Sintetizando o pensamento de Fraser: “remédios de reconhecimento pressupõe uma concepção de redistribuição.” Ao fazer exercícios de análise política com diferentes segmentos e grupos sociais até se aproximar de coletividades representadas pelas categorias “raça e gênero”, que denomina de “ambivalentes paradigmáticas”, pois “ambas englobam dimensões político-econômicas e culturais–valorativas. [...] implicando redistribuição e reconhecimento, aponta um terceiro remédio que denomina de representação política, sem a qual não há mudança possível na redistribuição e no reconhecimento identitário (Fraser, 1997). Dessa forma, sua teoria passa a ser conhecida pelos três “r”: redistribuição, reconhecimento e representação política ou como apresentada por Rosemberg (2014, p. 749) uma concepção bidimensional de justiça “centrada no princípio da paridade de participação”, que “[...] dê condições para que todos interajam como pares”.

Embora a perspectiva teórica de Nancy Fraser esteja centrada nos movimentos sociais, Rosemberg (2014, p. 750) se inspira em seus estudos teóricos, citando o estudo de Henriques (2001) e poderíamos acrescentar vários outros (Theodoro et al., 2008) para afirmar que “o racismo à brasileira [...] opera nos planos simbólico e material”:

No plano simbólico, o racismo opera por expressão aberta, latente ou velada de preconceito racial, considerando os negros como inferiores aos brancos. Esse plano do racismo é devastador, mas é insuficiente, por si só, para explicar toda a desigualdade racial brasileira. No plano material, negros não têm acesso aos mesmos recursos públicos que os brancos, inclusive aqueles destinados para as políticas públicas.

Portanto, para se chegar ao cerne da produção das desigualdades raciais no plano material não se pode afastar a associação entre ser negro e ser pobre, isto é, que um grande percentual de negros no Brasil é pobre, e um grande percentual de pobres no Brasil é negro. (HENRIQUES, 2001 apud ROSEMBERG, 2014, p. 750).

A autora passa a analisar as implicações de uma visão do racismo, que privilegia exclusivamente as relações interpessoais:

- o predomínio de ações centradas nas práticas pedagógicas, que envolvem de forma predominante investimentos na formação de professores/as.

- reduzidos investimentos na formação de profissionais/gestores que decidem sobre políticas públicas visando combater o “racismo material” que “se sustenta também via chamadas políticas públicas “para todos”, que tratam de modo desiguais pobres e não pobres. Cita um exemplo: “Quando se reduz a verba para a escola pública de educação básica, mesmo que não seja uma ação específica contra negros, causa-se um impacto na manutenção das desigualdades materiais e estruturais contra os negros.” (FERREIRA, 2010 apud ROSEMBERG, 2014, p. 750-751).

Concluindo essa análise Rosemberg (2014, p. 751) reforça que a revisão e renovação do currículo, incluindo a história da África, da cultura afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2009) podem “muda[r] as posturas acolhedoras a todos, o que é fundamental, inclusive para formar professores/as no sentido de compreenderem porque não devem silenciar ao observar atitudes racistas dirigidas às crianças negras, mas:

[...] não elimina o impacto negativo na produção de desigualdade de uma escola pública mal equipada, por exemplo, nos bairros e territórios pobres, onde parte dos residentes é negra, como nas periferias urbanas e em áreas remanescentes de quilombos.

Entre as propostas apontadas pela autora destaca-se a ampliação de espaços de intervenção para combater o racismo institucional e para garantir melhores condições de financiamento das políticas públicas, não exclusivamente as educacionais. Trataremos no último capítulo da atual política de financiamento da educação básica (Fundeb), que na sua origem toma decisões de discriminação positiva para os segmentos indígena e quilombola e ao longo da implementação vai perdendo este sentido, ao não reajustar o valor do fator de ponderação nem na perspectiva igualitária, alinhando-o com os outros fatores que sofreram alterações, nem na perspectiva da discriminação positiva.

2.3 O dilema da distribuição e do reconhecimento com foco na creche

O conceito de raça como construção social tem sido uma variável utilizada nas análises estatísticas, que dão visibilidade para as diferenças transformadas em desigualdades raciais. O sentido político dado ao conceito de raça, reconhece histórias culturais e sociais próprias do afrodescendente e o compartilhamento de experiências de discriminações raciais que vivenciam. Para a avaliação de desigualdades raciais, particularmente aquelas a serem corrigidas por políticas de ação afirmativa, geralmente a estratégia tem sido calcular a distância entre brancos e negros denominado de hiato racial. Rosemberg (2014, p. 753) considera que essa estratégia é “ineficiente para orientar e monitorar todas e quaisquer avaliações da educação básica e do ensino superior. A Tabela 1, formatado por essa pesquisadora sobre as taxas de frequência à creche e pré-escola segundo uma configuração diferente da apresentada pelos Relatórios de Observação da Equidade (CDSE) utiliza os marcadores clássicos de desigualdades (sexo, localização-urbana/rural, regiões do país e renda) e duas novas variáveis (escola pública/escola privada, mãe economicamente ativa/não ativa) para a análise comparativa com a variável dependente “raça” (brancos x negros) na EI. Essa organização permite verificar as intensas desigualdades de acesso pelas crianças brancas e negras de 0 a 3 anos em várias situações: entre aquelas residentes em área rural, na região Norte, que dispõem de menor rendimento domiciliar per capita e cujas mães não trabalham fora. E para compreendermos esse padrão, Rosemberg aponta que:

O processo histórico de expansão da educação infantil no Brasil como estratégia de combate à pobreza, a distribuição das taxas de frequência associando renda domiciliar *per capita* e cor/raça no território nacional nem sempre apresenta uma configuração cumulativa, nem sempre indicando menores taxas para os mais pobres e não brancos: residentes negros de domicílios situados nos quartis inferiores de renda podem apresentar taxas de frequência à educação infantil ligeiramente superiores às do grupo de crianças brancas. (ROSEMBERG, 2014, p. 754).

Tabela 1 - Brasil -Taxas líquidas de frequência à creche e escola, 2010

VARIÁVEIS	0 a 3 ANOS		4 e 5 ANOS	
	B*	N*	B	N
Homens	25,8	21,6	81,5	78,7
Mulheres	25,4	21,7	81,6	79,7
Urbano	27,8	24,1	84,0	82,0
Rural	10,8	13,0	65,9	69,4
Pública	14,6	16,0	55,2	63,7
Particular	11,0	5,7	26,3	15,5
Norte	13,3	12,8	68,7	73,0
Nordeste	22,2	21,5	85,5	88,1
Sudeste	29,2	26,7	81,2	86,0
Sul	27,2	25,5	66,1	70,4
Centro-Oeste	19,2	17,6	69,2	75,4
até 1/2 SM**	17,3	18,0	75,5	74,5
de 1/2 a 1 SM	24,2	25,1	83,0	81,0
de 1 a 2 SM	32,2	31,2	88,7	87,2
de 2 SM	42,9	38,9	93,6	94,0
Mãe economicamente ativa	34,8	29,3	83,5	83,4
Mãe não economicamente ativa	15,2	15,2	74,6	75,7
Total	25,6	21,7	44,0	42,5

Fonte: Rosemberg, 2014, p.754.

Legenda: (*) B = Brancos; N = Negros

(**) SM = Salário Mínimo

A análise mostra que as diferenças mais significativas na frequência em creche e pré entre as crianças brancas e negras estão localizadas no meio urbano/rural, onde há:

- No meio urbano - mais crianças de 4 e 5 anos brancas e negras na pré-escola (84% e 82%, respectivamente) do que crianças de 0 a 3 anos brancas e negras na creche (27,8 e 24,1%, respectivamente). O mesmo fenômeno ocorre no meio rural. Rosemberg analisa esse fenômeno em vários artigos e o atribui “à política de expansão da educação infantil para regiões consideradas “politicamente perigosas” (os bolsões de pobreza do Nordeste) durante o regime militar (1978-1985)”, que vem mantendo as taxas mais altas nesta região brasileira.” Essa avaliação demonstra o que apontamos na seção anterior: uma distinção didática e em separado das várias compreensões de injustiça, não retrata o que se encontra imbricado, reforçando-se mutuamente e dialeticamente. Mais ainda, o fato de que medidas de acesso (% de frequência) podem desconsiderar os piores indicadores de qualidade na oferta de educação infantil. Dessa forma, Rosemberg (2014) problematiza as políticas universalistas e as focalizadas afirmando:

A política de educação infantil brasileira sustenta e provoca desigualdade racial? Com certeza. Via discriminação específica contra crianças negras? Considero que não: via desigualdades regionais, via desigualdades econômicas, via desigualdades de gênero e, sobretudo, via desigualdades de idade. Isto é, a penalização de crianças pequenas negras, de bebês negros ocorre pelas chamadas políticas universalistas. Esse modelo de educação infantil implantado no Brasil é, de fato, universalista? Com certeza, não! É discriminatório contra as crianças pequenas, particularmente contra bebês, pobres, brancos ou negros. Com certeza contribui para a manutenção da pobreza negra, dos baixos indicadores educacionais de crianças negras. (ROSEMBERG, 2014, p. 754).

Na perspectiva de que não basta medir o acesso à creche e à pré-escola, passamos a historicizar a política nacional de educação infantil e trabalhar a questão da qualidade da oferta desta etapa da educação básica, na perspectiva da diversidade/étnico-racial.

2.4 Historicidade das políticas de educação infantil

As crianças quilombolas da cidade e do campo são sujeitos do direito à educação infantil desde a Constituição Federal de 1988, assim como todas as crianças brasileiras. Esse direito universal regulamentado pela LDB nº 9.394/96 e por Diretrizes Nacionais da Política de Educação Campo (BRASIL, 2002, 2008), pelas novas DCNEI (BRASIL, 2009) e pela DCNEEQEB (BRASIL, 2012) não pode ser reduzido a uma vaga na escola pública, gratuita e laica para as crianças.

Vários autores que trabalharam a temática da história da educação infantil (KULHMANN, 1999; FULLGRAF, 2001; CAMPOS, 2013; VIEIRA, 2006) demonstraram que independente da região brasileira havia na origem das práticas institucionais uma dualidade no atendimento de crianças pequenas. Para as crianças de 0 a 3 anos de baixa renda, a gestão pública situava-se na assistência social, o acesso era restrito e vinculado à instituição creche. Para as crianças de 4 a 6 anos a gestão da pré-escola era assumida pelos sistemas de ensino e geralmente atendia às crianças de maior poder aquisitivo. Com a CF (Brasil, 1988) e a regulamentação pela LDB nº 9.394 (Brasil, 1996) essa dualidade é superada no plano do marco legal, mas na realidade algumas marcas persistem mesmo após a integração das instituições de EI aos sistemas de ensino. Dessa forma, enfatizamos que a função - cuidar e educar - como dimensões indissociáveis têm sido reafirmadas reiteradamente e seu reconhecimento foi apreendido como discurso. Uma síntese retrospectiva da intervenção do

Estado na EI no período republicano em Minas Gerais nos ajuda a compreender como essa dualidade está arraigada e se expressou neste contexto.

Apoiada nos trabalhos de Vieira (2010, p. 141-153) e Veiga (2000, p. 123-150) que levam em consideração a abordagem histórica sociológica e a cultural na interpretação das políticas públicas é possível apontar cinco tendências na passagem da educação da criança pequena do domínio privado para o público, nos primórdios do período republicano:

- a oferta de creches para bebês e crianças até 3 anos se origina e desenvolve no campo da filantropia e das políticas de assistência social.

- “A pedagogia que se esboça em fins do século XIX e início do século XX foi influenciada [...] pelas estratégias higienistas e eugenistas empreendidas pelos reformadores da educação na década de 20.” (VEIGA, 2000, p. 126).

- De 1920 a 1960 a educação pré-primária é dirigida para a elite da sociedade e afirma-se um interesse por aplicar saberes sobre o processo de socialização das crianças, motivado pelo “ideal de uma excelência escolar”. (VIEIRA, 2010).

- Na década de 1970 e 1980 as políticas da filantropia dão lugar à assistência comunitária e a característica das políticas públicas pode ser sintetizada pela expressão “atendimento pobre para as crianças pobres”. A oferta da educação pré-escolar “ocupa um lugar secundário” em relação ao ensino primário ou fundamental” (VIEIRA, 2010, p. 149), subordinada à existência de “espaços ociosos, professores excedentes, listas de espera ou demanda comprovada.” Cumpre também uma “função auxiliar no sistema de ensino”, por exemplo, atendendo crianças do ensino fundamental retidas.

A pesquisa de Kramer (1982) foi um marco para a crítica da política do pré-escolar no Brasil, que atribuía um caráter propedêutico à pré-escola em relação ao ensino fundamental, sem considerar as crianças como sujeitos de conhecimento e sem oferecer suportes básicos e condições objetivas para uma política dessa envergadura.

Rosemberg (2012) aponta a partir da redemocratização do país e da CF (Brasil, 1988), que institui o direito universal à educação da criança de 0 a 6 anos, pela ação dos movimentos sociais, três momentos históricos importantes:

Destaca-se no primeiro momento o processo de regulamentação da educação infantil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), que se estendeu por 6 anos após a CF (Brasil, 1988) e foi marcado por:

[...] busca pela hegemonia de uma concepção que não diferencia creche de pré-escola pela origem social das crianças, pelo padrão de qualidade, pela formação dos professores e responsabilidade administrativa. (ROSEMBERG, 2012, p. 6).

A afirmação da primeira etapa da educação básica, integrada aos sistemas de ensino era disputada com outras concepções e não havia fonte de financiamento própria para a EI. Por outro lado, ainda na década de 1990, o processo de municipalização da educação pré-escolar foi realizado e o ensino fundamental priorizado (FUNDEF, 1996). Nesse período foram elaborados os Referenciais Curriculares da Educação Infantil (1999) e a creche é incluída no PNE (2001-2010) com meta inferior (50%) à pré-escola (80%). Na década de 1990, a creche continuou na maior parte dos municípios vinculados à rede de proteção social, mantida com fontes diversas, influenciadas pelas diretrizes das agências multilaterais (Banco Mundial), que focalizam as políticas para populações pobres. Portanto, as estratégias de expansão não foram muito diferentes dos períodos anteriores.

No segundo momento, destaca-se a emergência do Movimento Interfóruns de Educação Infantil (MIEIB, 2002) “pela educação infantil democrática e de qualidade” (Rosemberg, 2012, p. 7). A demora em reconhecer após a CF 1988, que essa etapa da educação básica, carecia de uma fonte de financiamento própria, exigiu um esforço de convencimento dos movimentos sociais e só foi alcançado em 2006. A aprovação do Fundeb (Lei nº 11.494/2006) com inclusão da EI ocorreu, mas com redução do custo aluno na creche (88%) em relação à pré-escola, só equiparado em 2012. Nesse período, várias iniciativas foram tomadas alinhadas às concepções de EI da CF e da nova LDB, como a implementação do Proinfantil, beneficiando a formação das/os professoras/es de todas as regiões brasileiras, a definição de parâmetros de qualidade, o aumento do orçamento do MEC. Permanecem os movimentos de oposição à concepção consagrada pela CF (Brasil, 1988), como a “Bolsa pré-escola” para as mães permanecerem com os filhos em casa; o “Programa Família Brasileira Fortalecida” também destinado às mães, além da ocorrência citada sobre o valor do fator de ponderação da creche, no Fundeb.

O terceiro momento da história da EI caracteriza-se pelo encerramento do ciclo de regulamentações relativos à sua integração aos sistemas de ensino (DCNEI, 2009) e investimentos da União em relação à definição de melhoria da qualidade da EI, principalmente em relação ao acesso à EI. O lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) enfatiza a equidade, a visão sistêmica de todas as etapas da educação básica e a questão territorial. Esse plano critica o destaque quase que exclusivo dado ao ensino fundamental nas políticas educacionais das gestões anteriores, e ressalta o lugar da EI como “sustentáculo do ensino fundamental” (BRASIL, s/data, p. 8):

[...] o enlace entre educação e ordenação territorial, na medida que é no território que as clivagens culturais e sociais, dadas pela geografia e pela história, se estabelecem e se reproduzem. (BRASIL, s/data, p. 6).

[...] Todos os estudos recentes sobre educação demonstram, inequivocamente, que a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos no ensino fundamental, principalmente dos filhos de pais menos escolarizados dependem do acesso à educação infantil. (BRASIL, s/data, p. 8).

O PDE incorpora vários programas pré-existentes ao seu lançamento é organizado em quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização.

Destaca-se, nesse terceiro momento, o programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede escolar pública de educação infantil - Proinfância (MEC/FNDE), que integra o Plano de Ações Articuladas (PAR), por meio de transferência voluntária de recursos financeiros e técnicos da união para os municípios, destinados à construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da educação infantil. As prioridades do Proinfância privilegiaram municípios do meio urbano ao estabelecer os seguintes critérios, apresentados segundo a sua ordem de importância:

Vulnerabilidade social - maiores percentuais de mulheres chefes de família, com maiores percentuais de jovens em situação de pobreza e com menores disponibilidades de recursos para financiamento da educação infantil; *Populacional* – [...] municípios com maior população na faixa etária considerada, maior taxa de crescimento da população nesta faixa e com **maior concentração de população urbana**; *educacional* [...] **municípios com menores taxas de defasagem idade-série no ensino fundamental e com maiores percentuais de professores com formação em nível superior.** (BRASIL, FNDE, Resolução 006 de 24/04/2006, grifo nosso).

Pelos critérios estabelecidos pelo Proinfância, o conceito de equidade do PDE alcança os municípios com presença quilombola mais populosos e que possuem um volume expressivo de demandas para a EI nas áreas urbanas. No entanto, as áreas rurais onde predominam a presença das CRQs continuam descobertas da oferta de novas escolas de EI com padrão de qualidade.

Outra medida importante desse período é a equiparação do fator de ponderação da creche ao da pré-escola no Fundeb e a Emenda Constitucional nº 59/2009, que estende os programas educacionais para a EI, permitindo a organização de programas para a aquisição de materiais pedagógicos, como brinquedos. As ELDQ não são alvo da equiparação ocorrida entre creche, pré-escola e ensino médio, continuando desde a origem do Fundeb com o mesmo fator de ponderação.

Em 2013, é organizado um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) composto por membros do Ministério da Educação (coordenado pela SECADI e apoiado pela SEB), Ministério do Desenvolvimento Agrário e Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, tendo como objetivo, propor estratégias para a expansão da Política de Educação Infantil do Campo (BRASIL, 2013). Os argumentos para esse trabalho são os seguintes: direito das crianças, metas do PNE, direito das mulheres trabalhadoras do campo à autonomia, enfrentamento das desigualdades e direito à igualdade de gênero, raça e renda. Em março de 2014, foi publicizado no site do MEC as propostas do GTI que abrangem os povos quilombolas no componente formação de professores. No mesmo período (28/3/2014), foi lançado a Lei nº 12.960 (27/3/2014), que altera a lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. A origem dessas duas iniciativas é creditada aos movimentos sociais do campo e expressam as fortes tensões presentes nesse contexto.

2.5 A política nacional de educação infantil e a questão da qualidade

Resgatando as origens da questão da qualidade na/da educação infantil pautada pela política nacional é possível identificar uma produção desde a década de 1990, quando a Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação (COEDI/MEC) foi criada até os dias atuais. Ao longo da sua história a COEDI têm aprofundado uma função importante de articulação entre as secretarias e fundações vinculadas ao MEC; com as Secretarias Municipais de Educação e a UNDIME; com os Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação e a UNCME; o Ministério Público Federal e os Estaduais; as Universidades Federais; GTs da ANPED; o MIEIB e Fóruns Estaduais de Educação Infantil no desenvolvimento da função de coordenação da política nacional de educação infantil.

Na década de 1990, em um momento de reestruturação do MEC para apoiar a regulamentação do texto constitucional, apesar das restrições que submetia a gestão nacional às medidas de eficiência na utilização dos recursos disponíveis, a COEDI resistiu às políticas de ajuste econômico, e produziu importantes orientações para os sistemas de ensino relativas à qualidade. Os descompassos entre a ampliação de direitos das crianças e as condições de trabalho adversas da COEDI, com uma equipe reduzida para responder às demandas nacionais

têm sido uma constante, porém a questão da qualidade da Educação Infantil, a especificidade e a diversidade das crianças pequenas brasileiras foi pautada, como veremos nas publicações oficiais apresentadas no Quadro 1, resultante de movimentos de aproximação entre o MEC e as produções de grupos de especialistas internacionais e nacionais, assim como dos movimentos sociais.

Quadro 1 - Publicações/ documentos do MEC relacionados à qualidade da Educação Infantil

- Política de educação infantil: proposta (1994).
- Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino.
- Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil.
- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.
- Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (1995).
- Programa de formação inicial para professores em exercício na Educação Infantil - Proinfantil (2005).
- Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2005).
- Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006).
- Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil (2006).
- Parâmetros nacionais de infraestrutura para instituições de Educação Infantil (2006).
- Relatórios do Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para a educação infantil (2009).
- Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a educação básica – diretrizes curriculares nacionais específicas para a educação infantil.
- Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (2009).
- Indicadores de qualidade na Educação Infantil (2009).
- Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação (2012).

Fonte: Elaboração revista pela autora, a partir de Artes; Unbehaum, 2015, p. 220.

Em 1995, antes da promulgação da LDB nº 9393/96, o MEC publicou “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”⁸ produzido por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. Esse documento foi inspirado nos estudos desenvolvidos na Comunidade Europeia. Essas orientações para creches e políticas públicas pautam a qualidade na EI de uma forma simples e direta centrada nas crianças e são republicadas até a atualidade. O Quadro 1 sobre as “principais publicações/documentos do MEC relacionados à qualidade da Educação Infantil” evidencia diferentes conteúdos, que expressam as concepções de educação de bebês e crianças pequenas, compreendidas como

⁸ Inspirado no documento Qualidade dos serviços para criança pequena: um texto para discussão, de Balanger, Mestres e Pen (1992), elaborado por integrantes da Rede Europeia de Atendimento Infantil, coordenado por Peter Moss, da Universidade de Londres.

sujeitos de direito, produtoras de cultura em contextos diversos. As posições universalistas do MEC no sentido de igualdade de oportunidades e de condições da oferta educacional não descuidou da diversidade cultural, nos princípios formulados no final da década de 1990 e na revisão das DCNEI (BRASIL, 2009):

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009, art. 6º).

Após as primeiras diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 1988/99) o MEC coordenou a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para subsidiar a reformulação e atualização dos currículos e práticas pedagógicas, incluindo a temática da diversidade. A partir das DCNEI (1999) é que surgem as principais mudanças nas políticas públicas, marcadas por resistências e embates, relacionadas a histórica indefinição de competências, as disputas entre os campos da assistência e educação, corresponsáveis pelo atendimento institucional das crianças pequenas por um longo período. As publicações “Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino” e “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil” buscaram promover essa integração, mas a ausência de fontes de financiamento próprias para a educação infantil reforçava concepções ultrapassadas no campo da concepção de criança e de EI. Ao lado disso, as diferentes condições gerenciais dos municípios colocaram em evidência a necessidade de investimentos e tempos diferenciados para a implementação de políticas nacionais e municipais de educação infantil, coerentes com as determinações da LDB e alinhadas às novas demandas da sociedade.

É importante destacar que a integração da educação infantil aos sistemas de ensino, além de avançar no sentido de políticas de Estado, explicitou tensões externas ao campo educacional, ao operar as mudanças necessárias para superar o assistencialismo presente principalmente no atendimento de crianças de 0 a 3 anos, assim como tensões internas ao exigir espaço político no complexo sistema escolar. Os desafios enfrentados para a organização da educação infantil, segundo o novo marco legal, foram concomitantes à criação e/ou alterações de Conselhos Municipais de Educação, organização dos Sistemas Municipais

de Ensino, instâncias políticas responsáveis por garantir maior autonomia educacional aos municípios.

Em 2005, a qualidade da EI é assumida pelo MEC como um dos grandes desafios relacionado à formação de professores, juntamente com a remuneração adequada e a melhoria das condições de trabalho, quando é lançado o programa de formação à distância e presencial - PROINFANTIL:

[...] um curso em nível médio, na modalidade Normal, que proporcionará aos professores sem a habilitação mínima exigida pela legislação vigente e que atuam como docentes nas instituições de educação infantil, os conteúdos do Ensino Médio e a formação pedagógica necessários para a melhoria da qualidade de sua profissional. (BRASIL, 2005, p. 5).

Entre 2005 e 2009 muitos investimentos foram realizados no sentido de debater e divulgar padrões de qualidade na EI, especialmente no enquadramento dos ambientes internos e externos às escolas. O compartilhamento do protagonismo entre professoras/es e crianças, no plano do marco legal e das ações de formação de professoras/es pode ser verificado pelas diretrizes e os textos orientadores para sua aplicação, após a revisão das DCNEI, que enfatizam a importância de tomar como ponto de partida os conhecimentos e experiências das crianças para o seu desenvolvimento integral.

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, art. 5º).

A função normativa atribuída à União tem sido assumida em ação coordenada com o Conselho Nacional de Educação (CNE), que passa a formular as diretrizes curriculares nacionais para as etapas e modalidades da educação básica em consonância com a LDB nº 9.394/96 e outras normas jurídicas. Essas diretrizes nacionais regulamentam os marcos legais constitutivos do campo da EI, são de caráter mandatório, formulados de forma democrática por meio de audiências públicas em várias regiões do país.

Com relação à educação especial, a educação infantil assume o lugar de porta de entrada da “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”, conforme o art. 58, que a considera “dever constitucional do Estado, que tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.” (LDB, art. 58, § 3º).

2.6 A política nacional de educação infantil, o movimento da educação do campo e a produção acadêmica dos intelectuais do movimento negro e quilombola

Os conceitos presentes nas formulações de diretrizes nacionais curriculares e/ou de políticas públicas de educação infantil possuem um alinhamento com a CF (Brasil, 1988) e leis infraconstitucionais, porém não significam consensos na sociedade brasileira. O campo das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de educação infantil públicas e privadas, diretamente e indiretamente responsáveis pela implementação de políticas educacionais vivenciam fortemente esses dissensos nos desafios enfrentados pela docência na educação infantil, entre outras causas determinadas por: deficiências da formação inicial de professores; os modelos escolares hegemônicos transferidos do ensino fundamental centrados no domínio de conteúdos; agrupamentos dos alunos e na relação com as famílias (ROCHA, 2001; CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006; CAMPOS, 2013). Apesar das dificuldades e contradições o campo da Educação Infantil segue avançando e enfrentando as constantes disputas de concepção, sintetizadas por Rosemberg e Artes (2012):

As políticas sociais para crianças brasileiras são marcadas, então, por uma tensão entre uma legislação avançada que reconhece o dever do Estado frente aos direitos das crianças e um cenário de desigualdades no acesso ao usufruto das riquezas nacionais para diferentes segmentos sociais, dificultando, na prática, o reconhecimento pleno da cidadania de crianças de até 6 anos. (ROSEMBERG; ARTES, 2012, p. 16).

Pelo conceito de Abranches (1987) sobre as políticas sociais como: intervenções do poder público no sentido de ordenamento hierárquico de opções entre necessidades e interesses explicitados pelos diferentes segmentos que compõem a sociedade, podemos afirmar que, a educação quilombola foi integrada do ponto de vista do marco legal na diversidade dos “povos do campo” na luta pelo acesso à educação infantil nas DCNEC (BRASIL, 2008):

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de **Educação Infantil**, Ensino Fundamental, Ensino Médio, e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, caiçaras, **quilombolas**, indígenas e outros. (MEC/CNE/CEB, 2008, art. 1º, grifo nosso).

Desde 2002, a Educação Infantil para as crianças do campo é pautada no conjunto das reivindicações presentes no documento “Por uma Educação do Campo: Declaração de 2002”, produzido no âmbito do Seminário Nacional por uma Educação do Campo. A continuidade do movimento por uma Educação do Campo, protagonizado por movimentos sociais ligados à questão agrária foi historicizada por vários autores abordando diferentes temáticas, em várias publicações autorais e organizadas por expoentes da Educação do Campo (CALDART, 2008, 2012; MOLINA, 2010; SILVA; PASUCH, 2012). Destaca-se o conceito de “Infância do Campo” na complexidade da participação simultânea das crianças em relação às culturas tradicionais e às culturas globalizadas, sem ignorar seus direitos sociais, questionando a baixa efetividade da legislação avançada e criticando o tratamento subalterno dado às crianças pelas políticas públicas e afirmando os direitos de participação desses sujeitos:

A impossibilidade de estabelecermos uma trajetória “ideal-típica” capaz de englobar todas as infâncias [...] à margem dos contextos sociais e culturais em que se encontram e das transações/relações que realizam. [...] integradas a lugares e sujeitos que a globalização uniu, partilhando de seus dramas e tragédias, realidades e fantasias [...] onde a distribuição desigual da riqueza material e simbólica produz um quadro de resultados sociais e educacionais extremamente desfavorável às crianças do campo. (CALDART et al., 2012, p. 417-418).

A referida política foi formulada para atender os seguintes segmentos das populações do campo:

Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os **quilombolas**, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, Decreto nº 7.352/2010, art. 2º, grifo nosso).

Do ponto de vista da Política de Educação do Campo (BRASIL, 2010) a EI foi incluída como primeira etapa da educação básica com a seguinte finalidade:

Ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. (BRASIL, Decreto nº 7.352/2010, art. 1º).

Desde 2008, o Ministério da Educação, por meio da SEB/COEDI, tem assumido um papel relevante de articulação entre pesquisadores nacionais e movimentos sociais no sentido de acolher pautas à política de Educação Infantil, realizando pesquisas nacionais, encontros e publicações. Em 2010, foi criado pela COEDI um grupo de trabalho para elaboração de

orientações curriculares nacionais para a educação infantil do campo, que se desdobrou em reuniões regionais e culminou com o I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo, realizado em dezembro.

A aproximação entre a coordenação da política nacional de educação do campo MEC/SECADI e a SEB/COEDI foi aprofundada no processo da pesquisa nacional Educação Infantil do Campo.

A partir do final da década de 2000, os grupos de ONGs e de pesquisa de instituições de nível superior que desenvolviam estudos e ações na perspectiva da diversidade étnico-racial (CEERT, Ação Educativa, UFBA, UFSCar, UFPR, UFMG) passam a colaborar de forma mais sistemática com o MEC.

O trabalho da coordenação nacional da política de educação infantil sobre a temática da educação das relações étnico-raciais na EI ocorreu mais tarde, paralelamente ao período dedicado à Educação do Campo, quando foi proposto no âmbito do Programa Brasil-África: Histórias Cruzadas (Unesco no Brasil e o MEC) e do Projeto “Formação da Rede em Prol da Igualdade Racial”, uma parceria com a UFSCar. No processo de maturação desta vertente foram envolvidas outras instituições (CEERT, Avisa Lá, UFMG, USP e UNIVESP) resultando em publicações diferentes: uma delas, dirigida aos profissionais das escolas, visando a orientar o trabalho com crianças da educação infantil intitulada “História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil”. A outra publicação intitulada “Educação Infantil, Igualdade Racial e Diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais” contou com a contribuição de nove pesquisadores desse campo, propondo:

[...] uma perspectiva mais analítica, abrangente, reflexiva sobre a temática da primeira infância, visto pelo ângulo da diversidade racial e da responsabilidade da política educacional brasileira infantil, na sua valorização e na promoção da igualdade racial.” (BENTO, 2012, p. 7).

Além dessa publicação, a SECADI publicou e distribuiu para as escolas de educação básica várias obras que incluem textos sobre a temática da educação quilombola, por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

Um dos especialistas em políticas públicas para quilombos, convidado para desenvolver o tema das políticas sociais - Terra, Saúde e Educação – na publicação Caminhos Convergentes: Estado e Sociedade na Superação das Desigualdades Raciais no Brasil afirma que:

[...] faz falta uma abordagem francamente analítica das políticas governamentais destinadas a esses grupos, tomadas em seu conjunto. As abordagens disponíveis

neste âmbito ou têm se restringido ao tema da regularização fundiária ou à avaliação da execução orçamentária, quase sempre marcadas pelo tom de denúncia ou orientada pelo desejo de intervenção.

Este mesmo autor chama a atenção sobre as estreitas relações estabelecidas pelos quilombolas com outros setores sociais e apesar disto continuam “relegados à margem dos avanços sociais e da efetivação dos direitos e da história”. (ARRUTI, 2009, p. 75)

É importante enfatizar que os movimentos de aproximação apontados anteriormente, apresentam variações regionais em função de temáticas/campos de atuação que podem convergir ou não, escapando a qualquer tentativa de uniformização. Retomando, o que foi exposto no Capítulo 1, destaca-se que:

- o movimento quilombola, surgiu no cenário nacional em parceria com o movimento negro, símbolo de resistência e preservação de tradições afro-brasileiras e que em relação às políticas de formação para a educação das relações étnico-raciais vários grupos de universidades brasileiras têm promovido cursos de formação continuada com abordagens diferentes e em diferentes regiões do país;

- a educação escolar quilombola se localiza predominantemente no campo, mas há também comunidades quilombolas urbanas, e nesses contextos há profissionais com experiência e formação profissional relacionadas à pautas em torno das políticas públicas de educação infantil;

- as políticas públicas de cada campo (educação, saúde, assistência social, cultura) na relação com outros campos se diferenciam em função das especificidades de suas áreas de trabalho, mas há grupos, fóruns de profissionais, que podem estabelecer pautas interinstitucionais e transversais.

No contexto da educação infantil, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) vem pautando a temática da educação do Campo e da Educação das Relações Étnico-Raciais, nos seus encontros, a partir de 2011. (SILVA; PASUCH; SILVA, 2011).

O final da década de 2000 há uma inflexão na política nacional de educação infantil, dando início à construção de uma agenda de políticas públicas favorável ao direito à diferença, envolvendo as crianças do campo e os grupos étnicos. Não incluímos no escopo desta pesquisa estudos que situam a educação infantil e os movimentos sociais. Por isso, não podemos afirmar que o movimento quilombola pauta a educação infantil tanto em relação ao reconhecimento da identidade das crianças, das questões da educação das relações étnico raciais, quanto ao enfrentamento das desigualdades de acesso à essa etapa da Educação Básica. Nesse sentido, a abordagem de Rosemberg (2012, 2014) colabora para promover reflexões ao situar as tensões entre igualdade e diversidade na infância e o lugar das crianças

quilombolas na escala de justiça social, na perspectiva de políticas redistributivas, de reconhecimento e de representação política.

CAPÍTULO III

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA DA EDUCAÇÃO BÁSICA (DCNEEQEB)

O objetivo deste capítulo é analisar as DCNEEQEB, na perspectiva do direito à diferença na educação infantil. As contribuições de Cury (2002, 2005) desenvolvidas no Capítulo 2 sobre o direito à igualdade e o direito à diferença são retomadas. Lascoumes (1990) nos apoia quanto à metodologia de análise das diretrizes da educação escolar quilombola. A extensa produção de Gomes, relatora das diretrizes, no campo da antropologia, da educação das relações étnico-raciais se constituiu em uma fonte recorrente. E considerando a importância das práticas sociais nos territórios quilombolas para a compreensão das DCNEEQEB e do direito à diferença, selecionamos dois trabalhos de pesquisa recentes que abordam as infâncias e identidades das crianças dos povos quilombolas: SILVA (2011) e SANTANA (2015). As questões que buscamos responder neste capítulo são:

- Na afirmação do direito a uma educação diferenciada para crianças de 0 a 3 anos e 4 a 5 anos dos povos quilombolas, quais as posições ocupadas pelas instituições creche e pré-escola, definidas pelas DCNEEQEB?

- Quais os processos e as ações determinadas pelas DCNEEQEB para orientar sua implementação? Como essas ações podem incidir sobre as tendências do acesso à educação infantil com qualidade?

3.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQEB)

3.1.1 Antecedentes da formulação das DCNEEQEB

As DCNEEQ formuladas sob a coordenação do Conselho Nacional de Educação (CNE) respondem a uma demanda do movimento quilombola relativa ao direito étnico, não

contemplado “[...] como uma bandeira de luta dos povos do campo: [...] envolvendo territorialidade, história, memória e cultura desse segmento. [...] há particularidades históricas, culturais, étnico-raciais, regionais e econômicas que os distinguem entre si, bem como o tipo de educação escolar por eles demandada.” (BRASIL, 2012 Parecer CNE/CEB nº16, de 5/6/12, p. 22).

Entre os eventos e documentos nacionais realizados no período compreendido entre 1995 e 2010, destacam-se:

- I Encontro Nacional Quilombola, em 1995, por ocasião da “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida”;
- Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. (BRASIL, 2009);
- I Seminário Nacional de Educação Quilombola, em 2010;
- Conferencia Nacional de Educação (CONAE) 2010.

O processo de formulação do Plano Nacional de Educação (PNE) mobilizou vários segmentos da sociedade brasileira representados na Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) potencializando a ampliação de oportunidades para o acesso e qualidade educacionais aos segmentos historicamente excluídos da educação nacional, ao propor a definição de metas e estratégias para os dez anos subsequentes. Nessa Conferência foi acatada a demanda dos representantes das CRQs e deliberado a formalização da modalidade Educação Escolar Quilombola.

No mesmo ano da CONAE, a modalidade escolar quilombola foi instituída pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2010) e definida da seguinte forma:

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.

Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural. (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 4/2010, institui a modalidade Educação Escolar Quilombola, Seção VII, art. 41).

As DCNEEQEB formuladas após um processo de consulta nacional e regional envolvendo atores sociais do movimento quilombola, pesquisadores, ativistas do movimento negro, especialistas e gestores públicos foram expressas na Resolução CNE/CEB nº 8

(20/11/12) fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 16 (5/6/12), que historiciza a territorialidade quilombola como marco da identidade de um povo, propondo transformações desafiadoras que ultrapassam a questão curricular e a gestão das escolas localizadas em territórios quilombolas.

Em termos curriculares têm como antecedentes o Parecer CNE/CP nº 3/2004 (BRASIL, 10/3/2004) que fundamenta a Resolução CNE/CEB nº 1 (BRASIL, 17/06/2003). Esse parecer que define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais (DCNERER) “[...], afirma a diversidade da nação brasileira e o igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática.” Sobre as políticas de reparação o referido parecer aponta o reconhecimento simbólico e material para o acesso de todos, em especial os afrodescendentes à educação e apresenta os fundamentos de uma política curricular, tendo como objetivo o enfrentamento do racismo na educação básica e o acesso a escolas com infraestrutura adequada, cujo provedor é o Estado brasileiro:

Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados.

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos, depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação. (BRASIL, 2004, p.3- 4).

Iniciar a temática deste capítulo citando um longo texto do Parecer (2004) versando sobre o reconhecimento é reverenciar uma fonte que fez parte da minha formação e que se constitui também como uma referência para o desenvolvimento do tema deste capítulo. Do ponto de vista do marco legal, a diversidade étnico-racial foi pautada na educação básica na década de 2000, com a alteração da LDB nº 9.394/96 pela Lei nº 10.639/03 (Resolução CNE nº 1/2004) que tornou obrigatório nas escolas públicas e privadas da Educação Básica o conhecimento da História da África e das culturas afro-brasileiras. Gomes (2011, p. 56) ressalta que a Lei nº 10.639/03:

Pode ser considerada a experiência de ação afirmativa que, do ponto de vista legal, mais se aproxima da concepção de igualdade que contempla a diversidade, pois trata-se de princípio orientador para toda a educação básica e é dever das escolas públicas e privadas.

A formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004), inclui todas as etapas da educação básica e amplia o caráter da Lei nº 10.639/03, focalizada no ensino fundamental e médio. No campo da educação os pilares do direito à igualdade fundamentados na Constituição Federal (Brasil, 1988), regulamentado pela LDB nº 9.394/96, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais (DCNERER), pelas DCNEB, pelas DCNEI constituem “os eixos orientadores” gerais da resolução que regulamenta a modalidade da educação escolar quilombola:

Baseada nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a Educação Escolar Quilombola deverá *seguir os eixos orientadores gerais da educação brasileira* e também se referenciar nos valores das comunidades quilombolas. (Parecer CNE/CEB nº 16, de 19 de novembro de 2012. Brasil, 2012b, p. 42, grifo nosso).

A relatora do parecer aponta que as DCNEEQEB fazem parte de um projeto de sociedade revisitado desde o período da Constituinte e que envolve dimensões do currículo, pensadas a partir do território quilombola, e a escola quilombola, como um dos lugares onde se constrói e reconstrói identidades, como uma condição fundamental da formação cultural dos sujeitos em formação, afirmando e desafiando as tradicionais funções da escola:

[...] a Educação Escolar Quilombola deverá ir mais além: ao dialogar e inserir os conhecimentos tradicionais em comunicação com o global, o nacional, o regional e o local, algumas dimensões deverão constar de forma nuclear nos currículos das escolas rurais e urbanas que ofertam a Educação Escolar Quilombola ao longo das suas etapas e modalidades: a cultura, as tradições, a oralidade, a memória, a ancestralidade, o mundo do trabalho, o etnodesenvolvimento, a estética, as lutas pela terra e pelo território. (BRASIL, 2012b, p. 42).

Para analisar a educação infantil nas DCNEEQ, além de tomar como referência os marcos legais que constituem a primeira etapa da educação básica na contemporaneidade (após a CF de 1988) e as diretrizes nacionais estabelecidas para a educação das relações étnico-raciais, adotamos uma abordagem metodológica, que valoriza “a ideia do direito visto menos como obrigação, do que como recurso para a ação” (LASCOURMES, 1990, trad. 2016). Esta opção metodológica foi realizada, considerando principalmente, os princípios que regem a organização das DCNEEQEB e a definição da estratégia geral para sua implementação:

Deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade. (BRASIL, 2012, art. 1º, § 1º, VI).

A abordagem apresentada por Lascoumes (1990, trad. p. 2) focaliza as normas jurídicas e a implementação das políticas públicas, exigindo: “renunciar à ideia, segundo a qual o direito estatal só seria um conjunto de comandos sancionados.” Nessa perspectiva, o autor considera um determinado marco legal, como parte de um sistema jurídico “[...] formalizado de organização e de gestão de interesses protegidos, com o qual os atores sociais (privados e públicos, individuais e coletivos) mantêm relações ativas.” Segundo esse autor:

[...] os interesses protegidos pela norma jurídica são entendidos como: o bem jurídico construído pela formalização em direito de valores e interesses sociais, materiais ou simbólicos, particulares ou gerais⁹. (LASCOURMES, 1990, p. 2).

Dessa forma, pressupõe que o direito “orienta as condutas, não as determina” (LASCOURMES, 1990, p. 49) e que é preciso considerar a perspectiva da relação entre o direito e os movimentos da sociedade que pressionam as gestões governamentais e interpretam os textos legais, criando um processo de normatização circular e contínuo ao aplicar as normas primárias, constitucionais.

Os temas comuns e estruturantes às etapas e modalidades da educação básica nas diretrizes em pauta serão descritos na primeira parte, depois focaremos a análise da educação infantil. Nesta primeira parte evidenciamos os fundamentos, princípios, conceitos chaves e ações.

⁹ Essa definição é tomada de R. von Jhering. **O espírito do direito romano nas diferentes fases de seu desenvolvimento**, Paris, A. Maresq, , p. 325-327, 1865.

3.1.2 *Temas estruturantes nas DCNEEQ para a Educação Básica*

As DCNEEQEB formuladas sob a coordenação do Conselho Nacional de Educação (CNE) abrangem as etapas da Educação Básica; Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, e as modalidades: Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação à Distância. Cada etapa da educação básica é tratada em relação a sua especificidade e problemáticas, há capítulos que tratam de temas estruturantes para a gestão das escolas quilombolas: organização escolar, nucleação e transporte escolar, projeto político-pedagógico, currículos, gestão, avaliação, formação inicial e continuada, profissionalização dos professores e ação colaborativa. Há uma característica importante no texto da resolução (DCNEEQEB) que é de detalhar ao máximo o que se pretende alcançar, operando segundo a lógica de que quanto mais pormenorizado o seu conteúdo maior a probabilidade de garantir o seu entendimento e cumprimento. Essa característica nos permitiu detectar estratégias de ação, apontadas como uma forma de superação de algumas problemáticas, porém em relação a educação infantil o referido detalhamento se restringiu a condições de acesso. Como as DCNEI (BRASIL, 2009) apesar de sintética (possui apenas 10 artigos) detalham conceitos fundamentais relacionados à especificidade da gestão das políticas pedagógicas na educação infantil, estruturados segundo uma visão da diversidade étnica (geracional), étnico-racial e inclusiva, centrada nas crianças como sujeitos históricos de direitos, reconhecemos uma forte conexão entre as DCNEI (BRASIL, 2009) e as DCNEEQEB (BRASIL, 2012), que se complementam com os conteúdos tratados nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (BRASIL, 2002) e nas Diretrizes Nacionais Complementares da Política de Educação do Campo (BRASIL, 2008).

As DCNEEQEB foram organizadas em 64 artigos, fundamentados em sete marcos legais internacionais, que foram regulamentados por meio de vários decretos e leis nacionais, sendo destacado a Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), regulamentada pelo Decreto nº 4.887/2003; marcos legais nacionais – sete leis, quatro decretos, e 13 resoluções nacionais e seus respectivos pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) relativos ao campo da educação básica.

O Parecer CNE/CEB nº 16 (5/6/12) que fundamenta as DCNEEQEB expressas na Resolução CNE/CEB nº 8 (BRASIL, 20/11/12), adotam o conceito contemporâneo de quilombola, segmento étnico à qual se destina as diretrizes, como:

I - os grupos étnico-raciais definidos por autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica;

II - comunidades rurais e urbanas que:

a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições;

b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória.

III - comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros. (BRASIL, 2012, art. 3º).

A Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), considera os povos quilombolas como povos tradicionais, tendo sido sancionada pelo governo brasileiro no Decreto nº 4.887/2003:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (Decreto nº 4.887/2003, art. 2º).

Esse decreto institui o auto reconhecimento, atingindo não só aqueles quilombos históricos, originados por escravizados fugidos (SOUZA, 2011, p. 5). Nesse sentido, o pensamento de Hall (1996) desenvolvido na obra “Da Diáspora: identidades e mediações culturais” adverte sobre a “[...] tentação de essencializar a comunidade” e critica “a noção simplista de pertencimento”. Scott (1996) nos esclarece, que a noção de povos tradicionais “não implica em algo fixo.”

[...] é um tipo especial de conceito discursivo, na medida em que este desempenha uma tarefa distinta; busca compor oficialmente, dentro da estrutura de sua narrativa, uma relação entre o passado, a comunidade e a identidade. Ela depende do conflito e da controvérsia. É um lugar de disputa e também de consenso, de discurso e de acordo. (SCOTT, 1996 apud HALL, 2013, p. 103).

A organização da educação escolar quilombola está fundamentada, “se informa e alimenta-se”:

Da memória coletiva; das línguas reminiscentes; dos marcos civilizatórios; das práticas culturais; das tecnologias e formas de produção do trabalho; dos acervos e reportórios orais; dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; da territorialidade. (BRASIL, 2012, art. 1º, § 1º, I).

As diretrizes revelam uma visão interdisciplinar entre os campos do saber, invocam uma capacidade das escolas de intervir por meio de políticas pedagógicas no fortalecimento

da formação da identidade das crianças e jovens quilombolas e se inspiram nas diretrizes nacionais de outros segmentos, principalmente naquelas dos povos indígenas e da educação do campo. Os objetivos das DCNEEQEB são amplos e reforçam os conteúdos apresentados nos seus fundamentos:

I - orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;

II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades;

III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;

IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT;

V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola;

VI - zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais;

VII - subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira. (BRASIL, 2012d, art. 6º).

Agrupamos os 20 princípios segundo a dimensão que os une: a) o reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais e sua luta histórica pela regularização dos seus territórios e proteção das manifestações da cultura afro-brasileira vinculados a processos identitários (BRASIL, 2012a, art. 7º, I,III,IV,V,VIII, XIX, XI e XII); b) direito à educação pública, gratuita e de qualidade, com ênfase no reconhecimento e respeito [...] dos espaços e dos tempos nos quais as crianças e demais faixas etárias aprendem e se educam, inclusive o espaço de trabalho, como princípio educativo (art.7º, II, IV, V, XVI, XVII,XIX, XVIII); c) superação do racismo–institucional, entre outros e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e violência racial e de gênero (art. 7º,VI,VII, XI , XII, XV e XX). Entre esses princípios destaca-se um enunciado no campo macroeconômico, sobre o direito ao etnodesenvolvimento:

[...] entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida. (BRASIL, 2012a, art. 7º, X).

As DCNEEQEB definem a Educação Escolar Quilombola atribuindo às escolas a missão de desenvolver processos de transformação da educação básica para os sujeitos dos povos quilombolas, as compreendendo como instituições, integradas aos sistemas de ensino, abrangendo:

I -escolas quilombolas; II -escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Parágrafo Único Entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola. (DCNEEQEB, 2012, art. 9º).

O fato da modalidade educação escolar quilombola ser desenvolvida também em estabelecimentos de ensino fora dos territórios quilombolas, não as exime da aplicação das DCNEEQEB e essas escolas estão localizadas no campo e nas cidades. Essa abrangência é muito pertinente e é justificada pelo fato de “parte significativa dos estudantes” estarem matriculadas em escolas do campo e das cidades localizadas fora das CRQs. Porém, há uma “escola-ideal” expresso no parágrafo único, ao fazer uma distinção sobre a localização das escolas quilombolas.

As principais ações explicitadas no artigo 8º, articuladas a outros artigos, estão mais focados nas escolas e abrangem: a construção de escolas (DCNEEQEB, art. 8º, I, II, III); planos municipais de educação e planos de carreira do magistério que garantam concurso público para compor o quadro de gestores, professores e funcionários, que devem ser predominantemente de origem quilombola (art. 8º, IV, art. 13 e art. 39); gestão democrática (art. 8º, IX, XV, XVI) produção de materiais pedagógicos (art. 16, § 1º, § 3º, art. 14, § 1º e § 2º); formação inicial e continuada de professores e funcionários/as (art. 8º, V, XII); currículos e projetos políticos pedagógicos contextualizados e segundo os princípios da educação escolar quilombola (art. 8º, VII, VIII, XII, XIII, XIV; art. 31 a 33 e 34 a 38). Portanto, as diretrizes em pauta não tratam apenas de questões curriculares, abrangem muitos campos de atuação no âmbito das políticas públicas da educação básica.

Entre as atribuições do poder público os arts. 1º e 2º, tratam da estratégia geral e das áreas de intervenção pública:

[...] como política pública educacional e estabelece interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade. (DCNEEQEB, 2012, art. 1º, VI).

Cabe à União, aos Estados, aos Municípios e aos sistemas de ensino garantir:

D) apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em atuação nas escolas quilombolas;

- II) recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas; (DCNEEQEB, 2012, art. 2º, I, II, c);
- c) a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizadas.

A organização dessa modalidade de ensino deve contar com docentes preferencialmente de origem quilombola, que se comprometem com o desenvolvimento de uma proposta pedagógica que respeite, valorize e mobilize nos alunos o desejo de reconhecimento da cultura quilombola na relação com outras cultura. Ou seja, a origem étnica é um critério fundamental, pois indica o lugar, conhecimentos e experiências dos profissionais para ensinar sobre uma cultura que possui uma especificidade, mas não indica o compromisso por um caminho definido coletivamente, para garantir as transformações necessárias nas escolas e nos sistemas de ensino, no sentido de efetivar o direito à educação básica quilombola.

Na perspectiva das categorias de reconhecimento étnico e educacional as DCNEEQEB significam uma mudança radical das relações de poder entre o Estado e as CRQs, envolvendo os/as alunos/as, professores/as, direção, dirigentes municipais, o que implica a curto, médio e longo prazo na necessidade de reorganização dos sistemas de ensino para garantir novos investimentos para o acesso à educação escolar quilombola. A democratização das decisões, incluindo a participação de lideranças, professores/as, funcionários/as de origem quilombola em conselhos de direitos das crianças, conselhos municipais de educação, conselhos escolares e a consulta prévia e informada às CRQs relativa a temas da educação, recomendada pela Convenção OIT 169, também é bastante enfatizada nas DCNEEQEB. As condições para implementar políticas públicas nos territórios quilombolas são desafiadoras, devido à lógica de que, aos direitos sociais conquistados, correspondem obrigações do poder público, que geralmente têm em seus quadros número reduzido de profissionais para assumir as exigências dos estatutos de igualdade racial e política.

A curto prazo, a transformação proposta pelas DCNEEQ vai na direção de políticas universalistas para parte significativa dos estudantes oriundos das CRQ e universalistas e focalizadas para as ELDQ, lançando simultaneamente desafios para as CRQ, no sentido de serem proativas na luta pelos seus direitos, demandando acesso e qualidade da educação básica.

Sobre o financiamento, as diretrizes apontam o Fundeb (BRASIL, 2006, art. 10, inciso XV), indicando os recursos para a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena e

Quilombola dentre as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da Educação Básica. (BRASIL, 2012, art. 63).

Para o MEC e os sistemas de ensino (estadual e municipal) é preciso formar quadros e atuar no controle social, entendido como participação nas decisões de políticas públicas, avaliação e monitoramento. As normas constitucionais e da educação brasileira reforçam a gestão democrática, porém a “pedagogia da luta social” nos ensina que são os movimentos sociais que educam a sociedade. (ARROYO et al., 2011, p. 98).

Gomes (2005) pesquisadora do campo das ações afirmativas, da educação das relações étnico-raciais e relatora das DCNEEQEB pontua um tema importante a ser trabalhado na implementação dessas diretrizes, o “mito da democracia racial” que mascara e naturaliza diferenças raciais transformando-as em desigualdades sociais:

[...] se seguirmos a lógica desse mito, ou seja, de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade sócio-racial e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil, poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas. Dessa forma, o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais. (GOMES, 2005, p. 57).

No balanço realizado pela mesma pesquisadora sobre a implementação da Lei nº 10.639/03, que deve contribuir nesse processo de desconstrução do racismo e de reconhecimento e valorização da origem étnica, destaca:

[...] o desafio de uma política pública em educação que carrega consigo a tarefa de reeducar o próprio Estado, os sistemas de ensino, as universidades, as escolas e os sujeitos da educação na sua relação com a diversidade étnico-racial. (GOMES, 2009, p.70).

O conjunto de dispositivos legais formulados sob a coordenação do CNE relativos à educação básica (BRASIL, 2010) reafirma e amplia a “revolução cultural” que deve ser promovida nas escolas, desde a educação infantil, conforme destaca o conceito de currículo das DCNEEQEB:

Art. 34. O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em

relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos.

Ao fechar esta parte do Capítulo 3 me senti desafiada a sintetizar as DCNEEQEB, me arriscando a buscar um conceito de escola quilombola, na tentativa de verificar o quanto aprendi sobre temas estruturantes da Educação Escolar Quilombola, justificando que é uma elaboração provisória. Aprendi neste trabalho, que o conceito de escola quilombola deve ir além da localização da escola, se vinculada ao projeto educativo dos povos quilombolas, construído nos processos da luta histórica pela regularização dos seus territórios e liberdade de expressão da cultura afro-brasileira. As práticas pedagógicas nas escolas quilombolas se desenvolvem na relação com as práticas sociais dessa cultura, valorizando a aprendizagem no cotidiano das CRQs, na convivência com seus pares e entre outros parceiros, ampliando a visão dos sujeitos que trabalham, ensinam e aprendem. Devem ser apoiadas por políticas públicas que reconhecem os espaços e os tempos nos quais se educam, valorizam a riqueza do trabalho colaborativo, pela afirmação da identidade de todos, superando qualquer forma de preconceito. Esses sujeitos que resistem à dominação, porque estão conscientes dos valores históricos de sua cultura e formação cidadã, compartilhando com outros sujeitos, o protagonismo para transformar a sociedade brasileira de forma mais justa e igualitária.

3.1.3 A educação infantil nas DCNEEQ

A Educação Infantil (EI) nas DCNEEQEB está centrada no tema do direito ao acesso e da oferta dessa etapa da educação básica, desenvolvido segundo as faixas etárias de 0 a 3 anos e 4 a 5 anos, considerados no artigo 15. No artigo 16 são especificadas ações de políticas públicas, nomeando entre os entes federados que possuem atribuições diferenciadas na EI, exclusivamente o Ministério da Educação.

O direito de referência para a análise do artigo 15 é constituído pela CF (BRASIL, 1998, art. 208) e pela LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996, art. 4º), que estruturam as demais normas jurídicas da EI, como um direito coletivo e subjetivo à educação.¹⁰

¹⁰A CF (1988) foi alterada pelas Emendas Constitucionais nº 53 (BRASIL, 2006) e nº 59 (BRASIL, 2009), respectivamente, a faixa etária de ingresso ao ensino fundamental e consequentemente da educação infantil (de 6 anos para 5 anos de idade) e a faixa etária da educação básica obrigatória para 4 a 17 anos. O texto da LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996) foi “revisto”, segundo essas duas Emendas Constitucionais pela Lei nº 12.796, de 4/4/2013.

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (BRASIL, 1988, art. 208).

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013); a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Consideramos as DCNEI, DCNEB e DCNEEQEB como “normas secundárias” em relação à CF (1988) e LDB (1996) que seria uma “norma primária”. Essas são impregnadas do formalismo central do direito estatal, as normas secundárias são regulamentações elaboradas no sentido de orientar a aplicação das normas primárias, às situações concretas relativas ao currículo e à educação escolar. Ressalta-se que as DCNEEQEB tratam de questões curriculares e de diretrizes operacionais para a implementação de políticas públicas.

Retomamos as reflexões de Lascoumes (1990) sobre a análise de normas jurídicas direcionadas para a formulação e implementação de políticas públicas, quando afirma que: “o caráter unitário do direito formal explode face à multiplicidade das situações particulares e respostas pragmáticas que lhe são feitas. Diante dessa contradição aparente” se interroga: “Como abordar o direito a fim de não ter que mantê-lo distante de qualquer análise das práticas concretas?” Dessa forma, o autor justifica que:

A reflexão sobre o lugar do direito nas políticas públicas leva a aprofundar a análise dos instrumentos estatais, a compreensão de suas formas, a objetivação de seus modos de ação e a observação de suas transformações contemporâneas. (LASCOUMES, 1990, p. 3).

No presente estudo, a análise do art. 15 das DCNEEQEB, que trata do direito à educação infantil será desenvolvida, seguindo a estrutura desse artigo, que afirma e destaca na forma de apresentação e no seu conteúdo, as crianças de 4 a 5 anos e posteriormente as de 0 a 3 anos.

Art. 15. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, na qual se privilegiam práticas de cuidar e educar, é um direito das crianças dos povos quilombolas e obrigação de oferta pelo poder público para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, que deve ser garantida e realizada mediante **o respeito às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências socioculturais**. (BRASIL, 2012, art. 15, grifo nosso).

A leitura desse extrato do art. 15 nos permite verificar que o texto só menciona a obrigação do Estado em oferecer educação infantil para as crianças de 4 e 5 anos de idade. Essa redação difere do texto constitucional que permite interpretar a obrigação do Estado em

relação à educação infantil, abarcando as crianças de 0 a 5 anos de idade, tal como definida também na LDB. Parece expressar um entendimento restringido da obrigação do Estado, do dever do Estado, em relação à oferta de educação da infância desde o nascimento (de 0 a 5 anos de idade), pois omite o reconhecimento das crianças de 0 a 3 anos, como credores da obrigação da oferta. A obrigação da oferta se refere às crianças de 0 a 5 anos, e a obrigatoriedade de frequência se refere às crianças de 4 e 5 anos, faixa de idade inerente ao conceito de pré-escola. O destaque ao “respeito às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências socioculturais” é uma menção a um dos princípios da educação quilombola (art. 7º, XVI). Estaria referido apenas à oferta de educação escolar para crianças de 4 e 5 anos? Esta pergunta se justifica pela ambiguidade que pode ser lida no texto das Diretrizes se tomamos outros extratos que se referem às creches, em especial, e à EI, como os parágrafos 1º, 2º e 3º do art. 15.

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

I - creches ou instituições de Educação Infantil;

II - programa integrado de atenção à infância;

III - programas de Educação Infantil ofertados pelo poder público ou com este conveniados. (BRASIL, 2012, art. 15, § 1º).

Esse texto ao acentuar a prerrogativa das famílias das comunidades quilombolas de optar pela “frequência das crianças de 0 a 3 anos”, converge com o direito constitucional à EI, mas na articulação com os conteúdos dos parágrafos 2º e 3º, nos leva a pensar que expressa uma posição de conceber o direito à creche sob reservas. O parágrafo 2º apresenta o que poderia ser interpretado como um motivo para a referida posição e o parágrafo 3º envolve diferentes atores sociais no processo decisório sobre o acesso das crianças à creche:

§ 2º Na oferta da Educação Infantil na Educação Escolar Quilombola deverá ser garantido à criança o direito a permanecer com o seu grupo familiar e comunitário de referência, evitando-se o seu deslocamento.

§ 3º Os sistemas de ensino devem oferecer a Educação Infantil com consulta prévia e informada a todos os envolvidos com a educação das crianças quilombolas, tais como pais, mães, avós, anciãos, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias de acordo com os interesses legítimos de cada comunidade quilombola.

A primeira parte do enunciado (§ 2º) pode ter correspondência com o estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990, art. 19), pois nesse estatuto entre outros, o que se quer garantir é o direito das crianças e jovens ao convívio

familiar. A frequência à educação infantil poderia colocar em risco esse direito da criança de permanecer com o seu grupo familiar? A instância pública que oferece educação infantil ameaçaria o direito da criança de permanecer com o seu grupo familiar?

Sobre a posição de “evitar o deslocamento” da criança considera-se que é medida preventiva à proteção das crianças pequenas, tendo suporte nas próprias DCNEEQEB (art. 26 a 30), na LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996, 4º, Inciso X, incluída pela Lei nº 11.700/2008) e no ECA (1990, art. 53, V), que afirmam: “acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.” É importante destacar vozes que sustentam a mesma posição de “evitar deslocamentos” com as crianças pequenas, entre outros questionamentos sobre a oferta da educação infantil, e que vivenciam muitos problemas comuns às crianças dos povos quilombolas para ter acesso à educação infantil, as crianças do campo. As Diretrizes Complementares da Política Nacional de Educação do Campo (BRASIL, 2008) apontam restrições às seguintes práticas com relação à EI:

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.

Estar atento a como as crianças são atendidas na educação infantil é fundamental para garantir o direito à qualidade. A “consulta prévia e informada” é uma oportunidade para os pais ou responsáveis se posicionarem, é determinada pela Convenção OIT 169 para os povos tradicionais e não é um procedimento como os determinados pela LDB, que trata do: “recensear anualmente” e fazer-lhes a “chamada pública” – relativa ao “acesso à educação básica obrigatória, como direito público subjetivo, ou seja, exigível “por qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público.” (LDB, art. 5º, § 2º).

A consulta pública nos remete à implementação das DCNEEQEB pelo poder público, considerando o direito étnico, ou seja, o respeito aos 20 princípios enunciados no art. 7º das diretrizes, fundados nos valores da cultura quilombola.

O conjunto de parágrafos 1º, 2º e 3º parece expressar, o princípio do direito à diferença, por outro lado, a posição que concebe o direito à creche sob reservas e precisa enquadrar o conceito de EI (creche e pré-escola) enunciado nas DCNEI. Essa diretriz explicita todas as categorias que configuram a educação infantil na contemporaneidade, enfatizando o fato de ser a primeira etapa da Educação Básica:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009, art. 5º).

Esse conceito das DCNEI se constituiu como um posicionamento contra a assistencialização da creche, localizada em um passado antidemocrático, que insiste em retornar nos momentos de redução orçamentária, como por exemplo os “programas de creches domiciliares.” E não podemos esquecer que a creche não está elencada nas prioridades definidas pela LDB nº 9394/96, quando determina:

Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais. (LDB nº 9.394, 1996, art. 5º, § 2º).

O parágrafo 4º, do artigo 15, não deixa dúvidas de que cabe aos sistemas municipais de ensino a promoção de três dimensões importantes da qualidade da educação infantil para as crianças pequenas dos povos quilombolas:

§ 4º As escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas e que ofertam a Educação Infantil devem:

- I promover a participação das famílias e dos anciãos, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil;
- II considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade quilombola como parte fundamental da educação das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais;
- III elaborar e receber materiais didáticos específicos para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais considerados mais significativos para a comunidade de pertencimento da criança.

Creches ou instituições de educação infantil são as denominações para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos. Em relação às duas alternativas apontadas para atendimento das crianças dos povos quilombolas de 0 a 3 anos, verificou-se o seguinte:

- O “programa integrado de atenção à infância” (BRASIL, 2012, art. 15, § 1º, I), não está conceituado no texto das DCNEEQEB e nas DCNEI. Nas buscas que realizamos no site do MEC e no FNDE não encontramos programa com os termos enunciados ou similares.

- A recente Lei nº 13.257 (BRASIL, 2016) que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância, abrangendo a faixa de 0 a 6 anos, no seu artigo 4º incisos VII, VIII e IX aponta entre outras ações, entre outros deveres do Estado: articular as ações setoriais com vistas ao atendimento integral e integrado; descentralizar as ações entre os entes da federação e a promoção da cultura de proteção da criança, com apoio dos meios de comunicação social. O artigo 6º, da Lei nº 13.257 reforça e sintetiza essas três estratégias:

A Política Nacional Integrada para a primeira infância será formulada e implementada mediante abordagem e coordenação intersetorial que articule as diversas políticas setoriais a partir de uma visão abrangente de todos os direitos da criança na primeira infância.

A formulação dessa lei representa um avanço no sentido de induzir os entes federados a integrarem as políticas públicas existentes e não se contrapõe ao direito à educação infantil estabelecendo interfaces, sem perder a especificidade dos diversos campos de atendimento à infância brasileira.

É possível que as lideranças quilombolas ou outros atores sociais possam ter uma experiência positiva em relação “a políticas de apoio à família” ou “políticas integradas de apoio à infância” em alguma unidade federada, implementada antes da formulação da Lei nº 13.257 (BRASIL, 2016).

- A outra alternativa de atendimento educacional apontada no inciso III é “programas de Educação Infantil ofertados pelo poder público ou com este conveniados”. O convênio com instituições privadas sem fins lucrativos para a ampliação da educação infantil é uma opção que possui respaldo no marco legal (FUNDEB, 2007) e que ocorre desde a década de 1970 quando a Assistência Social era responsável pelo atendimento em creches. O interesse do poder público em estabelecer convênio geralmente está relacionado a uma linha de política municipal de EI complementar à rede pública e que possui menores custos para o atendimento das crianças em instituições privadas (filantrópicas, confessionais e comunitárias). Porém, é comum também que essas instituições não sejam incorporadas ao sistema de ensino, pelas condições precárias de atendimento.

O artigo 16 das DCNEEQEB, que versa exclusivamente sobre a ação do Ministério da Educação, aponta os “programas suplementares de apoio ao educando” que devem ser

incorporados à EI, de acordo com o inciso VII do art. 208 da CF (BRASIL, 1988) alterada pela Emenda Constitucional nº 59/2009.

Levantamos muitas questões sobre o direito à educação infantil, respondemos parte das perguntas levantadas no início do capítulo, mas ressaltamos que nosso objetivo além de interpretar o texto das DCNEEQEB é verificar como se expressa o direito à diferença nessa etapa da educação básica. Considerando com o apoio de Lascoumes (1990, p. 6) que: “a validade do direito tende menos a se medir sob sua coerência interna e/ou em função da única legitimidade legal de sua fonte, do que em função da sua produtividade social” buscamos conhecer as práticas sociais que se desenvolvem nos territórios quilombolas com e pelas crianças pequenas.

3.2 As práticas sociais e os estudos sobre as infâncias dos povos quilombolas

Pesquisas que retrataram as infâncias e a construção de identidades das crianças dos povos quilombolas em diferentes CRQs brasileiras foram fundamentais para certa compreensão sobre o modo de ser criança quilombola e entendimento da “posição de conceber o direito à creche sob reservas.” Santana (2015), na sua pesquisa para a tese de doutorado visou a “compreender os modos de ser criança no Quilombola Mato do Tição, em Minas Gerais.” São duas pesquisas com objetivos e metodologias diferentes, desenvolvidas em CRQs localizadas em Estados brasileiros de regiões diferentes, alguns dos seus resultados convergem e outros se complementam. Minha busca por pesquisas que focalizam a interface entre a cultura quilombola e as culturas infantis foi guiada pelo interesse de conhecer como se desenvolve a infância dessas crianças bem pequenas, quais os valores que regem sua educação no contexto quilombola (familiar). Da consulta realizada no amplo levantamento nacional de teses, dissertações e artigos realizado pela pesquisa Educação Infantil do Campo (2012) relativa ao período 1996-2011 encontrei trabalhos sobre a temática quilombola que abordavam os modos de vida das crianças na relação principalmente na relação com a escola. Acessei uma pesquisa quando escrevia este capítulo, pelo fato de ter informações sobre o projeto da pesquisadora Dra. Patrícia Santana, que havia me indicado outro trabalho de pesquisa. Apresento em primeiro lugar a pesquisa desenvolvida por Santana (2015, p. 6) que “procurou compreender os modos de ser criança na Comunidade Quilombola de Mato do Tição em Jaboticatubas, Minas Gerais.” A metodologia utilizada por Santana (2015) foi:

observação participante, registros fotográficos, desenhos elaborados pelas crianças, entrevistas, diálogos e interações com meninas e meninos no cotidiano. A pesquisa foi desenvolvida em um único quilombo, no período de novembro de 2012 a janeiro de 2015.

A leitura desse trabalho colaborou para a compreensão do conceito de “família ampliada” envolvendo mais de uma unidade familiar constituída por experiências coletivas vivenciadas por todas as crianças e uma prática social importante no processo de socialização das crianças pequenas dessa CRQ: “crianças cuidando de crianças”. As observações narradas por Santana (2015) a partir de observações dos processos de socialização intergeracional e intrageracional no cotidiano deste referido território quilombola. Selecionei alguns extratos da narrativa de Santana sobre a ação das crianças e adultos no cuidado com as crianças menores, do capítulo de sua tese de doutorado intitulado “*Crianças cuidando de crianças*”:

Frequentemente, foram observadas situações em que as crianças cuidam de crianças. O cuidar das crianças por outras pode acontecer esporadicamente, mas em algumas situações, essa prática compõe as suas rotinas. Geralmente são as meninas, irmãs ou primas, que cuidam dos pequenos. Mas também foram observadas situações em que os meninos também cuidam de suas irmãs pequenas. (SANTANA, 2015, p. 208).

O Menino Enan também constantemente cuidava de sua irmã Lígia. Durante o passeio que realizamos durante a pesquisa, a menina foi levada pelo irmão que a carregava em diversas situações em que a menina começava a chorar. Nesse dia, várias crianças ajudaram a olhar Lígia, mas a responsabilidade maior estava a cargo de Enan, seu irmão mais velho. (SANTANA, 2015, p. 208).

Essa prática é comum em diversas culturas. GOMES, SILVA e PEREIRA (2015) chamam a atenção para a participação das crianças xacriabá na vida social da comunidade, destacando seus processos de interação com os adultos e também com outras crianças. Utilizam do conceito de corresponsabilidade para definir a forma marcante de inserção das crianças em seu próprio processo de socialização. A corresponsabilidade é observada “quando a criança participa na posição de ser guiado por quem é mais velho e mais experiente, assim quando tem que responder pela condução de quem é menor e menos experiente” (p. 11) Povos Xacriabá, Grupo indígena do Norte de Minas Gerais.

A inserção das crianças em seu mundo social e as formas de aprendizagens que lhes são oportunizadas requer a construção de processos de identidade e de identificação. Nesse sentido, o desejo de fazer parte é um potente impulsionador de aprendizagens. No caso das crianças que cuidam de crianças, a naturalidade com a qual lidam com essa “obrigação” é reflexo dessa dinâmica em que os maiores conduzem os menores por ela mesma. A criança maior, ainda encontra-se também na fase de aprender com alguém mais velho que ela. [...] “existe uma contemporaneidade da posição de mestre e aprendiz que é continuamente atualizada nas diferentes práticas compartilhadas” (2013, p. 11). GOMES (2009) considera que as crianças que são educadas em um contexto em que cuidam das outras desde cedo irão “demonstrar o sentido de cuidado e responsabilização para com os menores, assim como se apoiam na ação e presença dos maiores para realizar o que desejam” (p. 86). (SANTANA, 2015, p. 210).

As narrativas selecionadas são descritivas e explicativas, longas e ricas de detalhes sobre os processos de socialização das crianças que se desenvolve não só entre gerações, mas

também entre pares de crianças, que se integram a uma “rede de apoio”, envolvendo adultos com os quais contam e confiam em uma interação recíproca. Há corresponsabilidade como um valor que acompanha as crianças desde muito pequenas, por meio das práticas sociais de cuidar uma das outras.

Silva (2011) na pesquisa para a dissertação de mestrado buscou “compreender a (in)visibilidade da infância quilombola, a partir do reconhecimento das singularidades identitárias nas políticas públicas”. A construção da (in)visibilidade da infância quilombola, a ausência do Estado e o Movimento Social” constituem a base das “redes de apoio”, onde constatou “formas próprias dos cuidados com as crianças”, semelhantes às encontradas por Santana (2015) e destacou no seu texto e nas entrevistas a presença constante das crianças junto às mães, em situações diferentes:

A primeira característica é a presença constante dos filhos com as mães que, ao contrário do meio urbano, **não utilizam espaços de socialização como creches ou escolas de educação infantil**. As crianças acompanham as mães em todas as atividades, “*porque, as mães ao ir pra festa, ela não deixa a criança e vão pra festa, elas levam as crianças*” (Entrevistada J. B. Brasília, fevereiro de 2011). (SILVA, 2011, p. 81, grifo da autora).

[...] vai junto, vai junto (pausa) fica lá brincando, bagunçando, quando ele [filho] tá assim agitadinho, assim não para, eu fico com ele [filho], mas na hora que ele acalma, eu tenho uma capova, que a gente chama assim uma caminha (pausa) onde fica dormindo[...], na roça tem pau, tem coisa que machuca, mas eu levava todos os três desde pequenininho." (Entrevista N. A., Comunidade Ivaporunduva, janeiro de 2011).

A família quilombola além de ser representada como um coletivo ampliado que compartilha todos os momentos, há segundo Silva (2011, p. 80-81) um compromisso de diálogo com os filhos e um compartilhamento com estes e com outras mulheres de situações de trabalho muito adversas. Não é possível identificar pelos depoimentos se há oferta de creches e pré-escolas nas comunidades ou nas proximidades.

A partir das narrativas de Santana (2015) e Silva (2011) é possível compreender um “pouquito” como diria Fúlvia, sobre a dimensão das relações sociais na construção das infâncias contextualizadas e das experiências de ser mãe quilombola e valorizar as relações que estabelecem por meio das “redes de apoio” próprias da cultura quilombola para educar seus filhos. Dependendo do ponto vista que analisamos, e me desapeguei das representações de uma militante feminista atuante na educação infantil para admitir que a educação no contexto familiar das CRQ é um dos instrumentos de libertação de uma condição subalterna. As mães ao valorizarem o cuidado entre crianças estão abrindo mão de um lugar de adulto centralizador, que sabe melhor do que ninguém cuidar de crianças. Compreendo também que

a corresponsabilidade do cuidar dos irmãos mais novos, está enraizada na cultura de gênero das mulheres que são líderes e educam seus filhos com bravura, respeitando as culturas infantis dos povos quilombolas.

As crianças trabalham, assumem a corresponsabilidade como doação, mas não abrem mão da ludicidade e se entregam no brincar, que é ser criança e convivem com os adultos nas festas, no trabalho, nas oferendas aos santos, nas folias. Esta confiança de poder contar com o outro é passada de geração em geração desde a infância. O respeito pelas necessidades de quem depende inteiramente do outro é compartilhado entre adultos e crianças e entre crianças. O sistema de proteção das crianças pequenas que cuidam de outras é potente e há uma consciência sobre o valor formativo dessa prática social.

Se o poder colonial presente até os dias atuais lhes reserva quase sempre os piores lugares, mesmo após a abolição do sistema escravista é a capacidade de resistir e estabelecer alianças entre iguais, se apoiando nos saberes, na ancestralidade e na religiosidade, que constitui esse grau de solidariedade. Identifico o lugar do direito à diferença nas DCNEEQEB “na posição de conceber o direito à creche sob reservas.”

Permaneço defendendo o direito das crianças pequenas à educação infantil. Após essas narrativas assumo com mais segurança que na linguagem textual das DCNEEQEB há uma “posição de conceber o direito à creche sob reservas” e esta linguagem pode ser uma afirmação do direito à diferença. As práticas sociais desenvolvidas no contexto das CRQs com as crianças pequenas podem se relacionar com os princípios das propostas pedagógicas da Educação Infantil nas DCNEI:

- I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009, art. 6º).

No entanto, as DCNEI tratam da educação infantil que se realiza fora do contexto familiar, onde a concepção de currículo está fundamentada no trabalho emancipatório com as crianças, que necessita ser construída por professoras e crianças:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, art. 3).

Para assegurar às crianças de 0 a 6 anos dos povos quilombolas o direito à educação infantil de qualidade, a DCNEI propõe que o foco do trabalho pedagógico seja as crianças, suas relações com outras crianças, professoras e com os saberes das comunidades:

- I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
- VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;
- IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;
- X - a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.

O direito à diferença está presente nas DCNEI e se constitui como um recurso para qualificar o acesso à educação infantil para crianças dos povos quilombolas, valorização da rede de apoio nas práticas pedagógicas desenvolvidas com as mesmas e com os pais ou responsáveis, promovendo a aproximação da escola para que conheçam e participem das definições curriculares.

A presença de professoras de origem quilombola se constitui como uma opção política, mas não garante por si essa articulação entre os saberes das CRQs e as práticas pedagógicas, nem substituem a participação dos pais das crianças dos povos quilombolas nas escolas. Não podemos deixar de considerar a importância de como os pais representam a escola de educação infantil, se aceitam a pré-escola obrigatória apenas atribuindo o sentido de preparação para o ensino fundamental, o que é incompatível com o conceito de educação infantil como uma oportunidade de aprendizado real para as crianças da autonomia, vivência de processos emancipatórios com seus pares e professoras, que representam se conhecer e se integrar em um coletivo de quem aprende e ensina. Outro aspecto importante é que além da participação dos pais na construção da proposta pedagógica das escolas, essas devem possuir

uma infraestrutura adequada e necessária ao desenvolvimento das crianças comprometida com os valores formativos e civilizatórios das CRQs para a faixa de 0 a 6 anos.

3.3 Palavras finais

“O respeito às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências socioculturais” confirmam o que Lascoumes (1990, p. 7) afirma: “as noções de perspectiva e de situação de ação tornaram-se centrais para compreender e interpretar as operações jurídicas feitas pelos diferentes tipos de atores na implementação das políticas públicas.” As políticas da diferença precisam ser compreendidas no contexto de seu projeto geral de busca de sentido, e as posições assumidas por elas têm consequências para todos os atores sociais, dirigentes, pais ou responsáveis, que vivem a cultura quilombola nas condições das narrativas apresentadas e em outras condições sociais e econômicas. Ou seja, não podemos generalizar que as práticas sociais apresentadas por meio das narrativas de Santana (2015) e Silva (2011) são homogêneas e comuns a todas as CRQs, sendo fundamental que as gestões municipais desenvolvam anualmente a “consulta prévia e qualificada” sobre as demandas para as crianças de 0 a 6 anos, como é enfatizado nas DCNEEQEB. (BRASIL, 2012).

CAPÍTULO IV

4 A OFERTA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM MINAS GERAIS PARA CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS DOS POVOS QUILOMBOLAS

O objetivo deste capítulo é apresentar a metodologia, os resultados e análise do diagnóstico quantitativo sobre a oferta pública de educação infantil em Minas Gerais para crianças de 0 a 6 anos dos povos quilombolas, organizado para colaborar com processos avaliativos participativos, contando com a presença de diferentes atores sociais relacionados à educação e aos territórios quilombolas de Minas Gerais.

O conceito de avaliação diagnóstica de contexto - “conhecer para intervir” - desenvolvido pelo “Programa de Diagnóstico Educacional do INEP” (1983) se constituiu como uma das referências metodológicas, além da Pesquisa Nacional sobre Educação Infantil do Campo (BARBOSA et al., 2012). O referido programa foi extinto em 1990, quando o MEC passou a priorizar as avaliações sistêmicas no ensino fundamental. Um dos consultores do projeto que deu origem ao Programa de Diagnóstico Educacional se refere aos seus propósitos, quando resgata a história do INEP:

[...] interpretar a realidade por meio de “um processo participativo e integrado de investigação, decisão e execução, envolvendo os beneficiários, os agentes e as agências de formação”. [...] o diagnóstico deveria partir dos problemas concretos, numa aproximação com a situação real, visando à intervenção na realidade. Portanto, o objetivo fundamental do Programa Diagnóstico era “oferecer subsídios à definição de políticas e ao planejamento da educação nas diferentes instâncias de governo”. (SAVIANI, 2012, p. 298-299).

Diferente da proposição do referido Programa, o presente diagnóstico parte de uma problemática na EI, que tem sido reiteradamente apontada por relatórios de avaliação e monitoramento de instituições nacionais (IPEA; MEC, 2009, p. 73; Relatórios do Observatório da equidade, 2005 a 2012) e internacionais (UNESCO, 2008, 2012; UNICEF, 2006, 2015) sobre as desigualdades entre a frequência da população de 0 a 3 anos à creche e a frequência em relação à pré-escola.

Nosso propósito com o diagnóstico quantitativo é evidenciar como ocorreu o acesso à creche e pré-escolas para crianças de 0 a 5 anos dos povos quilombolas em Minas Gerais, após o Fundeb, visando uma reflexão crítica sobre os resultados alcançados, os conceitos e procedimentos utilizados pelas instituições públicas responsáveis pela produção de dados.

A origem da creche no Brasil no campo da filantropia indica que esta instituição foi pensada para bebês e crianças pequenas negras e pobres e durante um longo período as políticas públicas se desenvolveram no campo da assistência social (CIVILETTI, 1991, VIEIRA, 1986, KUHLMANN, 1998). Mesmo após os anos de 1999, prazo determinado pela LDB (BRASIL, 1996, art. 89) para integrar as creches aos sistemas de ensino, muitos dirigentes municipais ainda não haviam tomado essa decisão (VIEIRA, 2010).

Em relação a integração tardia da EI nos principais sistemas nacionais de estatísticas, se tomarmos a Constituição Federal (BRASIL, 1988) como referência do direito à EI há uma similaridade também tardia nos Censos Demográficos/PNADs, conforme nos informa Rosemberg (2013, p. 13): “o IBGE incluiu a creche e toda a faixa etária até 6 anos em seus inquéritos a partir da PNAD de 1994, e o primeiro Censo Demográfico a coletar tais informações foi o realizado em 2000.” Alguns pesquisadores trabalharam intensivamente com indicadores de acesso, utilizando dados do Censo Demográfico e/ou da PNAD (BARRETO, 2003, 2009; CAMPOS, 2008, 2009; ROSEMBERG, 1999, 2003, 2010, 2012, 2013, 2014; PINTO, 2009, 2010) e os resultados apresentados convergem para a indicação de desigualdades, em relação às seguintes variáveis: a) faixa etária – desfavorável, à creche; b) raça/cor – desfavorável aos negros, dependendo da região do país; c) regiões do país - desfavorável ao Norte e d) localização – cidade x campo - desfavorável ao campo.

Kirschbaum (2013) ao analisar o tema das decisões entre pesquisa qualitativa e quantitativa considera mais produtivo a abordagem sobre mecanismos causais do que a clássica oposição entre essas tipologias de pesquisa, representando posições ideológicas positivistas ou “a percepção de uma relação unívoca entre paradigma e método”. (KIRSCHBAUM, 2013, p. 180).

A opção por uma avaliação diagnóstica do ponto de vista quantitativo visa a um mapeamento situado temporalmente e historicamente, na relação com as normas legais e isto não significa avaliar a eficiência dessas normas para produzir os resultados esperados. As normas legais são vistas na perspectiva de direcionar as ações públicas, que passam pela formulação de políticas públicas mediada por influências e interesses diversos. É importante considerar que as DCNEEQEB (BRASIL, 2012) foram formuladas muito recentemente para que pudéssemos avaliar seus efeitos em 2013. Desta forma, privilegiar o diagnóstico na perspectiva quantitativa, representou um desafio que assumimos como pesquisa exploratória para mapear as variáveis de contexto disponibilizadas pelas instituições produtoras de dados: localização das CRQs em MG: conceito e existência de escola localização quilombola, existência de Conselhos de Educação e organização dos sistemas de ensino, a oferta de

creches e pré-escolas e suas condições de atendimento das crianças dos povos quilombolas, a partir das quais formulamos questões para contribuir com uma outra etapa de diagnóstico participativo que pode redundar na configuração de alguns cenários para a implementação das DCNEEQEB.

Assumimos com o apoio de Rosemberg (1999, 2012, 2013, 2014) e da teoria crítica do reconhecimento de Fraser (1997, 2007) que há uma série de fatores combinados relativos aos processos de distribuição material e simbólica nas políticas públicas, que incidem sobre os Territórios Quilombolas, agravando desigualdades sociais e exclusões existentes. A partir de indicadores nacionais (Observatório da Equidade, 2005, 2007, 2009, 2012) de frequência à escola (IBGE, PNAD) verificamos que está comprovada a desigualdade educacional continuada no tempo, entre faixas etárias na educação infantil (crianças de 0 a 3 anos e 4 a 5 anos); desigualdade espacial (urbano/rural); desigualdade racial (brancos/negros). O racismo institucional é evidenciado em algumas situações, no entanto, a configuração da variável (raça/cor) como dependente das demais mostrada no capítulo II, nem sempre desfavorável aos negros, devido às políticas de combate à pobreza. Rosemberg (2015, p. 128) ressalta que: “o modelo de expansão da educação infantil adotado em certas regiões brasileiras provocou o fato de ser a educação infantil pública, dentre todos os níveis de ensino, aquela que apresenta maior focalização na pobreza” [...] afugentando, por sua baixa qualidade, famílias de outros níveis de renda. Ou seja, há um processo de segregação racial que passa pelo local de residência das crianças negras. No caso das ELDQ este fenômeno pode ocorrer com maior probabilidade. O entendimento de que não basta estabelecer critérios de acesso privilegiando uma determinada variável ou praticando políticas universais na educação infantil, tendo como professoras as de mais baixa qualificação e a pior remuneração do sistema educacional foi intensivamente trabalhado por Rosemberg (1999, 2015, p.132-133), que defende para a faixa etária da EI políticas universalistas.

Apesar dessas considerações admite-se que é prematuro estabelecer hipóteses *à priori*, em um campo de pesquisa cujo tema e abrangência foram pouco trabalhados como objeto de pesquisa e permeado por desigualdades sociais, preconceitos raciais e políticas educacionais muitas das quais estão em processo de formulação e adaptação, após a EC nº 59 (BRASIL, 2009), que estendeu a abrangência de todos os programas públicos para a EI e após a Lei nº 13.257 (BRASIL, 8 de março 2016) que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. A partir de hipóteses construídas com fundamentação teórica gerais e mal focalizadas, haveria o risco de nos conduzir para generalizações e homogeneização da realidade pesquisada, negando a própria diversidade de cada CRQ.

Pressupomos a presença de desigualdades de oportunidades de acesso à educação infantil, reduzida documentação sobre as demandas para essa etapa da educação básica e precárias condições de funcionamento das escolas com foco nas crianças dos povos quilombolas e em relação à totalidade das crianças do campo. (BARBOSA et al., 2012d).

O que não esperávamos é a inexistência de contagem da população quilombola pelo IBGE e INEP até 2010 e 2013, respectivamente. Esta situação nos impediu de realizar uma avaliação diagnóstica no formato desenvolvido para os demais segmentos da população brasileira medindo o acesso pelas taxas de frequência e/ou atendimento. De forma aproximada poderíamos considerar a categoria analítica raça negra (pretos e pardos), mas não como sinônimo da etnia quilombola. Verificamos que para os indígenas além da contagem da população, há categorização das línguas de cada povo indígena pelo IBGE e INEP. A inexistência de contagem da população quilombola, os invisibilizam como povos que contribuíram para a formação histórica, social e econômica da sociedade brasileira. O auto reconhecimento desses povos e a identificação nos Censos Demográficos e PNADs, após a CF (1988) permitiria evidenciar de forma empírica as condições de vida, educacionais, de saúde, etc. As implicações dessa situação são múltiplas e prejudiciais aos povos quilombolas, embora o processo de auto reconhecimento de seus territórios signifique um potencial de alargamento das condições de cidadania. A inexistência do quesito origem étnica - quilombola – nos Censos Demográficos não é discutida abertamente pelas instituições públicas e sua inclusão constam das pautas de trabalho da SEPPIR para o próximo Censo em 2020.

A perspectiva de análise que adotamos neste diagnóstico é a institucional voltada para as dimensões do perfil das crianças, localização da CRQ e da escola, perfil das funções docentes e das condições da infraestrutura da oferta educacional pública, descritas no sentido de mapear seus contornos, suas relações com o contexto dos territórios quilombolas no estado de Minas Gerais, nem tanto para empreender uma análise comparativa no sentido de demonstrar desigualdades étnico-raciais, mas para situar a oferta pública, permitir reflexões e apontar questões para pesquisas futuras.

Há três pontos importantes no desenvolvimento da avaliação quantitativa:

- O primeiro é que estamos focalizando crianças pequenas de um grupo étnico, sujeitos de direito, que dependem da mediação de adultos e profissionais para terem acesso à educação infantil. Essa dependência é ampliada no caso de bebês (até 18 meses) e crianças muito pequenas (até 36 meses) que vivenciam um processo de acesso, reconhecimento identitário e aprendizagem sobre o que é, e o que poderia ser essa etapa da educação básica, no contexto quilombola. Por outro lado, vivenciam na sociedade a luta pelo reconhecimento e valorização

da cultura quilombola na relação com outras culturas, em uma sociedade identificada por vários estudiosos como racista, campo privilegiado pelos estudos qualitativos com foco nas relações raciais. Desta forma, reforçamos que consideramos necessários e insuficientes os dados quantitativos disponibilizados para dar visibilidade aos processos evolutivos de expansão com qualidade, dimensionando problemas, o que exige uma interlocução com o método da análise comparada, na perspectiva defendida por Krawczyk e Moraes (2003), ao entrevistar Hugo Zemelman, que salientam o seguinte desafio:

[...] incorporar a historicidade dos diferentes processos nacionais, isto é, a complexidade dos fenômenos políticos, sociais, culturais e/ou econômicos no momento em que são abordados [...]. (KRAWCZYK; MORAES, 2013, p. 315).

Embora não possamos avançar no sentido de precisar as causas e as consequências dos fenômenos presentes na evolução do acesso à EI em MG das crianças dos povos quilombolas, é possível identificar períodos de inflexão e estabilidade/instabilidade na tentativa de situar a oferta pública no ano de 2013 e levantar questões para o diagnóstico participativo e futuras pesquisas qualitativas. Consideramos que as diversas historicidades tematizadas nos capítulos anteriores colaborem para a prospecção de um campo de estudo com reduzido número de pesquisas em que convergem várias dimensões: a educação infantil da criança dos povos quilombolas, a cultura afro-brasileira e africana, a educação e cultura do campo, as relações geracionais, de raça e gênero, o Estado em ação e o racismo institucional, entre outras.

- O segundo ponto, é que ao trabalhar com os resultados do Censo Escolar retratamos com e sem distorções, a realidade de muitas escolas diferentes, ainda que sejam enquadradas em uma mesma categoria. A capacidade do Censo Escolar para retratar o objeto desta pesquisa é limitada. Vamos destacar o que é possível, deixando evidente que as ELDQ e as variáveis selecionadas sobre condições da oferta não representam a oferta pública para a totalidade das crianças quilombolas atendidas e nem as materialidades necessárias para o atendimento em creches e pré-escolas com qualidade. Portanto, este é um estudo quantitativo experimental que não possibilita generalizações.

- O terceiro ponto é que a imagem desse retrato ao se projetar em tabelas e gráficos permite uma visão macro política, reflexo de um conjunto de decisões de gestores da União, do Estado e dos municípios, que quase sempre não são orquestrados segundo a mesma visão e interesses. Desta forma, o pesquisador deve ter uma visão das problemáticas vividas pelos povos quilombolas/do campo/das cidades, para extrair uma leitura dessas imagens retratadas. Minha visão ainda é insuficiente para refletir sobre as condições da oferta pública de educação infantil em territórios quilombolas, mas ao longo deste trabalho situamos algumas

referências teóricas e metodológicas que nos apoiaram. Conhecer o perfil da EI em Minas Gerais, por meio do Censo Escolar, a partir das ELDQ pode contribuir para o conhecimento parcial dessa realidade e sua análise crítica, por isto apresentamos as principais fontes de pesquisa, comentando alguns percursos antes de apresentar e analisar os resultados focados na educação infantil das crianças dos povos quilombolas.

O fato de privilegiarmos as crianças dos povos quilombolas neste diagnóstico, além das referências teóricas e metodológicas citadas, apoiamos, também, nos seguintes autores:

- As crianças pequenas são o grupo etário onde há maior incidência de pobreza (97,9% das crianças do meio rural situam-se no 1º quartil de renda) Barbosa et al. (2012a, p. 45), e a maioria das crianças negras são pobres, apesar da melhoria das condições de vida de muitas delas. Desta forma, cabe destacar o que Sarmiento (1997, p. 12) afirma, com o apoio de Sgritta (1977): “as inconsistências da agenda política da infância são a expressão desse paradoxo maior de às crianças ser atribuído o futuro do mundo num presente de opressão.”

- Aprendemos na experiência de trabalho de assessoramento das administrações municipais e com profissionais do campo da EI, como Rosemberg (2010, p. 173) que os problemas da educação infantil não se resumem em insuficiência de recursos, discriminações para com bebês e as crianças negras pequenas, ausência de políticas públicas. Há tensões relacionadas às concepções de criança, de educação infantil e aos valores desta oferta educacional para as crianças do meio rural e para os adultos, a alocação de recursos de modo geral, que atingem todas as crianças brasileiras. Desta forma, as políticas universalistas impactam de forma decisiva e negativa as trajetórias escolares de crianças negras, demonstrando também que na EI as políticas de ação afirmativa, nem sempre significam mais oportunidades de acesso. (ROSEMBERG, 2014).

- Aprendemos com Dubet (2004) e Cury (2005, p. 25) que para tornar a escola em territórios quilombolas mais justa para as crianças pequenas, será preciso levar em conta as desigualdades reais dessas crianças e da infraestrutura das escolas que frequentam e procurar em certa medida superar essas iniquidades, estruturando políticas fundamentadas no direito à diferença e ancoradas no direito à igualdade. Portanto, não podemos abrir mão de conhecer como esses sujeitos experimentam e agem no enfrentamento dessas desigualdades.

- Aprendemos com Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994) que a avaliação diagnóstica pode estar situada no “contexto de influência” do processo de formulação de políticas públicas. Portanto é na arena política dos movimentos da sociedade, ou do Estado que se abre portas para ouvir os vários atores sociais, é neste espaço que “as vozes amplificadas” sobre as necessidades, se transformam em demandas sociais.

- Aprendemos com Fraser (2007) que o princípio da discriminação positiva, diante de tantas exclusões precisa focar a redistribuição material, simbólica e a representação política para uma ampla categoria de sujeitos, que disputam e/ou se articulam para viabilizar respostas do Estado. Portanto, não existe uma resposta única (mesmo quando o problema é o mesmo), para o enfrentamento dos problemas que apreenderemos pela avaliação quantitativa.

Concluindo, podemos afirmar que a avaliação quantitativa trabalha no sentido de colaborar para o enfrentamento compreensivo e coletivo das desigualdades na EI e do racismo institucional no contexto dos territórios quilombolas, dando visibilidade para questões a serem debatidas, analisadas e pautadas pelos movimentos sociais e pelas políticas públicas. A EI apesar de atender o grupo etário onde há maior incidência de pobreza e crianças negras não podem resolver essa problemática, a esta etapa da educação básica cabe o atendimento educacional com políticas públicas que garantem qualidade e o esforço de integração com outros campos e políticas sociais.

É recente a visibilidade dos povos quilombolas nas estatísticas educacionais, por meio de relatórios governamentais, principalmente do INEP/MEC e por outras publicações nacionais e internacionais, como o IPEA, o UNICEF e organizações da sociedade como o “Movimento Todos pela Educação”. O IPEA lançou em abril de 2015 um “texto para discussão”, de autoria de Tatiana Dias Silva, intitulado “Educação Escolar Quilombola no Censo Escolar”, com o objetivo de avaliar as possibilidades e limites do Censo Escolar como instrumento estratégico para acompanhamento de elementos importantes no âmbito das DCNs.

As fontes pesquisadas e os obstáculos enfrentados durante o processo de pesquisa foram alterando a metodologia planejada inicialmente. Desta forma, a apresentação, a seguir, foi estruturada para que o leitor compreenda o percurso metodológico de forma articulada com os resultados, ao longo deste capítulo.

4.1 Fontes e conceitos sobre as CRQs e a oferta de educação infantil para crianças de 0 a 6 anos dos povos quilombolas em Minas Gerais

Para realizar este diagnóstico preliminar trabalhamos com várias fontes e conceitos oriundos de campos de pesquisa e instituições diferentes. A análise comparativa, além de inevitável, exigiu a busca de novas fontes, elegendo os municípios como principal referência.

Nesta parte explicamos os motivos de eleger o ente federado – município – como elo de ligação entre as principais fontes utilizadas na pesquisa e as dificuldades para trabalhar com diferentes referências e procedimentos.

O motivo principal de adotar o município como referência é que a atribuição constitucional pela oferta da Educação Infantil é prioritariamente desse ente federado. É preciso reconhecer que no sistema federativo brasileiro não há hierarquia de poder, mas o município apresenta mais fragilidades do ponto de vista financeiro e técnico, embora assumam mais responsabilidades na educação básica (IPEA, 2014, p. 183). A comparação entre o percentual de recursos investidos pela União (18%), pelos estados e DF (40%) e municípios (42%) coloca esses entes federados em posições contrárias aos propósitos constitucionais de combater as desigualdades educacionais e regionais.

Ainda não regulamentamos o regime de colaboração entre os entes federados, em articulação com o Sistema Nacional de Educação previstos na CF (BRASIL, 1988, art. 23 e 211) e na meta 20.9 do novo PNE (BRASIL, 2014) visando a promover o equilíbrio na repartição de responsabilidades e a revisão das funções redistributiva e supletiva da União.

O enfrentamento dos obstáculos financeiros para cumprir as metas do PNE está bem equacionado e amparado em estudos de longa duração (CAQi, CAQ). Mas a educação das crianças de 0 a 6 anos depende do reconhecimento da sua especificidade e diversidade, da concepção de infância e criança, que devem estruturar o compromisso político de dirigentes e gestores para garantir o cumprimento de um marco legal avançado, que vem sendo construído há décadas.

Por isto, é importante reforçar a situação da oferta educacional brasileira gerenciada pelas gestões públicas em relação às crianças quilombolas de Minas Gerais e para isto utilizamos como principal fonte de pesquisa o Censo Escolar (MEC/INEP), que se realiza anualmente.

Outro motivo, de ordem técnica e política para tomar os municípios como referência é que a base de dados sobre as CRQs é de responsabilidade da Fundação Cultural Palmares (FCP) que adota esse ente federado como referência (nome e código do IBGE), na apresentação das categorias das CRQ.

O período de realização do diagnóstico quantitativo foi fixado em 2013, após um ano da formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQEB) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), definido como ano base para sua implementação.

As duas principais instituições que fornecem bases de dados oficiais para este diagnóstico quantitativo adotam períodos diferentes de coleta e divulgação dos dados e informações de natureza diversa, mas têm em comum a informação do código do município no IBGE, permitindo o cruzamento de informações para dimensionar o quantitativo e descrever o perfil dos municípios com presença quilombola certificada, que notificam ELDQ no Censo Escolar. A FCP divulga a relação dos municípios com presença quilombola certificada, identificada e com processo aberto em um contínuo de tempo (sem data fixa para o levantamento e divulgação de informações). Assim, adotamos a lista de municípios e CRQ certificadas até 25/10/2013 (data da publicação da lista no site da FCP), que guarda uma diferença de cinco meses do período de levantamento do Censo Escolar pelo INEP realizada na última quarta-feira do mês de maio de 2013, divulgado em abril de 2014.

Iniciamos em maio de 2014, o trabalho de levantamento das escolas localização diferenciada quilombola com oferta de EI, de forma independente do levantamento de municípios e CRQ divulgadas pela FCP. Identificamos por meio dos microdados do Censo Escolar (2013) todas as escolas notificadas como “localização diferenciada quilombola” (LDQ) e com oferta de educação infantil, conforme o conceito desta categoria de escola. Após esta etapa, verificamos a convergência entre os municípios que notificaram escolas LDQ com oferta de educação infantil no Censo Escolar (2013) e os municípios que foram relacionados pela FCP com presença quilombola certificada.

Tabela 2 - Categorias de Comunidades Remanescentes de Quilombo (CRQ), N° de Municípios com presença CRQ Certificada, Titulada e Identificada e N° Municípios que notificaram Escola Localização Diferenciada Quilombola (ELDQ), Minas Gerais, 2013

Categorias de CRQs(1)	N° de CRQs (2)	N° de municípios (3)	N° de municípios com ELDQ e oferta de EI (4)
Identificada	8	8	0
Certificada	219	97	27
Titulada	1	1	0
Não categorizadas ¹	6	6	6

Fonte: (1) e (2) Fundação Cultural Palmares até 25/10/2013.

Fonte: (3) e (4) Microdados Censo Escolar 2013 – INEP/MEC.

Notas: 1. Em 2013, seis municípios notificaram escolas municipais LDQ, porém não foram relacionados pela FCP com presença CRQ certificada, identificada ou processo aberto até 25/10/2013.

Os municípios são: Ferros, Olhos D'Água, Ouro Preto, Salinas, Três Corações e Três Pontas.

Os 27 municípios com oferta de EI notificada em ELDQ no Censo Escolar (2013) representam 27,8% dos municípios com CRQs certificada (97) pela FCP. Considerando que as duas bases de dados (FCP e INEP) trabalham com procedimentos de natureza e períodos diferentes, privilegiamos a notificação das escolas no Censo Escolar (2013) e quando não havia convergência de dados informamos. Decidimos incluir os seis municípios que não constam da relação da Fundação Cultural Palmares no universo do diagnóstico quantitativo e que notificaram ELDQ com oferta de EI, totalizando 33 municípios. Assim a amostra foi composta por 34,02% dos municípios com presença quilombola certificada e 100% das ELDQ com oferta de EI.

Na atualidade, as escolas localização diferenciada quilombola (ELDQ) são a única fonte possível para identificar matrículas e variáveis selecionadas sobre condições da oferta de educação básica na modalidade escolar quilombola. Em 2013, o Censo Escolar totalizou na EI, a notificação de 1.573 matrículas, sendo 482 em creche e 1.091 em pré-escola nas ELDQ em MG. Essas matrículas da EI representavam em 2013, 10,36% do total das matrículas nas demais etapas e modalidades da educação básica quilombola em Minas Gerais.

Quanto à faixa etária das crianças, consideramos as crianças de 0 a 6 anos como sujeitos de direitos da EI, mesmo que na LDB nº 9.394/1996 esteja fixado a faixa de 0 a 5 anos para o acesso à EI. A adoção na pesquisa da faixa etária (0 a 6 anos) se deve ao fato de que as crianças que completam seis anos, após a data de corte (31 de março) definida pelas DCNEI (BRASIL, 2009) devem permanecer na EI.

Em Minas Gerais, essa data de corte de 31 de março foi alterada pela Lei nº 20.817, de 29/7/2013, que após muitos debates, tendo como protagonistas vários atores sociais¹¹ em ação negociada determinaram como limite para o ingresso das crianças de 6 anos completos no ensino fundamental, a data de 30 de junho. Consideramos que a Lei nº 20.817 iniciou sua implementação parcial, a partir do planejamento das matrículas para o ano letivo de 2014, portanto não entrevistamos amplamente nos resultados deste diagnóstico.

4.1.1 Fundação Cultural Palmares (FCP)

¹¹Fórum Mineiro de Educação Infantil e outros Movimentos Sociais da área da educação, o Ministério Público de Pernambuco e de Minas Gerais, a Coordenação Geral de Educação Infantil do MEC (COEDI), Conselheiros do CNE e CEE, órgãos do sistema estadual de ensino de Minas Gerais e deputados da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. (DOSSIE FMEI, 2013).

A Fundação Cultural Palmares (FCP) vinculada ao Ministério da Cultura é responsável pelo processo de certificação das CRQ, instituindo Cadastro Geral de Remanescentes das Comunidades dos Quilombos, também autodenominadas Terras de Preto, Comunidades Negras, Mocambos, Quilombos, dentre outras denominações.

O acesso às informações sobre as categorias de CRQ foi determinado pelos objetivos da pesquisa, pela sua abrangência resultando na escolha da metodologia quantitativa e na necessidade de conhecer os conceitos das principais variáveis com que trabalhamos. O conceito de “Escola Localização Diferenciada Quilombola” (ELDQ) do Censo Escolar (2013) as caracterizou como localizadas em área remanescente de quilombos certificadas:

Área demarcada e reconhecida pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) que abriga os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição certificada pela Fundação Palmares, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (INEP/EDUCACENSO Cadastro da Escola p. 4, questão 49).

A certificação é definida como:

A certificação das comunidades quilombolas é a primeira etapa da regularização fundiária. O ponto de partida é a solicitação da comunidade, que se auto reconhece, para que a Fundação Cultural Palmares abra um processo. Os documentos exigidos nesta etapa são: a declaração de autodefinição, relato sintético da trajetória do grupo (história da comunidade) e ata da reunião da associação, convocada para este fim e aprovada pela maioria dos seus moradores. (BRASIL, SEPPIR, 2013, p. 20).

Do ponto de vista do processo legal as CRQ certificadas são definidas como: aquelas que possuem processo aberto na Fundação Cultural Palmares e atenderam às exigências do Decreto nº 4.887/2003 e da Portaria nº 98, de 26/11/2007, que determinam os procedimentos para emissão da Certidão de Auto reconhecimento. (Parecer CNE/CEB nº 16/2012, p. 9).

As informações disponibilizadas no site da Fundação Cultural Palmares (FCP) sobre as CRQs estão descritas no ANEXO A deste trabalho.

No levantamento bibliográfico não foi identificado nenhuma pesquisa acadêmica que trabalhou com a totalidade dos municípios com presença quilombola certificada de uma determinada UF e as categorias de CRQs (titulada, certificada e identificada) para analisar o acesso à educação escolar de alguma etapa e/ou modalidade da educação básica. Essas pesquisas, mesmo quando tratam de políticas públicas educacionais, situam-se geralmente em um território quilombola de um município e número reduzido de escolas. Neste caso, o objeto da pesquisa é abordado do ponto de vista qualitativo, no interior da escola e/ou sobre as relações entre crianças, profissionais e famílias, o currículo em ação, suas práticas pedagógicas, relação escola e famílias (LEITE, 2009; SILVA, 2011; Relatório Pesquisa

Nacional EI do Campo, 2012). Esses trabalhos ampliaram minha visão sobre as culturas dos povos quilombolas, como o de Silva (2011) que focou o papel do Estado e do movimento social nos territórios quilombolas em três regiões do Brasil, abordando os processos de socialização das crianças e as demandas para as políticas públicas.

4.1.2 O INEP

A principal fonte utilizada pela pesquisa para acesso a dados quantitativos sobre escolas, matrículas, crianças, professoras/es e infraestrutura é o Censo Escolar, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira (INEP)¹², que organiza e divulga os levantamentos sobre a educação básica e superior. Essas informações consolidadas pelo INEP constituem a base de dados dos principais programas educacionais públicos federais universais e focalizados. Os formulários do Censo Escolar vem desde a implantação do Fundef sendo reformulados (BRASIL, 1996b), porém a partir da implantação do Fundeb (BRASIL, 2007), o INEP aprimorou e regulamentou os processos de levantamento de dados. Os responsáveis pela realização do Censo Escolar desenvolvem pesquisa *in loco*, para garantir “[...] exatidão e fidedignidade das informações prestadas às autoridades do Poder Executivo dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2008), adotando os seguintes procedimentos:

[...] em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em caráter declaratório e mediante coleta de dados descentralizada, englobando todos os estabelecimentos públicos e privados de educação básica e adotando alunos, turmas, escolas e profissionais da educação como unidades de informação. (BRASIL, 2008).

É importante ressaltar que atualmente é comum as secretarias municipais possuírem nos seus quadros de profissionais, um funcionário especializado no manejo do sistema do Censo Escolar, pela importância que o mesmo têm, impactando o fluxo de recursos financeiros para “manutenção das escolas (Fundeb) e de outros recursos distribuídos pelos programas públicos federais.

¹²O INEP criado em 1938, como um órgão de pesquisa na área da educação, com a denominação “Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos” continuou assumindo esta função mesmo após a alteração do seu nome para Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (Decreto nº 71.407/1972). Em 1977, o INEP foi transformado em Autarquia Federal do MEC, responsável pela avaliação da educação brasileira em todos os seus níveis e modalidades.

4.1.3 *O conceito de Escola Localização Diferenciada Quilombola (ELDQ) e o conceito “campo” e “rural”*

As DCNEEQEB orientam que o conceito de escola quilombola seja construído pelo coletivo de crianças, jovens, adultos e professoras/es, entre outros profissionais, em torno de um projeto educativo apoiado nas referências culturais inscritas na territorialidade, nas representações sobre os aprendizados compartilhados entre iguais e diferentes. Num sistema educativo que expande a oferta de educação de forma descentralizada, a escola ocupa lugar privilegiado, não como uma engrenagem do sistema de ensino, mas como organização que mobiliza interesses e esforços em torno de um projeto educativo comum, que se realiza pela participação de sujeitos de direitos, produtoras de cultura, que resistem à massificação. As identidades das escolas, no plural, são conquistas, não se definem por lei, nem pelo poder estatal, mas necessariamente na relação de participação entre pares. De forma análoga à auto atribuição da comunidade como quilombola, as escolas desses territórios devem buscar construir os sentidos para a diferenciação da escola, com a participação dos atores coletivos.

Este sentido pode estar presente na história das escolas nos contextos de territórios quilombolas, narradas por professoras/es, funcionárias/os e lideranças das CRQs revelando a luta desses povos para ter acesso à educação. As estratégias para criar escolas em áreas rurais, nos períodos que o direito à educação era negado formalmente pela lei e em períodos que o Estado negava (e continua negando) a sua obrigação de ofertar educação evidenciam valores civilizatórios da cultura negra, como a cooperação. Azoilda Loretto da Trindade, em seu texto “Valores Civilizatórios Afro-brasileiros na Educação Infantil” nos ensina que: “a cultura negra, a cultura afro-brasileira, é cultura do plural, do coletivo [...]”. Afirmando que: “Não sobreviveríamos se não tivéssemos a capacidade da cooperação, do compartilhar, de se ocupar com o outro.” Há muitas escolas cuja origem foi na “casa de farinha”, na casa de uma professora da CRQ e que posteriormente foram apropriadas pelo poder público. Essas escolas que estão na memória dos povos quilombolas podem não ser consideradas uma escola quilombola.¹³

¹³ MELO, Regina L.C. Histórias das escolas em territórios quilombolas de Minas Gerais: ensaio para um diálogo, texto elaborado a partir de narrativas de lideranças, funcionárias e professoras da educação básica atuantes em escolas quilombolas, produzidas durante oficina do eixo Políticas Sociais e Direitos Quilombolas, do Curso de Formação de Professores(as) da Educação Básica das Comunidades Remanescentes de Quilombo, coordenado pela Prof.^a Dra. Shirley Aparecida de Miranda do Programa Ações Afirmativas na UFMG, FAE/UFMG.

O conceito de “Escola Localização Diferenciada” é uma categoria da administração pública (INEP/MEC)¹⁴ para identificar no Censo Escolar a localização de escolas, inicialmente, em “territórios étnicos” e posteriormente, em áreas especiais. Até 2003, incluía a “locação diferenciada em área indígena.” A partir da primeira metade dos anos 2000 foram incorporadas novos territórios no Censo Escolar, refletindo as demandas dos movimentos sociais negro/quilombola e de educação do campo:

- Em 2004, o conceito de Escola Localização Diferenciada Quilombola (ELDQ), informa se a escola está situada em área remanescente de quilombo, incluindo no conceito ELD até o ano de 2013 outras categorias.

- Em 2005, a pertença racial de docentes e alunos/as utilizando a autodeclaração para os alunos que possuem 16 anos ou mais ou declaração atribuída pelos pais/responsáveis para jovens menores de 16 anos foi incluído no Censo Escolar. O critério para o levantamento de informações sobre a variável raça/cor pelo INEP segue as categorias criadas pelo IBGE adotada nos Censos Demográficos e Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNADs).

É importante reafirmar que foram os movimentos sociais na luta pelo reconhecimento de direitos que apontaram a importância de utilização da variável raça/cor, como conceito político/analítico para dar visibilidade a desigualdades, valorizar identidades, enfrentar preconceitos e o racismo na perspectiva de operar transformações no sistema escolar e na sociedade. (GOMES, 2005b).

Sobre a questão da distribuição de materiais específicos da educação escolar quilombola para as escolas LDQ - questão 38 inserida a partir de 2005 no cadastro da escola - buscamos na SECADI fazer um levantamento sobre os títulos de livros e/ou jogos distribuídos para as escolas com oferta de educação infantil e não obtivemos resposta positiva. Considerando que o programa de materiais pedagógicos para a educação infantil no período trabalhado pela pesquisa estava em fase de estruturação, não destacamos esta questão para análise. Também não encontramos respostas, sobre a história da inserção da ELDQ no Censo Escolar e dos fatores de ponderação “Educação Indígena e Quilombola” no Fundeb. Pressupomos que os instrumentos de levantamento de dados do Censo Escolar devem ser objeto de pressões de grupos de interesse, de movimentos sociais, pesquisadores e gestores públicos. Na origem da ELDQ (2003-2004) havia uma forte incidência do movimento negro em várias instâncias: uma delas se constituiu na alteração da LDB nº 9.394/96 pela Lei nº

¹⁴ Tentamos identificar no site do MEC/SECADI e do INEP informações sobre a história da inclusão da questão sobre ELDQ, mas não tivemos resposta positiva.

10.639/2003 e em 2004, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) coordenou o processo de formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico Raciais (BRASIL, 2004).

Foi necessário estudar o conceito de ELDQ verificando que desde a sua origem (2004) ocorreram mudanças importantes no Censo Escolar. Apresento o resultado deste estudo no Quadro 2, onde foi omitido apenas as informações do período em que não houve alterações no referido conceito. As novas tipologias de escola localização diferenciada também foram relacionadas no período (2004-2014). Na origem desta inserção da ELDQ não havia nenhuma conceituação com base em um marco legal relativo às CRQs. No ano seguinte (2005), é citado o conceito de “quilombolas” do Decreto nº 4.887/2003, porém a citação dessa fonte somente marcou presença no Caderno de Instruções do Censo Escolar de 2007.

Quadro 2 - O conceito de escola localização diferenciada quilombola no Censo Escolar

Ano Censo Escolar	Localização da questão no Cadastro da Escola	Questão e opções de resposta	Conceito Escola Localização Quilombola
2004	Instrumento Único Bloco 1- Cadastro Questão- 33	A escola está localizada em área remanescente de Quilombos? () Sim () Não	Não há conceituação. Apenas é solicitado que: Informe se a escola está localizada em área remanescente de Quilombos.
2005	Instrumento Único Bloco 1- Cadastro da Escola (conclusão) Questão- 37	A escola está localizada em área remanescente de Quilombos? () Sim () Não	Considera-se, remanescente das Comunidades de Quilombos, os grupos étnico-raciais , segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.
2007	EDUCACENSO Cadastro da Escola p. 3. Questão-43	Área Diferenciada da escola () Assentamento () Terra Indígena () Área Remanescente de Quilombo () Não se aplica	Considera-se, remanescente das Comunidades de Quilombos, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (Decreto 4.887/2003) .
2010	EDUCACENSO Cadastro da Escola p. Questão 49	Área Diferenciada da escola () Assentamento () Terra Indígena () Área Remanescente de Quilombos () Não se aplica	<i>Área de assentamento</i> - Área obtida através do Programa de Reforma Agrária. <i>Terra indígena</i> - Área demarcada pela União como indígena. Área remanescente de quilombos - Região que abriga descendentes de escravos, reconhecida pela Fundação Palmares. Não se aplica- A escola se localiza em outra área que não é nenhuma das anteriores.
2013	EDUCACENSO Cadastro da Escola p. 4 Questão 49	Área Diferenciada da escola () Não se aplica () Área Remanescente de Quilombos () Unidade de Uso Sustentável em área de remanescentes de quilombos () Área de Assentamento () Unidade de Uso Sustentável	Área remanescente de quilombos Área demarcada e reconhecida pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) que abriga os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição certificada pela Fundação Palmares, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. Unidade de uso sustentável - Espaço territorial e seus recursos ambientais, incluindo as águas jurisdicionais, com características naturais relevantes, legalmente instituído pelo Poder Público, com objetivos de conservação e limites definidos, sob regime especial de administração, ao qual se aplicam garantias adequadas de proteção, a fim de compatibilizar a conservação da natureza com o uso sustentável de parcela de seus recursos naturais.

		() Terra Indígena	
--	--	--------------------	--

Fonte: Cadastro da Escola, Censo Escolar/INEP, 2004, 2005, 2007, 2013. Caderno de Instruções Censo Escolar, INEP/MEC, 2010 e 2013.

No mesmo ano de 2007 foi introduzida uma mudança nas opções de resposta à questão 43, incluindo na categoria de ELD: “área de assentamento” e “terra indígena”, pois esta última constava em separado. A questão interroga sobre a área onde a escola está localizada, mas o conceito está situado na etnia “quilombola”¹⁵:

Considera-se, remanescente das Comunidades de Quilombos, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (CADASTRO DA ESCOLA, INEP/ CENSO ESCOLAR, 2005 a 2007, questão 37, p. 8).

É importante destacar que o conceito acima está ancorado no Decreto nº 4.887/2003, que considera a relação orgânica dos povos quilombolas com o território, mas como categoria analítica do Censo Escolar, deveria estar referenciado na área do território.

No ano de 2010 foi alterado novamente o conceito da ELDQ, focalizando as áreas dos territórios quilombolas: o conceito passou da citação do Decreto nº 4887 para: “Região que abriga descendentes de escravos, reconhecida pela Fundação Palmares.” Esse conceito inverte os valores que os movimentos negro e quilombola imprimem aos quilombos. Recorre-se ao sistema escravista, à relação senhor e escravo, reduzindo a potência da identidade fundada no território quilombola, como símbolo de resistência da cultura negra. Na conceituação de áreas de remanescentes de quilombos na CF (BRASIL, 1988), Almeida (1996, apud Gomes 2009, p. 16) faz a seguinte análise da percepção estigmatizadora, da palavra “remanescentes” (BRASIL, 1988) porque:

[...] não separa a norma instituída das condições materiais de existência que a condicionaram. Esta autora chama a atenção sobre as consequências da “reificação de uma realidade, em um procedimento, ao desenvolver um modelo interpretativo do passado [...]. (ALMEIDA, 1996, apud GOMES, 2009, p. 16).

Desta forma, o conceito de ELDQ em 2010 segue uma “linha de reificação da realidade”, representa um retrocesso à ideia de escola diferenciada quilombola, como espaço educativo que concebe a cultura de origem dos alunos como referência para construir uma

¹⁵ A partir da identificação da ELDQ no cadastro da escola é possível deduzir o número de alunos dos povos quilombolas. Como o processo para computar as matrículas é dedutivo e não há definição no conteúdo da questão de que os alunos são exclusivamente quilombolas, como ocorre com o conceito de escolas em áreas indígenas - “Educação escolar bilíngue e intercultural nas escolas destinadas ao atendimento exclusivo de educandos da comunidade indígena. “ – consideramos 100% dos alunos matriculados nas ELDQ “filtradas” nos microdados com oferta de educação infantil, como pertencentes a etnia quilombola.

cultura crítica e mais elaborada, que fomente o diálogo intercultural e permita uma emancipação no marco das DCNERER e dos direitos coletivos ao território quilombola. O conceito de ELDQ ao se referir à escola como lugar que “abriga descendentes de escravos” reforça uma visão estigmatizadora, nomeia a escola segundo a dominação hegemônica presente no período colonial. Segundo Rosemberg (2014, p. 757) esse conceito utiliza uma lógica que pode “[...] acarretar o afastamento daquilo que visa sustentar: o reconhecimento identitário.” Por este motivo, apontamos que a instabilidade do conceito da ELDQ e essa definição em 2010, pode ser considerado uma expressão de racismo institucional, naturalizando um tratamento diferencial e desigual, afetando os benefícios da ação governamental.

Em 2013, o conceito de ELDQ incorpora o marco legal do “direito quilombola ao território”, tomando como referência a categoria de Comunidade Remanescente de Quilombo (CRQ) Certificada pela FCP. Além disso, acrescenta seis categorias de escolas localização diferenciada, incluindo: a categoria unidade de uso sustentável e demais associações dessa em áreas indígenas e em áreas de remanescentes de quilombos, conceituadas da seguinte forma:

Unidade de uso sustentável

Espaço territorial e seus recursos ambientais, incluindo as águas jurisdicionais, com características naturais relevantes, legalmente instituído pelo Poder Público, com objetivos de conservação e limites definidos, sob regime especial de administração, ao qual se aplicam garantias adequadas de proteção, a fim de compatibilizar a conservação da natureza com o uso sustentável de parcela de seus recursos naturais. De acordo com a Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000, constituem o Grupo das Unidades de Uso Sustentável as seguintes categorias de unidade de conservação: I – Área de Proteção Ambiental; II – Área de Relevante Interesse Ecológico; III – Floresta Nacional; IV – Reserva Extrativista; V – Reserva de Fauna; VI – Reserva de Desenvolvimento Sustentável; e VII – Reserva Particular do Patrimônio Natural.

Unidade de uso sustentável em terra indígena

Área demarcada como terra indígena e também instituída como uma unidade de uso sustentável.

Unidade de uso sustentável em área remanescente de quilombos

Área demarcada como área remanescente de quilombos e também instituída como unidade de uso sustentável.

A utilização do conceito de CRQs no marco de referência do Estado brasileiro é um avanço, embora a adoção exclusiva das CRQs certificadas exclua as CRQs identificadas, que aguardam muitas vezes um processo moroso de certificação. Compreendemos que a certificação das CRQs, por ser um procedimento que implica auto reconhecimento coletivo é um requisito importante para o conceito de ELDQ e a implementação de políticas públicas educacionais universais e focalizadas, que tem como fonte o Censo Escolar.

Como sabemos pela pesquisa nacional de EI do Campo (BARBOSA, 2012, p. 34) e pela teoria da reprodução (Bordieu) o acesso à EI são determinados por políticas e ações que

se relacionam à faixa etária, etnia, gênero e ao local de residência das crianças. No caso das crianças dos povos quilombolas, o território é coletivo, compreendido como extensão de terra que se vincula à cultura negra, africana e afro-brasileira. É preciso destacar que o conceito de campo e cidade difere frontalmente das categorias rural e urbano utilizadas pelas fontes Censo Escolar/INEP e Censo Demográfico/PNAD/IBGE. Embora consideramos que a terminologia “campo” seja mais convergente com os princípios colocados pela educação escolar quilombola, onde a luta pela educação se coloca de forma vinculada à luta pelo território/identidade, adotaremos na apresentação dos dados a terminologia usada pelas instituições geradoras dos mesmos, conforme justificado por Rosemberg e Artes (2012a).

4.1.4 O IBGE e o INEP e os conceitos de creche

Rosemberg (2012) nos informa que a partir de 1995, o IBGE incluiu nas suas investigações a situação educacional de crianças de 0 a 4 anos de idade e a frequência à creche entre as opções de “cursos”: pré-escola, classe de alfabetização, alfabetização de jovens e adultos, fundamental, médio, superior de graduação, especialização de nível superior, mestrado e doutorado. A pergunta relativa à situação educacional no último Censo Demográfico (2010) foi formulada assim: “A pessoa frequenta creche ou escola” e os conceitos são os seguintes:

Considerou-se que frequentava creche, a criança que estava matriculada e frequentava estabelecimento, juridicamente regulamentado ou não, destinado a dar assistência diurna às crianças nas primeiras idades.

Considerou-se que frequentava escola, ou seja, era estudante, a pessoa que estava matriculada e frequentava curso: pré-escolar (maternal ou jardim de infância); classe de alfabetização – CA [...]. (ARTES; ROSEMBERG, 2012, p. 28, apud IBGE, 2012, s/p, Notas Técnicas).

A comparação entre o conceito citado (IBGE) e os conceitos utilizados pelo INEP, evidencia diferenças, pois neste último caso, a conceituação se baseia na legislação educacional em vigor:

Educação infantil:

Primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. É oferecida em:

Creche – 0 a 3 anos

Etapa de ensino que educa e cuida da criança de 0 a 3 anos.

Pré-Escola – 4 e 5 anos

Etapa de ensino que educa e cuida da criança de 4 a 5 anos. (INEP/MEC, Caderno de Instruções do Censo Escolar 2013, p. 28).

Há muitas outras questões envolvidas nos levantamentos de dados oficiais do IBGE/Censo Demográfico e PNAD (frequência à creche ou escola) e do INEP/Censo Escolar (matriculas em creche), entre elas os diferentes informantes e diferenças nos “procedimentos adotados para delimitar a idade das crianças”, apontados por Rosemberg (2015, p. 241-277) que cita outros pesquisadores em relatório sobre o tema. Consideramos necessário explicitar essas diferenças para que os usuários e leitores de dados quantitativos saibam que muitas vezes não há convergência nos dados oficiais, e que “a maior diferença ocorre na comparação entre crianças de até 3 anos, sempre no sentido da subnotificação nos dados do INEP”.

Informamos que dependendo da fonte que utilizamos nesta pesquisa, o conceito de creche sofre variação, principalmente pelo fato da creche designar uma sub etapa da educação infantil e ser uma instituição que tradicionalmente atende crianças até 3 anos e de outras idades.

Utilizamos indicadores do Observatório da Equidade – Brasil (CDES) e outros divulgados pelo MEC que trabalham com as fontes PNAD e Censo Demográfico. Reconhecemos a necessidade de traçar um perfil da população de 0 a 5 anos de Minas Gerais levando em consideração as variáveis: renda, raça/cor e perfil das mães com filhos, em relação à integração no mercado de trabalho em Minas Gerais, mas não foi possível alcançar este objetivo, com os recursos técnicos e financeiros que dispúnhamos. Assim, sempre que nos referirmos a essas variáveis adotaremos os dados formatados pelo IBGE (Censo Demográfico e PNAD), que abrangem anualmente o Brasil, as capitais e as unidades federadas.

4.2 Situando conceitos e informações sobre demanda e população de crianças da EI (2013) de Minas Gerais

O conceito de demanda manifesta de EI está relacionado à população “potencialmente usuária” (Pesquisa Nacional, 2012a, p. 20) ou a manifestação expressa pelos responsáveis por bebês e crianças pequenas relativo ao acesso à escola, direito conquistado a partir da CF (BRASIL, 1988). A demanda latente, que não se expressa, tem como um dos pressupostos, o

desconhecimento do direito das crianças ou na avaliação negativa sobre as condições de oferta pública da EI, especialmente no campo. No primeiro caso, a inscrição das crianças em um sistema que registra o interesse dos responsáveis pelas crianças pelo acesso à EI é um indicador do número de crianças com potencial para serem beneficiadas pelas políticas educacionais.

Os estudos e pesquisas sobre demanda por creche podem ser quantitativos, qualitativos e quantitativos (CEDEPLAR, 2008) e exclusivamente qualitativos (BARBOSA et al., 2012, p. 85; Pesquisa Nacional, 2012a, p. 21-29). Embora escassos, os estudos sobre demanda são importantes fontes de avaliação da democratização da oferta pública na EI, pois importa não só o número de matrículas solicitado pela população, mas como se caracteriza, onde se localiza a demanda, os motivos da demanda e as condições da oferta de educação infantil pública. O acesso aos dados sobre demanda de educação infantil não foi regulamentado em Minas Gerais e as administrações municipais adotam sistemáticas diferentes para gerenciar a “lista de espera das crianças” que aguardam vagas, principalmente as listagens de crianças de 0 a 3 anos.

Em Belo Horizonte, a partir de 2015, as crianças de 4 e 5 anos foram inscritas por meio do “Cadastro Escolar”, procedimento georreferenciado adotado para o planejamento da distribuição das matrículas do ensino fundamental para a escola mais próxima da residência das crianças desde 1972 pelas redes públicas. A inclusão das crianças da faixa etária do pré-escolar no Cadastro Escolar é justificada pela exigência da obrigatoriedade da matrícula (EC nº 59/2009; LDB nº 9.394, alterada pela Lei nº 12.796/2012) com prazo até 2016 para a universalização. (BELO HORIZONTE, **Instrução de Serviço nº** , 2015)

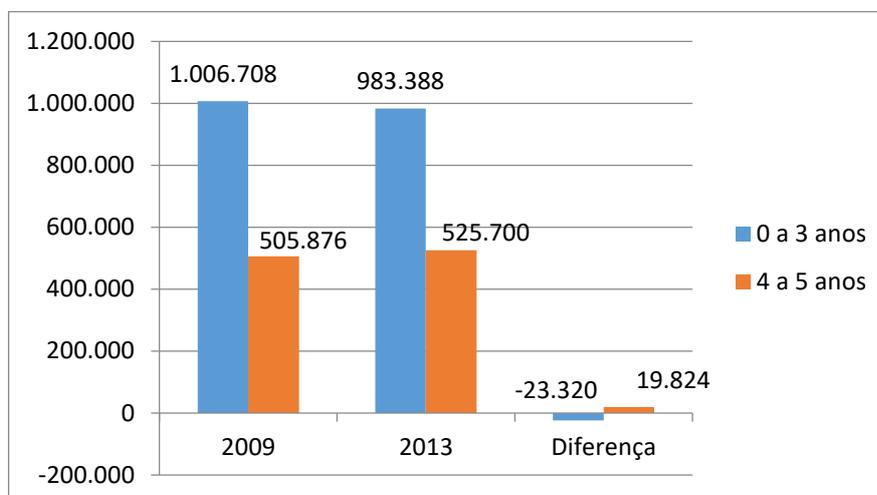
O fato da EI ser um direito subjetivo coletivo, que precisa ser planejado a médio e longo prazo, exigindo geralmente a construção ou reforma de escolas, aponta a necessidade de um monitoramento da demanda e da oferta pública pelas administrações municipais. Além disso, esses dados precisam ser publicizados para que a população possa exercer o seu direito de controle social das políticas públicas. Segundo Cury e Ferreira (2016, p. 4): “[...] esta mudança de paradigma proporcionou discussão no âmbito judicial, não somente em relação à oferta de vagas, mas também no tocante a outros temas como financiamento adequado, férias, qualidade da educação, alimentação, transporte e outros, proporcionando uma verdadeira judicialização da educação infantil.” E os próprios agentes da justiça apontam que as ações judiciais têm se intensificado na última década e a EI é a etapa da educação básica com mais casos de judicialização.

4.2.1 A EI e a população de 0 a 6 anos de Minas Gerais

A faixa etária é o que distingue a EI de outras etapas da educação básica, critério estabelecido pela CF (BRASIL, 1988) complementado pelas normas infraconstitucionais que apontam as instituições de educação infantil como espaços de cuidado e educação, funções indissociáveis, que centram o planejamento pedagógico nas crianças. A faixa etária de 0 a 6 anos no texto constitucional original foi alterado pela EC nº 53/2006 passando para 0 a 5 anos completos. Em 2009, as DCNEI (CNE/CEB, Resolução nº 5, 2009) definiram que as crianças de 6 anos completos até 31 de março, deveriam matricular-se no ensino fundamental e desta forma todas as crianças que completassem 6 anos após esta data deveriam permanecer na pré-escola. Os debates sobre o tema do recorte etário têm sido frequentes e acompanhados de ações judiciais para permitir a antecipação da entrada de crianças no ensino fundamental obrigatório.

Os dados sobre população de crianças de 0 a 5 anos de Minas Gerais, segmentados segundo as definições da idade adequada para acesso à creche e à pré-escola são apresentados a seguir, para evidenciar a evolução demográfica identificada pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/PNAD (IBGE, 2009 e 2013). Registra-se que no início da pesquisa a PNAD mais atualizada à disposição era referente ao ano de 2012, no entanto até a redação da dissertação tivemos acesso aos resultados da PNAD 2013. A rigor deveríamos apresentar em separado o número de criança de 6 anos, que completam 6 anos até 31 de março, mas o cálculo dessa população é muito complexo e demorado. Os dados de população de crianças de 4 e 5 anos devem ser considerados como demanda potencial, desde a obrigatoriedade desta subetapa da EI (EC nº 59/2009).

Gráfico 1 - Minas Gerais - Comparativo da população de crianças de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos (2009 e 2013)



Fonte: Fonte: IBGE:/PNAD/MG, 2009, 2013.

A diferença da população de crianças de 0 a 3 anos de idade mostrada no Gráfico 1 (2009-2013) segue uma tendência nacional de redução da taxa de natalidade e leve crescimento da população de crianças da faixa etária de 4 a 5 anos, comparado com a de 2009. Esse crescimento da população de crianças de 4 a 5 anos foi menor do que a redução da população de crianças de 0 a 3 anos.

Segundo a PNAD 2013, que desde sua origem segmenta os seus resultados demográficos desalinhada com o recorte das faixas etárias das subetapas da EI, a população de 0 a 4 anos representava 6,1% da população total de MG, totalizando 1.250.000 crianças. (PNAD: síntese de Indicadores 2013/IBGE, 2015, tabela 1.3)

O perfil da população escolar matriculada na EI em Minas Gerais e em ELDQ desta unidade federada é apresentado na Tabela 2.

Tabela 3 - Minas Gerais - Percentual de matrículas em escolas municipais, de acordo com as características das crianças e subetapa de EI, em MG e Escolas Localização Diferenciada Quilombola (ELDQ) - 2013

Características dos alunos/crianças	Minas Gerais		ELDQ	
	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola
<i>Sexo</i>				
Masculino	48%	49%	46%	48%
Feminino	52%	51%	54%	52%
<i>Cor/raça</i>				
Branca	36%	36%	21%	17%

Preta	5%	5%	12%	14%
Parda	38%	41%	58%	51%
Amarela	0%	0%	1%	1%
Indígena	0%	0%	0%	0%
Não declarada	21%	18%	8%	17%

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2013 – Inep / Mec. Tabulação pela autora

No ano de 2013, há uma predominância de acesso à EI pelas meninas e a maior diferença em relação à variável sexo está localizada na creche (4%), quando comparada com a diferença percentual na pré-escola (2%), em Minas Gerais. Em relação à variável raça, o domínio na EI é de crianças negras (pretas e pardas), com maior concentração na pré-escola, atingindo 10% a mais que as crianças brancas na pré-escola e na creche, em Minas Gerais.

Nas ELDQ (2013) verifica-se a mesma predominância de meninas, com o dobro da diferença em relação a presença dos meninos na creche (8%) em relação à pré-escola (4%); neste contexto também há predominância de crianças negras, porém a diferença é muito maior do que a diferença no estado de Minas Gerais, representando 49% e 48% em relação ao percentual de crianças brancas, respectivamente na creche e pré-escola. Destaca-se que a categoria “não declarada” apresenta percentual menor em creche (8%) seguida da pré-escola (17%) em ELDQ.

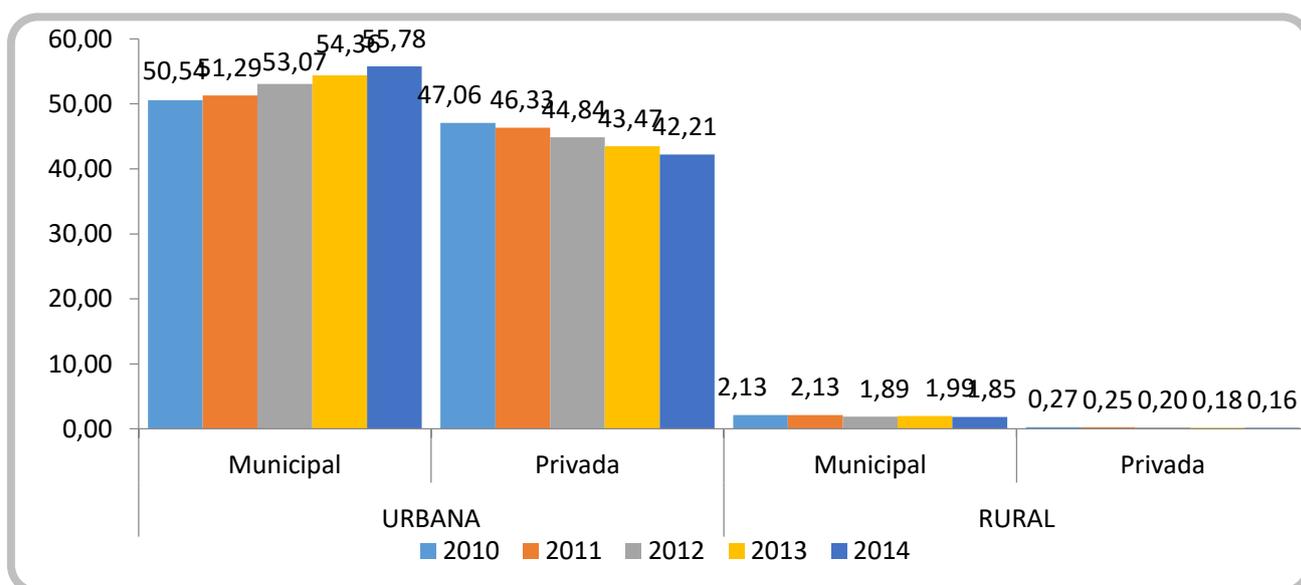
Esse perfil de crianças mostra que a diversidade étnico-racial está presente na EI em MG, e que nas ELDQ, o maior percentual de crianças negras está matriculado na creche, quando as crianças de 0 a 3 anos, além de sentirem os efeitos da discriminação racial, começam a reproduzir atitudes de adultos e crianças. No contexto da EI, geralmente idealiza-se as atitudes das crianças pequenas para com outras crianças, negando a existência de preconceitos raciais entre pares. Neste sentido, além de tematizar a discriminação e o preconceito racial com professoras/es nos processos formativos para que reconheçam que há hierarquização das raças e compreendam o mito da democracia racial no Brasil, é necessário que atuem como mediadoras nos casos de discriminação entre as crianças.

4.2.2 As matrículas de EI em Minas Gerais no período de 2010 a 2014

Para situar a oferta pública de EI em ELDQ no ano que realizamos o estudo avaliativo (2013) apresentamos uma visão geral das matrículas em creche e pré-escola no período 2010-2014 (INEP) em Minas Gerais por localização (urbana e rural) e dependência administrativa (municipal e privada). Essa série histórica sobre a oferta pública e privada nos informa em termos gerais sobre as oportunidades de acesso à oferta pública de EI em escolas onde parte das crianças de origem quilombola frequentaram creche e pré-escola, apesar de não identificá-las.

Finalizamos esta apresentação com uma síntese do diagnóstico da EI elaborado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, mostrando a evolução das matrículas em creche e pré-escola em relação ao ano anterior.

Gráfico 2 - Minas Gerais - (%) Matrículas Creche, segundo dependência Administrativa e localização - Minas Gerais (2010 a 2014)



Fonte: MEC/Inep/Deed

Tratamento de dados: Elaborado pela própria autora

- Notas: 1 - O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.
 2 - Inclui matrículas de turma unificada.
 3- Não há matrículas federais "creche" nesse período.

- 4- As matrículas estaduais "creche" localizadas, exclusivamente na área rural em 2010, totalizam 36.
- 5- Nessa fonte, não há dados disponíveis para matrícula na creche em 2011.

Verifica-se que oportunidades de acesso para as crianças de 0 a 3 anos (Gráfico 2) nas áreas rurais além de menores do que as oportunidades na área urbana estão concentradas principalmente pelo poder municipal e foram reduzidas no período 2010-2014. O acesso à creche é instável e finaliza (2014) com menos 1.422 matrículas nas áreas rurais de Minas Gerais, em relação ao ano de 2010. Informações sobre o local de residência das crianças (urbano/rural) relacionada à localização das escolas (urbano/rural) são importantes para identificar se as crianças residentes em áreas rurais estão sendo atendidas em áreas urbanas – denominadas pela pesquisa nacional de crianças “fora do lugar”, conforme as DCNPEC e DCNEEQEB (BRASIL, 2008 e 2012). No entanto, consideramos que devido à inexistência de regulamentação de Transporte Escolar para essa faixa etária e devido às distâncias intracampo esta variável seria melhor trabalhada por meio de uma pesquisa qualitativa, medindo inclusive essas distâncias.

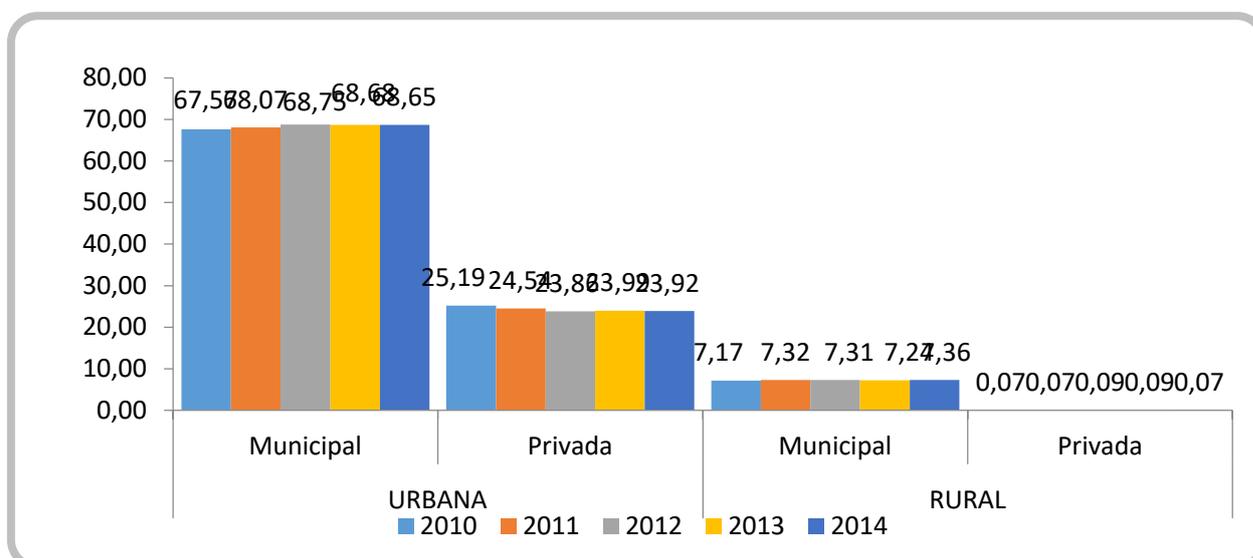
É possível que a família campesina, que têm poucas oportunidades de acesso às políticas públicas educacionais, especialmente acesso à informação sobre direitos sociais das crianças busque alternativas coletivas no próprio contexto familiar e de trabalho para educar seus filhos pequenos. Nesta perspectiva, as iniciativas dos movimentos sociais - Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), do Movimento Quilombola, entre outros - pelo direito coletivo das crianças à EI são fundamentais e precisam de suportes para a formulação de demandas dirigidas ao poder público municipal para ter acesso à EI de qualidade. As pastorais da terra, os Centros de Referência da Assistência Social/CRAS, que mantêm contato com os agricultores familiares, com as CRQs podem colaborar no acesso a essas informações, principalmente, no sentido apontado pelas DCNEEQEB (BRASIL, 2012, art. 16).

Os dados apresentados no Gráfico 2 respondem também à seguinte questão: A direção das políticas públicas de creche privilegia a ampliação da rede pública ou da rede privada? O predomínio das matrículas em creches públicas municipais urbanas mostra o desinteresse das escolas privadas na área rural e a concentração crescente de recursos públicos na área urbana. No período 2010-2014, o crescimento das matrículas de creches municipais urbanas foi de 5,24% e na área rural houve decréscimo de 0,33% em Minas Gerais. A ampliação da oferta pública de creches no meio urbano é positiva e mostra que quando o poder público está presente de uma forma direta, onde o custo do atendimento é mais elevado, há um recuo das matrículas na rede privada (4,85%). No período inicial (2010) as matrículas em creche pública

no meio rural representavam apenas 2,13% e no meio urbano 50,54% (2010). Como não estão disponíveis dados de demanda urbana e rural não podemos dimensionar o que esta grande diferença entre a oferta urbana e rural de creche representa em cada contexto. Mas podemos afirmar que o setor público assume quase a totalidade da oferta de creche e pré-escola para crianças de 0 a 6 anos residentes nas áreas rurais (Gráficos 2 e 3).

A instabilidade na evolução das matrículas de EI no meio rural afeta todas as crianças de 0 a 5 anos, incluindo a maioria das crianças dos povos quilombolas, que são atendidas em escolas de ensino público regular, ou seja, por meio de políticas universalistas.

Gráfico 3 - Minas Gerais - (%) Matrículas Pré-escola, segundo dependência administrativa e localização (2010 a 2014)



Fonte: MEC/Inep/Deed.

Tratamento de dados: Elaborado pela própria autora.

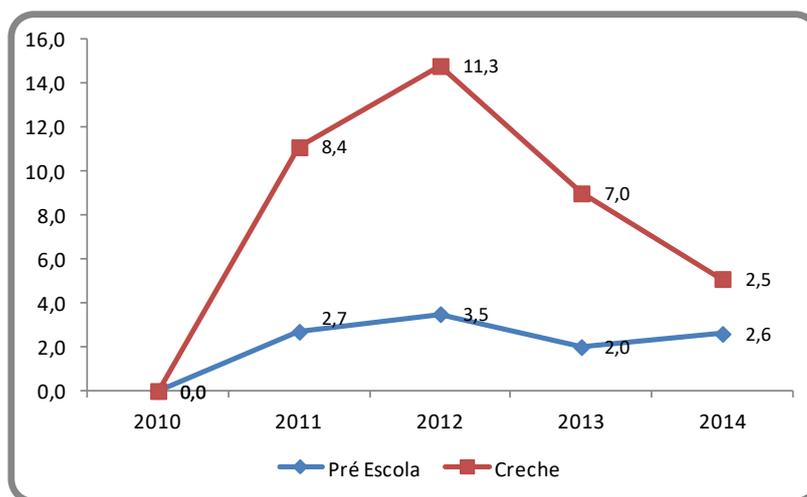
A participação do município na oferta de pré-escola prevalece nas duas áreas, embora com uma diferença muito significativa (60,4%) desfavorável desde o início do período (2010) às áreas rurais. Destaca-se que o locus privilegiado para a implantação de creches e pré-

escolas pelas políticas públicas da União e municipais são nas áreas urbanas. No entanto, a lentidão da evolução da oferta de pré-escola municipal urbana no período 2010-2014 finaliza com um acréscimo de apenas 1,08% das matrículas. No mesmo período (2010-2014) a diferença entre as matrículas na pré-escola rural é de 0,19%, 5,68 vezes menor que na área urbana. O aumento de matrículas municipais urbanas na pré-escola (1,08%) também não absorveu o decréscimo na rede privada urbana de 1,27% e no meio rural predominou uma instabilidade, não alterando significativamente o perfil da oferta pública no final da série histórica (2014).

Podemos concluir, a partir desta análise comparativa que as matrículas municipais da pré-escola urbana e rural não foram ampliadas de forma significativa, principalmente tendo em vista o crescimento da população de crianças 4 a 5 anos (Gráfico 1) de 3,77%, abrangendo o período 2009-2013. A educação obrigatória tem sido um instrumento para que a educação deixe de ser um privilégio de classes ou grupos sociais e passe a ser garantida como direito fundamental para todos. Por isto, havia a expectativa que após a EC nº 59 a pré-escola avançaria em um ritmo mais acelerado que a creche para alcançar a universalização até 2016.

Os dados desagregados por subetapa confirmam que a evolução das matrículas de creche foi maior que as da pré-escola nas áreas urbanas até 2013, o que não significa diminuição de desigualdades entre essas subetapas (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Minas Gerais - % Evolução Matrícula Pré-Escola e Creche



Fonte: SEEMG/SI/SIE – Diagnóstico da Educação Infantil (2010-2014).

A redução em Minas Gerais das matrículas em creches ocorreu com maior incidência nas áreas rurais. A maioria das CRQs e as ELDQ estão localizadas em áreas rurais. Assim, situamos o diagnóstico da oferta pública de EI para crianças dos povos quilombolas em 2013, como um ano de retração de matrículas. Esta situação não define uma redução das matrículas

de forma similar em ELDQ, aponta uma inflexão na evolução das matrículas de creche e pré em Minas Gerais. Ressaltamos que a amostra de ELDQ possui cinco escolas no meio urbano e 51 escolas no meio rural, representando o que é identificável, como oferta de educação infantil para este segmento da população. Portanto, não permite generalizações.

Tabela 4 - Distribuição de matrículas em escolas com oferta de EI (creche e pré), segundo localização - Minas Gerais e ELDQ - 2013

Matrículas	Minas Gerais		ELDQ	
	Total	Rural	Total	Rural
Educação infantil	473.027	36.715 (8%)	1.502	906 (60%)
Creche	139.327	4.919 (4%)	411	165 (40%)
Pré-escola	333.700	31.796 (10%)	1.091	741 (68%)

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2013 – INEP/MEC.

Em 2013, a proporção de matrículas de EI em escolas rurais em Minas Gerais é muito menor (8%) do que o percentual de matrículas em ELDQ (60%), onde predomina o acesso na pré-escola (68%). Essa configuração dos dados mostra que a oferta de creche está majoritariamente localizada em áreas urbanas de Minas Gerais, independente da tipologia da escola. A partir da Tabela 2 interroga-se: As gestões das políticas municipais da educação infantil incidem de forma marcante nas ELDQ e nas áreas rurais de Minas Gerais, com a mesma lógica das políticas educacionais no meio urbano? A negativa, envolve uma problemática que extrapola o espaço geográfico e exige o levantamento de algumas hipóteses circunscritas ao campo educacional.

A instabilidade e inflexões a partir do ano de 2013 estão relacionadas a muitos fatores, que incluem um longo processo de transição de uma sociedade rural para uma sociedade de domínio urbano (MOREIRA, 2012), formas de trabalho nas sociedades pós fordistas, a expansão do agronegócio no campo e nas cidades e novas formas de interação social, impactando a organização de saberes, representação simbólica sobre os sujeitos residentes no campo. Porém, focaremos em três fatores diferentes relacionados às políticas educacionais, que se articulam para produzir essa instabilidade na evolução. Para elaborá-las baseamos em informações públicas, situações verificadas em visitas de campo a municípios, durante o Curso de Formação de Professoras da Educação Básica atuantes em escolas situadas em territórios quilombolas (2014/2015) e visitas de monitoramento do programa federal Proinfância, portanto restritas ao campo das políticas educacionais:

- No ano de 2013, novas gestões municipais assumiram as prefeituras e as reduções no crescimento das matrículas nesse ano podem indicar nova direção para as políticas municipais de educação infantil, no sentido de desacelerar a expansão que vinha ocorrendo no período anterior à 2013, por meio do apoio da União para a construção de novas escolas. A desaceleração ocorre de forma geral, paralela à desaceleração da economia (IPEA, 2014). A redução da ampliação de matrículas poderia também estar ocorrendo pelo alcance de metas estabelecidas pelo PNE (2001-2010). Entretanto, os indicadores apresentados na Tabela 3 mostram que muitas mesorregiões de Minas Gerais estavam longe do alcance das metas do PNE (2001-2010) e a evolução das matrículas de EI no período de 2010 a 2014 (Gráficos 2, 3 e 4) evidenciam uma ampliação até 2013, e a partir desse ano, uma redução em relação ao ano anterior.

- No período de 2010-2012 o Proinfância (MEC/FNDE) propunha a implantação de novas escolas com capacidade para até 240 crianças de 0 a 5 anos, em período parcial e 120 crianças em período integral, priorizando o atendimento de municípios com maior demanda de EI e concentração de população urbana. Em 2012/2013 ocorreu retração da atuação do Proinfância, ao propor metodologias construtivas inovadoras, que reduziriam o tempo de obra. Esse objetivo não foi alcançando como previsto, conforme informações de dirigentes municipais e gestores por problemas da construtora credenciada pelo FNDE. Como o referido programa privilegiava áreas urbanas, esse importante vetor do processo de expansão da EI sofreu descontinuidades nessas áreas afetando o crescimento das matrículas de creche e pré-escola, como mostra o Gráfico 4. Em 2014, o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) criado para formular estratégias de expansão da Educação Infantil do Campo torna público suas propostas (GTI, 2014) no âmbito do Proinfância.

- Por outro lado, o avanço da política de nucleação das escolas do ensino fundamental do campo, no período de 2010 a 2014, onde as crianças pequenas residentes no campo frequentavam a pré-escola e a creche, secundariamente (ver Tabelas de 8 a 10) reduziu as oportunidades de oferta de EI em escolas rurais. Dessa forma, a alternativa de acesso para as crianças de 0 a 3 anos próxima de sua residência é reduzida, não havendo outra alternativa se considerarmos a proibição de utilização de transporte escolar. A obrigatoriedade que deveria resultar em universalização da pré-escola, incide sobre a decisão das famílias, elo mais fraco das políticas públicas, quando desinformadas do direito das crianças, obrigando-as a matricularem seus filhos em locais fora ou longe dos locais onde residem. Outra alternativa seria a frequência à pré-escola em turmas compostas por crianças da educação infantil e do ensino fundamental – turmas multietapa (Tabela 9), de modo geral disseminadas em Minas

Gerais, apesar de proibidas por lei. As turmas multisseriadas foram amplamente tratadas por Hage (INEP, 2011) e recentemente estão relacionadas entre outros fatores ao processo de nucleação das escolas do campo.

A pesquisa nacional EI do Campo, informa que 9,9% das matrículas no país se referem a escolas localização diferenciada, predominando as situadas em assentamentos (44,6%) e 66,5% das ELDQ estão situadas em áreas urbanas (BARBOSA et al., 2012, p. 56). Em Minas Gerais, a configuração é diversa da verificada em nível nacional, predomina as matrículas em ELDQ com oferta de EI em áreas rurais (60%). A convergência com a pesquisa nacional se dá em relação à oferta reduzida de creches em ELDQ (40%) localizadas nas áreas rurais na comparação com a oferta de pré-escola (68%).

Em março de 2014, foi promulgada a Lei nº 12.960, que altera o art. 28º da LDB nº 9.394/96 para coibir o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, exigindo:

[...] a manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Podemos afirmar que a existência dessa lei é uma demonstração que o número de escolas extintas era alto e vinha crescendo, principalmente no campo. A efetividade da referida lei depende principalmente das posições dos sistemas estaduais de ensino sobre as políticas municipais de nucleação de escolas do campo. A maior parte dos municípios de MG estão vinculados ao Sistema Estadual de Ensino e os que praticam políticas de nucleação, fechando escolas não tem interesse em comunicar voluntariamente esse evento. As séries históricas do Censo Escolar podem contribuir neste trabalho para situarmos as matrículas gerais em Gerais, mas os resultados anuais do levantamento de dados se distanciam temporalmente da ocorrência de fechamento de escolas e o monitoramento precisa ser feito por meio de visitas às escolas para termos dados mais precisos.

A EI precisa reafirmar o seu reconhecimento permanentemente para que a ampliação da oferta de creche e pré com qualidade conquiste espaços para além do sentido geralmente relacionado à liberação das mães que precisam trabalhar. E se as crianças frequentam instituições de educação infantil que as reconhecem como sujeitos de direito, valorizam suas experiências e cultura, o sentido da EI se amplia, abrindo espaço para a tomada de consciência do seu valor para a formação da autonomia das crianças, senso crítico e fortalecimento de vínculos de confiança entre elas e profissionais da educação.

As condições para o desenvolvimento pleno da oferta e da qualidade da educação infantil dependem especialmente da mediação das professoras, no exercício de suas funções –

de cuidar e educar - vinculadas à concepção de criança, como sujeitos históricos e culturais capazes de se expressar por muitas linguagens em espaços coletivos, com uma infraestrutura que as acolhem, desafiam aprendizagens e promova interações. Se a sociedade brasileira tivesse um conceito dessa etapa da educação básica convergente com as DCNEI e profissionais com uma sólida formação inicial e garantia de tempo e espaço para construir os projetos político-pedagógicos da escola onde atuam, talvez não precisaríamos de uma lei da obrigatoriedade da educação infantil.

Do ponto de vista das macropolíticas apontamos alguns meios para o alcance das metas do novo Plano Nacional de Educação (PNE) - a regulamentação do regime de colaboração e a política de financiamento, conforme Cury (2011) analisa:

Enquanto a função redistributiva da União se subordinar à função supletiva, dificilmente os municípios poderão arcar com a educação infantil a fim de cumprir o mandato constitucional. O mesmo se aplica aos Estados na articulação entre ensino médio e educação profissional. (CURY, 2011, p. 810).

O esgotamento de políticas públicas que aproveitaram a redução da população do ensino fundamental para ampliar as matrículas de pré em espaços ociosos de escolas do ensino fundamental torna o processo de expansão da EI mais complexo, aliado a outros motivos como as limitações das condições de financiamento do Fundeb, as exigências de compromissos com os docentes ampliadas pelo marco legal recente. Tudo isso, talvez não se tornaria um grande problema se a aplicação de recursos na educação básica fosse mais equitativa entre municípios, estados, distrito federal e união; aliado ao fato de que a manutenção de novas escolas de EI é um investimento permanente, que tem um peso maior, principalmente para a economia da maioria dos municípios de pequeno porte.

4.3 Percurso e resultados do estudo sobre as condições da oferta pública de educação infantil em Minas Gerais para crianças de 0 a 6 anos dos povos quilombolas (2013)

4.3.1 Porte dos municípios e mesorregiões com presença quilombola certificada e oferta de Educação Infantil

A possibilidade de criar um indicador para representar o acesso de crianças de 0 a 6 anos dos povos quilombolas à educação infantil por município com presença quilombola certificada estava nos planos iniciais deste trabalho, mas a não identificação desse segmento da população pelo IBGE e pelo INEP deslocou este objetivo para a caracterização dos municípios que notificaram ELDQ com oferta de EI. Este deslocamento não é o mesmo que calcular uma taxa de atendimento para as crianças quilombolas. Estudei o perfil das informações disponíveis no site do IBGE, FCP, INEP e MEC sobre os municípios e ELDQ, a partir do seguinte conceito de indicador:

[...] é uma medida em geral quantitativa, dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para formulação de políticas). É um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando. (JANNUZZI, 2004, p. 15).

A avaliação realizada buscou analisar os dados disponíveis para estruturar um indicador sobre taxa de atendimento na EI de crianças dos povos quilombolas em MG e levou em consideração as seguintes variáveis e situações, que se apresenta, de forma conjunta com os resultados obtidos:

- população de crianças de 0 a 5 anos de povos quilombolas por município em Minas Gerais (não só dos municípios que têm presença quilombola certificada, identificada ou titulada) pelos Censos Demográficos (IBGE) até 2010. Não foram levantados esses dados até o último Censo Demográfico (2010). Fomos informados por técnicos da Secretaria de Desenvolvimento Social de Minas Gerais, em 2016, que as informações sobre famílias e crianças de povos quilombolas, residentes no meio rural e urbano de todos os municípios do Brasil constam do Cadúnico (MDS). Não foi possível trabalhar com esta base de dados (Cadúnico) pois exigiria expertise para filtrar e tabular os dados e um período de tempo maior do que dispúnhamos.

a) localização das CRQs georreferenciadas nos municípios, com os limites físicos do local onde as crianças residem, as vias de acesso às escolas públicas existentes; desafios para os sistemas e para as famílias garantirem o direito à educação infantil. Fomos informados que o MEC/SECADI solicitou este trabalho para uma equipe da Universidade de Viçosa, porém até 1º semestre de 2016 não havia sido concluído.

b) tempo de certificação/titulação da CRQ e presença de escola no território com oferta de EI, notificada no Censo Escolar como ELDQ. O município de Leme do Prado possui

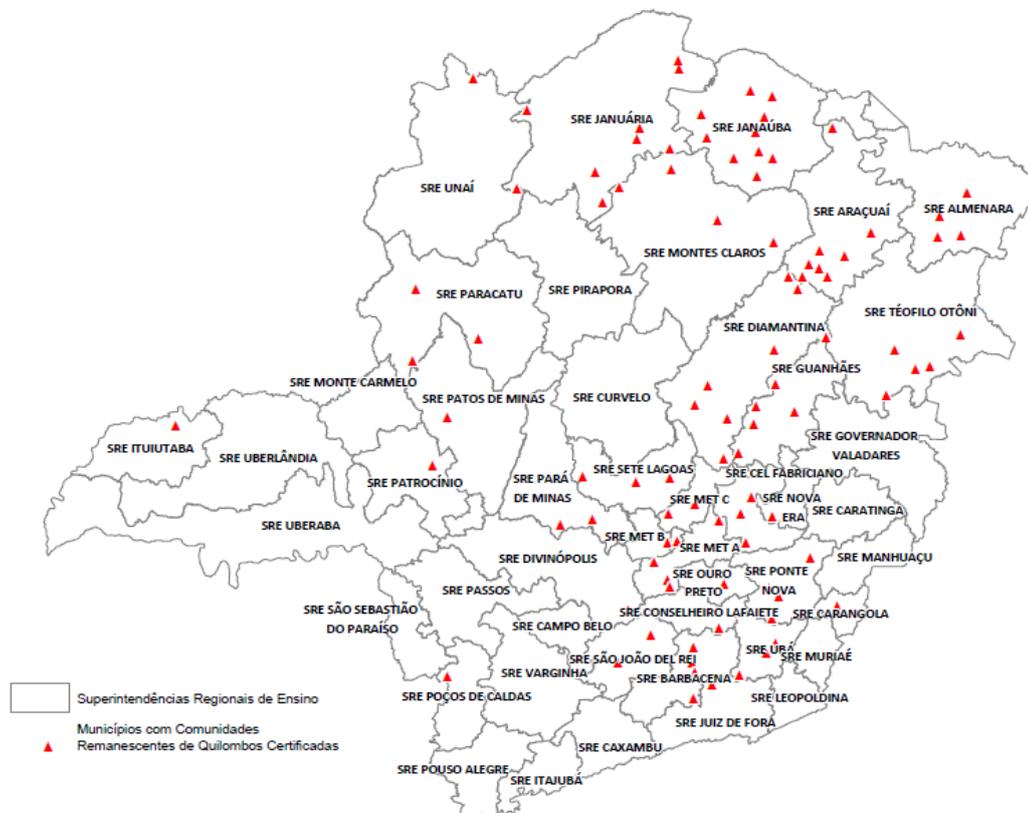
a única CRQ (Porto Coris) titulada de MG, em 30/09/2005. O referido município está incluído nos 97 municípios com CRQ certificada e não notificou ELDQ.

c) pluralidade de perfil e localização das CRQs nos municípios, caracterizadas pelas informações online da FCP e a publicação do CEDEFES (2008). Há uma CRQ (Gurutuba) que abrange sete municípios; há município com 23 CRQs (Januária); dois municípios (São João da Ponte e Varzelândia) compartilham cinco CRQs e um deste (São João da Ponte) compartilha duas CRQs com outro município (Verdelândia) (Quadro 3).

Concluimos que os dados disponíveis e as situações descritas não permitem o cálculo do referido indicador ou uma aproximação do número de crianças dos povos quilombolas por faixa etária, com e sem acesso à EI. Consideramos que seria prematuro criar um indicador, correndo o risco de solidificar uma visão distorcida desta realidade complexa que pontuamos.

Partimos então para a utilização de mapas que nos ajudassem a estabelecer relações entre diferentes fontes que tivemos acesso: MEC, INEP e SEE/MG – indicadores da educação básica, FCP - fontes sobre as CRQ. Localizamos, primeiramente, os municípios com presença de CRQ certificada nas áreas de abrangência das Superintendências Regionais de Ensino/SRE (Mapa 3) e no mapeamento das frequências à creche e pré-escola em cada mesorregião de MG (Tabela 4). A caracterização dos municípios com presença quilombola certificada evidenciou onde se concentra o maior número de matrículas de EI em ELDQ (Quadro 3) e relacionamos esses dados com os da Tabela 4 organizada com indicadores informados pelo MEC para subsidiar a elaboração dos Planos estaduais e municipais de educação. Desta forma compomos “pontes” entre os dados que agregamos, disponíveis sobre a EI em Minas Gerais e dados sobre as ELDQ.

Mapa 3 – Minas Gerais - Distribuição dos municípios com CRQ certificada nas áreas de abrangência das Superintendências Regionais de Ensino da SEE/MG



Fonte: IBGE, FCP e SEE/SER, 2013.

Os 97 municípios de Minas Gerais com 219 CRQs certificadas até 25/10/2013 pela FCP foram localizados no Mapa 3, tomando como referência as SRE da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais/SEE-MG para reforçar e facilitar sua localização relacionada a este campo. Verificamos que a maioria dos municípios com presença quilombola certificada e com oferta de EI em ELDQ estão integrados ao Sistema Estadual de Ensino (Tabela 7). Portanto, é no âmbito das SRE que as CRQs e as Secretarias Municipais de Educação buscam informações sobre a aplicação da legislação educacional, acompanhamento das políticas públicas, solicitação para funcionamento de escolas de EI, recebem formação sobre o Censo Escolar, etc. Organizamos no Quadro 3, a seguir, os municípios que possuem mais de três CRQs e informamos quantas escolas oferecem EI em ELDQ (2013).

Quadro 3 - Minas Gerais - Municípios com mais de três CRQs certificadas, Macroregião de MG e Nº de Escolas Localização Diferenciada Quilombola (ELDQ) com oferta de Educação Infantil - 2013

Município	Nº Comunidades Certificadas (1)	Macroregião de Minas Gerais (2)	Nº de ELDQ com oferta de EI (4)
Januária	23	Norte	1

Manga	10	Norte	5
Monte Azul	10	Norte	0
Berilo	8	Jequitinhonha/Mucuri	1
São João da Ponte	7	Norte	3
Virgem da Lapa	6	Jequitinhonha/Mucuri	0
Ouro Verde de Minas	6	Central	1
Serro	5	Central	1
Paracatu	5	Noroeste	5
Chapada do Norte	5	Jequitinhonha/Mucuri	1
Sabinópolis	5	Jequitinhonha/Mucuri	1
Chapada Gaúcha	4	Norte	1
Minas Novas	4	Jequitinhonha/Mucuri	0
Vazante	4	Noroeste	1
Angelândia	3	Jequitinhonha/Mucuri	0
Belo Horizonte	3	Central	0
Brumadinho	3	Central	1
Diamantina	3	Central	0
Dom Joaquim	3	Central	0
Francisco Badaró	3	Jequitinhonha/Mucuri	0
Itamarandiba	3	Jequitinhonha/Mucuri	0
Mariana	3	Central	0
Pedras de Maria da Cruz	3	Norte	1
		Total	23

Fonte: Fundação Cultural Palmares (FCP). Certidões Expedidas às Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) até 25/10/2013.

Notas: (1) A contagem do n° de CRQ foi realizada a partir da relação da FCP.

(2) Macrorregiões do Estado de Minas Gerais. (Fundação João Pinheiro, 2013).

(3) A contagem do n° de escolas foi realizada pelos microdados do Censo Escolar 2013.

O Quadro 3 mostra que os municípios - *Manga* situado na região Norte e *Paracatu* na região Noroeste - possuem o maior número de ELDQ (cinco escolas) com oferta de EI; a seguir São João da Ponte possui três ELDQ e 10 municípios localizados nas regiões Norte, Jequitinhonha/Mucuri, Noroeste e Central possuem uma ELDQ. Há 10 municípios com mais de três CRQs que não notificaram ELDQ com oferta de EI, sendo cinco localizados na região Jequitinhonha/Mucuri. Esta seleção de municípios com localização diversificada em MG evidencia uma concentração de CRQs nas mesorregiões do Norte e Vale Jequitinhonha/Mucuri e escassez de notificação de ELDQ com oferta de EI, nos municípios com expressivo número de CRQs.

Para completar esta avaliação de forma mais abrangente destacamos as taxas de frequência a creche e pré-escola por mesorregião de MG, onde há maior concentração de

CRQs. Os indicadores apresentados na Tabela 5 foram produzidos pelo MEC para colaborar com a formulação dos Planos Estaduais e Municipais de Educação (2014-2023).

Tabela 5 - Percentual da população que frequenta Creche e Pré-Escola - 2013 (Brasil, Minas Gerais) e 2010 (Mesorregiões)

Regiões	Educação infantil	
	% creche (1)	% pré-escola (2)
BRASIL	23,2	81,4
MINAS GERAIS	21,2	80,9
MESOREGIÃO MINAS GERAIS		
Campo das Vertentes	20,1	83,9
Central Mineira	26,3	81,5
Jequitinhonha	18,7	66,6
Metropolitana BH	29,8	81,7
Noroeste de Minas	16,8	72,4
Norte de Minas	20,4	75,1
Oeste de Minas	23,6	80,2
Sul/Sudoeste de Minas	25,7	78,0
Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba	28,3	78,0
Vale do Mucuri	12,0	56,0
Vale do Rio Doce	17,6	72,2
Zona da Mata	22,8	80,2

Fonte da tabela: <http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>, acesso em 22/3/2016.

Fonte dos dados: Brasil e MG - IBGE/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) – 2013

Mesorregião de MG - IBGE/Censo Demográfico 2010, correspondem às macrorregiões de MG (Fundação João Pinheiro, 2013), com exceção da macrorregião Jequitinhonha/Vale Mucuri que foram tratadas de forma desagregada pelo IBGE e SIMEC, na Tabela 3.

Tabela elaborada pela autora.

Os resultados apresentados na Tabela 5 evidenciam que no balanço do cumprimento das metas estabelecidas pelo PNE (2001-2010) relativas a creche (50%) e pré-escola (80%) em Minas Gerais, há grande desigualdade entre essas subetapas da EI, na maior parte das mesorregiões, impactando os resultados nessa UF como um todo, que se situa abaixo dos percentuais alcançados pelo território nacional. Porém, o que mais se destaca são as frequências de creche e pré-escola nas mesorregiões, que revelam a distância entre os percentuais alcançados e a meta estabelecida para as crianças de 0 a 3 anos, de 50% da população dessa faixa etária, até 2010.

Das 12 mesorregiões, cinco apresentavam taxas de frequência à pré-escola acima da meta para 2010 (Campos das Vertentes, Central Mineira, RMBH, Oeste de Minas e Zona da

Mata) e duas próximas da meta do PNE (Sul e Triângulo). Esses índices mostram as desigualdades regionais e escondem as desigualdades intrarregionais. Interessa-nos verificar a posição de municípios que possuem o maior número de CRQs situados nas mesorregiões de Minas Gerais, independente de terem notificado no Censo Escolar oferta de EI em ELDQ.

Quadro 4 - Posição dos Municípios com mais de 3 CRQ certificadas e percentual de frequência a creche e pré-escola por mesorregião de MG - 2010

Município	Nº Comunidades Certificadas em cada município (1)	Mesorregião de Minas Gerais (2)	Frequência à creche na Mesorregião (3)	Frequência ao pré na Mesorregião (4)
Januária, Manga, Monte Azul, São João da Ponte, Chapada Gaúcha e Pedras de Maria da Cruz	De 23 a 3 CRQs	Norte	20,4%	75,1%
Berilo, Virgem da Lapa, Chapada do Norte, Sabinópolis, Minas Novas, Angelândia, Francisco Badaró, Itamarandiba,	De 8 a 3 CRQs	Jequitinhonha Mucuri	18,7% 12%	66,6% 56%
Ouro Verde de Minas, Serro, Diamantina, Dom Joaquim e Mariana	6 a 3 CRQs	Central	26,3%	81,5%
Paracatu e Vazante	5 a 4 CRQs	Noroeste	16,8%	72,4%
Belo Horizonte e Brumadinho	3 CRQs	RMBH	29,8%	81,7%

Fonte: (1) Fundação Cultural Palmares (FCP). Certidões Expedidas às Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) até 25/10/2013.

Notas: (1) A contagem do nº de CRQ foi realizada a partir da relação da FCP.

(2) Mesoregiões do Estado de Minas Gerais. (IBGE).

(3) e (4) os % de frequência à creche e pré (2010) foram extraídos da tabela 4 e correspondem à mesorregião que os municípios pertencem, segundo IBGE.

Tabela elaborada pela autora.

Verifica-se uma articulação entre a alta frequência em creche e pré-escola localizadas em regiões com municípios de médio e grande porte (RMBH e Central) onde o acesso é realizado por escolas públicas que atendem uma população diversificada incluindo crianças de origem quilombola. Em regiões com baixas frequências à creche e pré-escola há maior incidência de municípios de pequeno porte I e II onde há maior pobreza da população e presença quilombola certificada. A região noroeste se diferencia dessa tendência: o índice de frequência à creche é um dos mais baixos e em relação à pré-escola alcançou 72,4%. A região Norte de Minas se destaca também em relação à pré-escola (75,1%) se aproximando dos índices de Minas Gerais, porém está distante da universalização até 2016.

Esses valores apresentados no Quadro 4 demandam um detalhamento dos resultados alcançados em cada município, com foco no poder redistributivo das políticas públicas para acesso à EI e a avaliação sobre a garantia do direito à creche e à pré-escola com qualidade. Importa avaliar se estão sendo respeitados a identidade própria das culturas de origem das crianças do campo, promovendo a individualização e autonomia das mesmas por meio de políticas universais. Pelos resultados alcançados pelas mesorregiões de MG há necessidade de muitos investimentos para que seja alcançado até 2016, a universalização da pré-escola com qualidade social.

Diante dessas evidências sobre acesso à EI, buscamos categorizar o perfil demográfico dos municípios com presença quilombola certificada, visando uma aproximação das condições de acesso à educação infantil pelas crianças dos povos quilombolas e dos obstáculos enfrentados para acessar políticas públicas.

Quadro 5 - Minas Gerais - Distribuição do número de municípios com presença de CRQ certificada e titulada, segundo população - 2010

Tipologia (1)	Características (2)	Municípios com CRQ Certificada (3)	
		Nº	%
Municípios de pequeno porte I	Até 20 mil habitantes. Possuem forte presença de população em zona rural, em média 45% da população total.	59	61
Municípios de pequeno porte II	Possuem entre 20.001 a 50 mil habitantes. Diferenciam-se dos municípios de pequeno porte I especialmente no que se refere à concentração da população rural, que corresponde a 30% da população total.	23	24
Municípios de médio porte	Possuem de 50.001 a 100 mil habitantes. Possuem mais autonomia na estruturação de sua economia, sediam algumas indústrias de transformação, além de contarem com maior oferta de comércio e serviços. Mais oferta de empregos formais.	8	8
Municípios de grande porte e metrópoles	População acima de 100.001 habitantes. Possuem economia mais complexa, concentram mais oportunidades de emprego e oferecem maior número de serviços públicos. Atraem grande parte da população que migra das regiões onde as oportunidades são consideradas mais escassas, apresentam grande demanda por serviços das várias áreas de políticas públicas.	7	7

Fonte: (1) e (2) Política Nacional de Assistência Social – PNAS (Brasil, 2005). Censo Demográfico, 2010.

(3) Fundação Cultural Palmares – Lista de Municípios com Presença de CRQ Certificadas até 25/10/2013 - Tratamento de dados: elaborado pela autora.

O Quadro 5 apresenta o número de municípios com presença quilombola certificada (FCP, 2013) segundo o seu porte, definido segundo dados do IBGE sobre população rural. O MEC privilegia a categorização dos municípios tomando como referência a população urbana, assim buscamos uma fonte oficial que privilegiasse a população rural dos municípios, encontrada no Plano Nacional de Assistência Social/PNAS (MDS, 2005). A maioria dos

municípios com presença quilombola certificada até 25/10/2013 (85%) são de pequeno porte I (61%) e pequeno porte II (24%) e representam 69,6% do total dos municípios com CRQ certificada e oferta pública de educação infantil em ELDQ.

A descrição quantitativa em relação à categoria de município que notificou ELDQ com oferta de EI é a seguinte:

- Municípios de pequeno porte I - 16 municípios notificaram ELDQ com oferta de EI, o que representa 30,5% dos 59 municípios dessa categoria. Os municípios com CRQ certificada são: Berilo, Bias Fortes, Cantagalo, Chapada do Norte, Coluna, Gameleiras, Manga, Materlândia, Pai Pedro, Pedras de Maria da Cruz, Resende Costa, Ressaquinha, Sabinópolis, Santa Maria de Itabira, Vazante e Varzelândia (FCP, outubro 2013). Os municípios de Ferros e Olhos D'água se enquadram na categoria de Pequeno Porte I e notificaram ELDQ com oferta de EI, mas não foram relacionado pela FCP (até 25/10/2013) com CRQ certificada.

- Municípios de pequeno porte II - sete dos 23 municípios notificaram ELDQ com oferta de EI, correspondendo a 30,4% dessa categoria: Brumadinho, Jaíba, João Pinheiro, Muzambinho, Paraopeba, São João da Ponte e Serro.

- Municípios de médio porte - quatro municípios notificaram ELDQ com oferta de EI correspondendo a 50% desse porte com CRQ certificada: Janaúba, Januária, Paracatu e Ponte Nova. Há outros quatro municípios nessa categoria que notificaram ELDQ com oferta de EI: Ouro Preto, Salinas, Três Corações e Três Pontas, mas não foram relacionados pela FCP (até 25/10/2013) com CRQ certificada.

- Dos municípios de grande porte e Metrópoles (sete) com presença quilombola certificada pela FCP, nenhum notificou ELDQ com oferta de EI: Barbacena, Contagem, Itabira, Patos de Minas, Teófilo Otoni, Ubá e Belo Horizonte.

Resumindo os resultados sobre o perfil dos municípios com oferta de EI em ELDQ: Até 2013, dos 97 municípios com presença quilombola certificada (FCP), havia 33 municípios com oferta de EI em ELDQ. Os municípios de grande porte, incluindo alguns da Região Metropolitana de BH, investem mais em escolas fora dos territórios quilombolas. Quanto maior a proporção de população rural e presença quilombola certificada, maior a incidência de notificação no Censo Escolar de ELDQ. Há exceções a esta regra, como o município de Januária que possui 23 CRQs e apenas uma ELDQ com oferta de EI. Na categoria município de médio porte há um número significativo que notificou ELDQ com oferta de EI, sem o correspondente reconhecimento da CRQ como certificada pela FCP.

Este mapeamento da oferta pública de educação infantil em CRQ certificada aponta algumas questões para o diagnóstico qualitativo/participativo e/ou pesquisas futuras sobre a posição das lideranças/pais ou responsáveis, dirigentes e gestores públicos de educação em territórios quilombolas sobre a oferta de EI:

- As lideranças das CRQs, dos assentamentos e indígenas conhecem a categoria de escola localização diferenciada do Censo Escolar?

- Dentre as lideranças que conhecem essa categoria, e possuem ELDQ nas suas CRQ, o que representa sua existência?

- Quais os diferenciais que as ELDQ apresentam em relação às demais escolas?

- Quais as políticas públicas federais e municipais que efetivamente estão presentes nas ELDQ?

- Quais as histórias das ELDQ com oferta de EI?

- Do ponto de vista das lideranças de CRQs e dos gestores públicos: Qual(is) o(s) motivo(s) do(s) município(s) com presença quilombola certificada investir(em) em políticas universalistas (inserção das crianças dos povos quilombolas em escolas do campo e urbanas juntamente com crianças de diferentes culturas) e focalizadas (escolas localizadas nos territórios quilombolas)?

- Há escolas situadas em territórios quilombolas certificados de MG, que não são notificadas como ELDQ no Censo Escolar com oferta de EI? Porque não são notificadas?

- Qual(is) a(s) vantagem(ns) e desvantagens da “alta inclusão” de crianças dos povos quilombolas de 0 a 6 anos (EI) em escolas municipais não localizadas em territórios quilombolas?

- Como as ELDQ com oferta de EI e ensino fundamental no meio rural se relacionam com a primeira etapa da educação básica (EI)?

As 56 escolas públicas municipais que notificaram oferta de EI em LDQ representam o que é permitido conhecer/identificar, na perspectiva de destacar a ação pública do poder municipal que possui a atribuição prioritária de dar acesso à população de 0 a 5 anos de idade na EI. Identificamos apenas uma ELDQ com oferta privada de EI, no município de Caldas, gerida pelo sindicato dos produtores agrícolas, que não incluímos na amostra.

4.3.2 Características da oferta de EI na SER de Januária

Nesta pesquisa observamos uma tendência de apresentação de estatísticas educacionais das áreas urbanas, ocultando as áreas rurais (Sinopses Estatísticas do Censo

Escolar), o que não inviabiliza o seu cálculo, apenas o dificulta. Essa tendência também aparece nos indicadores utilizados pelos programas educacionais que seguem a mesma lógica de destaque e valorização das áreas urbanas em detrimento das áreas rurais na EI.

O diagnóstico da EI (SEE/MG) segue essa tendência e não segmenta as matrículas por localização urbana e rural nos 19 municípios da região da SER de Januária. Isto não configura o melhor formato para fazer uma análise comparativa entre as matrículas da EI na área de abrangência da SER e as matrículas em escolas localização diferenciada, concentradas no meio rural nessa SRE. Selecionamos a SRE de Januária para uma análise comparativa pelos seguintes motivos: a) concentra número significativo de CRQs e dos 19 municípios sob sua responsabilidade, há nove que possuem presença quilombola certificada, sendo quatro municípios com notificação de oferta de EI em ELDQ; b) possui três categorias de escolas localização diferenciada, que se aproximam do universo do estudo: quilombolas, indígenas e assentados; c) o município de Manga, um dos municípios com maior número de escolas LDQ (cinco) integra a SER de Januária.

Tabela 6 - SER Januária- Evolução das matrículas em creche e pré-escola em escola localização diferenciada - 2010-2014

Matrícula em ELD		2010	2011	Evolução	2012	Evolução	2013	Evolução	2014	Evolução
CRECHE	Matrícula área de quilombos	56	73	23,3%	79	7,6%	49	-61,2%	52	5,8%
	Matrícula área de assentamento	0	7	100,0%	3	-133,3%	5	40,0%	1	-400,0%
PRÉ	Matrícula área de quilombos	147	188	21,8%	142	-32,4%	200	29,0%	288	30,6%
	Matrícula área de assentamento	13	9	-44,4%	27	66,7%	13	-107,7%	11	-18,2%
	Matrícula área de uso sustentável	0	0	0,0%	0	0,0%	21	100,0%	8	-162,5%
	Matrículas área sustentável de quilombos	0	0	0,0%	12	100,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Matrículas área terra indígena	90	124	27,4%	122	-1,6%	218	44,0%	292	25,3%

Fonte: SEE/MG - SEEMG/SI/SIE/Diretoria de Informações Educacionais.
Organização de dados: elaborado pela autora.

O cálculo dos percentuais de evolução das matrículas em creche e pré foram feitos considerando as diferenças entre o ano base (2010) e o ano posterior (2011), assim sucessivamente até completar a série histórica em 2014. A vantagem deste indicador é evidenciar a evolução ano a ano para creche e pré-escola.

A evolução das matrículas em escolas localização diferenciada mostra que a oferta para crianças de 0 a 3 anos (creche) está restrita às crianças dos povos quilombolas e de forma bem reduzida às crianças residentes em assentamentos. Para os primeiros, as matrículas seguem no período uma lógica instável, aumentam inicialmente e reduzem a partir de 2013, finalizando a série histórica com redução (2014) de matrículas em relação ao período inicial (2010). Para os assentados o número de matrículas está abaixo do número estabelecido para turmas de crianças menores de um ano e finaliza com a uma matrícula. Nesse período (2010-2014) não há oferta de creche em área indígena.

A oferta de pré-escola em área indígena segue um ritmo mais acelerado de ampliação das matrículas do que nas demais categorias de escola localização diferenciada, apesar do número de matrículas inicial em ELDQ ser o maior. Essas matrículas de pré-escola em ELDQ foram reduzidas em 2012 e após esse período o crescimento é estável, alcançando em 2014, quase o dobro das matrículas iniciais. Em 2012, há pequena redução das matrículas em área indígena (-1,66%) e maior redução em ELDQ (- 32,4%). No mesmo ano, o contrário ocorre em áreas de assentamento que crescem 66,7% em relação às matrículas do ano anterior. Na área sustentável de quilombos, inicia-se em 2012, o atendimento com 12 crianças e não há continuidade nos anos posteriores. As matrículas que alcançam em 2014 uma ampliação significativa na pré-escola são assumidas pela rede estadual e estão localizadas em comunidades indígenas, atingindo no final da série histórica, 3,24 vezes o número de alunos em relação a 2010.

Chama a atenção o fato do município de Januária ter o maior número de CRQs Certificadas (23) e apenas uma ELDQ com oferta de EI. Essa situação provavelmente indica subnotificação e a utilização da estratégia de definir uma escola polo e as demais como anexas.

Analisar a oferta da EI no mesmo período para a totalidade das crianças da mesma região (em 19 municípios) nos permite fazer uma comparação entre a evolução das matrículas da SRE de Januária e as matrículas em ELDQ da mesma SRE.

Tabela 7 - SER Januária- Evolução das matrículas em creche e pré-escola em escola localização diferenciada - 2010-2014

Indicadores	2010	2011	Evolução	2012	Evolução	2013	Evolução	2014	Evolução
Número de matrículas creche	2958	2919	-1,3%	3327	12,3%	3471	4,1%	3461	-0,3%
Número de matrículas pré-escola	6910	7443	7,2%	7614	2,2%	7913	3,8%	8300	4,7%

Fonte: SEE/MG - SEEMG/SI/SIE/Diretoria de Informações Educacionais.

Organização de dados: elaborado pela autora.

A análise comparativa entre as matrículas de creche e pré-escola na SRE de Januária (Tabela 7) e as matrículas em ELDQ (Tabela 6) mostra instabilidade na evolução, embora os períodos de ampliação e redução não coincidam. Os percentuais de ampliação no final do período (2014) são mais favoráveis às pré-escolas especialmente nos territórios quilombolas e indígenas. Verifica-se a mesma queda na evolução das matrículas totais em MG e na SER relativa à creche em 2013 e uma evolução ascendente em relação à pré-escola, finalizando com mais 1.390 matrículas (2014) em relação ao período inicial (2010), correspondendo a 20% de ampliação. A oferta em creche no período de 2010 a 2014 correspondeu a uma ampliação de 17% das matrículas, portanto 3% abaixo da pré-escola.

Em ELDQ (2014) também há instabilidade na evolução das matrículas e houve uma redução de 0,07 de matrículas de creche (Tabela 6) em relação ao período inicial (2010). Na pré-escola o crescimento das matrículas em territórios quilombolas (2010-2014) foi de 0,95. Portanto, a pré-escola é a subetapa da EI com o maior percentual de crescimento das matrículas no conjunto dos 19 municípios (20%) e nas ELDQ (51,04%) que compõem a SRE de Januária.

Tomando como referência as escolas LDQ registramos a instabilidade na evolução das matrículas ano a ano, com um ritmo negativo nas creches e positivo na pré-escola. O que parece uma tendência geral de restrição ao acesso à creche apresenta diferenças e necessita de pesquisas qualitativas para situar a atuação histórica das políticas municipais na EI de modo geral, nas Região da SRE de Januária e nas ELDQ, identificando as forças sociais impulsionadoras e regressoras.

Se o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2010) determina a redução de desigualdades e valorização da diversidade, a elevação da oferta da EI deveria ser constante e com consistência para todas as crianças e de forma diferenciada para as crianças historicamente excluídas, do campo, assentadas, quilombolas e indígenas. O que fazer diante desta situação? Dubet (2003) reconhecendo que nos processos de expansão da educação de massa geralmente há exclusão, nos apoia para projetar como analisar a oferta de educação infantil de qualidade para crianças de 0 a 6 anos, ao afirmar que:

[...] quanto mais a escola intensifica seu raio de ação, mais ela exclui, apesar das políticas que visam a atenuar esse fenômeno. Nesse contexto, a exclusão não é uma categoria do sistema e dos processos globais, é também uma das experiências dos alunos. (DUBET, 2003, p. 29).

Aplicando os ensinamentos de Dubet (1994, p. 96; 2004) ressaltamos a importância de buscar ouvir as crianças e famílias para nos aproximar das primeiras experiências na escola de EI. Apontamos hipóteses para explicar do ponto de vista das políticas públicas e dos sistemas de ensino as causas da redução das matrículas da EI no meio rural, interrogando de forma imediata o que a determinou.

Defendemos e verificamos nas visitas às escolas em territórios quilombolas que há oportunidades de expansão nos espaços existentes, porém o acesso às informações sobre o direito à EI das crianças para as famílias e lideranças são restritas. Compreender as razões da instabilidade que detectamos na evolução da oferta pública de EI e os impactos nesses sujeitos é fundamental. Mesmo que a ação das famílias das CRQ e Indígenas tenha sido no sentido de optar pela não frequência das crianças pequenas à escola é preciso conhecer os motivos. As causas como um todo, da evolução das oportunidades educacionais pode escapar-lhes, mas a experiência vivida precisa ser valorizada, incluindo as crianças de 0 a 5 anos. Dessa forma, as questões levantadas anteriormente (p. 145) para dirigentes e gestores podem ser complementadas com outras questões voltadas para as famílias, lideranças e crianças.

4.4 As condições educacionais da oferta pública de EI em ELDQ de Minas Gerais

Os dados gerados sobre a oferta pública de EI foram estruturados com foco nos seguintes temas: gestão de sistemas de educação e autorização para funcionamento das escolas de EI, organização de turmas, perfil docente e infraestrutura de ELDQ (2013).

Tabela 8 - Minas Gerais - Síntese da oferta pública de EI em ELDQ - 2013

Descrição	2013
Municípios que notificaram ELDQ e oferta de EI	33
ELDQ	56
Matrículas	1.502
Turmas - creche (23) e Pré (56)	79
Funções docentes	178

Fonte: Microdados Censo Escolar 2013.
Tratamento de dados: elaborado pela autora.

A decisão de integrar a EI aos sistemas de ensino na Constituição Federal (Brasil, 1988) é resultante de um processo histórico, que retomamos para enfatizar as dimensões social e política, expressas pelas lutas dos diversos movimentos da sociedade civil, desde a década de 1970, configurando um conjunto de determinações, abrangendo: crianças, como sujeitos de direito de duas faixas etárias (0 a 3 anos) e (4 e 5 anos) que devem ser atendidas pelo setor de educação municipal de forma articulada, evitando uma cisão de concepções, reconhecendo e trabalhando com as crianças, as diferenças intrageracionais e intergeracionais, de gênero, raça e culturais.

Os processos de transição da gestão municipal de creches da assistência social para o campo da educação ocorreram de forma diferenciada nos municípios brasileiros, do ponto de vista temporal e principalmente em relação à ruptura institucional com o esquema de favores, próprios das concepções assistencialistas. Nas décadas de 1990/2000, os processos de transição incluíram a municipalização da subetapa pré-escola (VIEIRA et al., 2012, p. 187-189) de forma concomitante ou não com a articulação do atendimento educacional em creche e a expansão da oferta educacional ocorreu sem fonte de recursos financeiros próprios para a EI. Do ponto de vista pedagógico, os documentos orientadores buscavam não reforçar as concepções escolarizantes rígidas que consideram essa subetapa, apenas como preparatória para o ensino fundamental, valorizando as dimensões cognitivas dissociada das demais. A LDB nº 9.394/96 determinou o prazo de três anos (1999) para integração da EI aos sistemas de ensino, envolvendo:

- a formulação de uma política nacional assumida pelo MEC em um trabalho permanente de elaboração de diretrizes político-pedagógicas, buscando fortalecer a identidade educacional da EI na interface com outros níveis e modalidades de ensino.

- as políticas municipais que abrangem a gestão da rede municipal de instituições de educação infantil (IEI) e do sistema municipal de ensino, este último de forma opcional. O combate às dualidades entre a educação e a assistência, entre creches e pré-escolas, entre instâncias públicas e privadas ainda é necessário e os períodos de transição carecem de pesquisas sistemáticas com representatividade estadual e regional. (NUNES; CORSINO, 2011, p. 335).

A Tabela 9 mostra um recorte da situação dos municípios com presença quilombola e oferta de EI em ELDQ, na perspectiva da organização de Conselhos Municipais de Educação

e sistemas municipais de ensino. Os municípios que não organizam seus próprios sistemas se integram ao sistema estadual.

Tabela 9 - Número de Municípios com CRQ certificadas e oferta de EI em ELDQ, segundo existência de Conselho Municipal de Educação (CME) e organização de Sistemas de Ensino - Minas Gerais - 2013

Órgão (1)	Nº de Municípios com CRQ e oferta de EI em ELDQ
Conselho Municipal	4
Sistema Municipal de Ensino	1
Sistema Estadual de Ensino	32

Fontes: Conselho Estadual de Educação (2014) – municípios integrados ao sistema estadual de ensino. Municípios - FCP (25/10/ 2013) e microdados do Censo Escolar INEP/MEC(2013).

Tratamento de dados: elaborado pela autora.

Uma característica da gestão municipal que conta com presença quilombola certificada em 2013 e oferta de EI em ELDQ é a organização de reduzido número de Conselhos Municipais de Educação e a integração ao Sistema Estadual de Ensino: apenas quatro municípios dos 33 municípios que integram a amostra instituíram Conselho Municipal de Educação (CME) e apenas um organizou Sistema Municipal de Ensino. Esse perfil demonstra a histórica predominância da gestão centralizada, ou uma ausência de ambição das instâncias locais, principalmente de municípios de pequeno porte (I e II) para assumirem de forma compartilhada com a sociedade a autonomia na educação, instituída pela LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), abrindo possibilidades para uma gestão democrática e maior proximidade com as demandas da sociedade.

Em relação à autorização para funcionamento das escolas de EI, o Censo Escolar (2013) informa que a totalidade de ELDQ com oferta de EI (56), ou seja, as administrações municipais cumpriram as exigências legais. A resposta à referida questão é binária (sim ou não), admitindo a possibilidade dos processos em tramitação. Dessa forma, os respondentes do Censo Escolar são induzidos a responder sim, para passar uma imagem positiva de gestão municipal.

Entre as 8.502 escolas com oferta de educação infantil em MG (2013), havia apenas 166 com processos de autorização em tramitação. A autorização de 100% das ELDQ com oferta de EI chama nossa atenção, principalmente pelo perfil das funções docentes e as condições da oferta pública (tabelas em relação a variáveis selecionadas, que apresentaremos no final deste capítulo).

Organização do atendimento na EI das crianças dos povos quilombolas:

Como se organiza o atendimento em ELDQ das crianças de 0 a 6 anos? Respondemos esta questão pela análise do perfil das escolas e da oferta das subetapas da EI (Tabela 10), perfil das faixas etárias (Tabela 11) e perfil de escolas e turmas (Tabelas 12 e 13) e transporte escolar (Tabela 14).

O perfil das ELDQ é apresentado na interface com a oferta exclusiva de creche (1), pré-escola (2) e essas subetapas na mesma escola (3), segundo local de funcionamento (Escolas Ensino Fundamental e IEI) e localização (urbano e rural).

Tabela 10 - Distribuição das ELDQ com oferta de EI, segundo local de funcionamento, localização e organização da oferta, Minas Gerais, 2013

Local de Funcionamento (Escola)	Creche(1)		Pré-Escola(2)		Creche e Pré-Escola(3)		Total
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	
Ensino Fundamental	0	0	3	27	2	7	39
Instituição de Educação Infantil(IEI)	1	3	0	4	2	4	14
Total	1	3	3	31	4	11	53

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2013 – INEP/MEC.

Nota: 1. Há 3 escolas com turmas unificadas que não foram incluídas nesta tabela, no total são 56 ELDQ. (Ver APÊNDICE A).

Tratamento de dados: elaborado pela autora.

A oferta pública de EI em ELDQ (2013) está concentrada na pré-escola (31) que funciona em escolas do ensino fundamental (69,64%), em áreas rurais (27escolas) e em menor número nas áreas urbanas (três escolas). Nas IEI são oferecidas as três tipologias de oferta de EI, porém o número de escolas é menos da metade da oferta em escolas do ensino fundamental (14) correspondendo a 30,36%, com maior presença no meio rural (11). A oferta exclusiva de creche em ELDQ totaliza quatro escolas, número pouco expressivo para uma análise comparativa entre área rural (três) e urbana (um). O predomínio da oferta de EI na área rural pode ser explicada pela distribuição da população quilombola.

Esse perfil de oferta pública, em 2013, indica que as políticas municipais de educação infantil no contexto dos territórios quilombolas privilegiam o atendimento da subetapa obrigatória - pré-escola e nos permite afirmar que o processo de municipalização da EI,

iniciado em Minas Gerais na década de 1990, reproduz em 2013, a atuação da Secretaria de Estado de Educação de MG, ao oferecer a pré-escola em classes de escolas de ensino fundamental (VIEIRA et al., 2012), com o agravante de que admite-se a composição de turmas multietapa, como mostra a Tabela 11. Por outro lado, a presença de oferta exclusiva de creche (três), de pré (34) e de creche e pré (15) demonstra que há demanda manifesta de educação creche em alguns territórios quilombolas de Minas Gerais.

Atendimento de crianças “fora da faixa etária”

As crianças “fora da faixa de idade” são aquelas de idade cronológica diferente da definida pela legislação (LDB nº 9.394/96) para frequência em cada etapa/subetapa da educação básica. Reiteramos o que Lascoumes (1990, p. 49) afirma sobre o processo circular e contínuo de produção normativa quando pesquisamos sobre a composição de turmas no marco legal da EI. Entendemos que a razão professor x número de crianças por turma é uma dimensão definidora de qualidade na EI na relação com outras dimensões, como o perfil etário e características das crianças, o espaço físico, as experiências da professora refletidas coletivamente, os materiais e brinquedos disponibilizados, entre outras.

As DCNEI, no Parecer CNE/CEB nº 20 (BRASIL, 2009) que fundamenta a Resolução CNE/CEB nº 5 (BRASIL, 2009) as DCNEB, na Resolução CNE/CEB nº 4, (BRASIL, 2010) estabelecem o número máximo de crianças por docente. A razão docente x o número de crianças é acompanhado de um preâmbulo, descrevendo atitudes fundamentais para com as crianças e suas famílias:

O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos). (BRASIL, 2009, p. 13).

O texto citado estabelece parâmetros referenciados em três faixas etárias, permitindo a composição de turmas de crianças com idades diferentes, porém dentro da faixa etária da EI, o que é denominado no censo escolar de turmas unificadas. Quando aponta as “características das crianças”, não as nomeia com critérios homogêneos, nem heterogêneos. Dessa forma, “orienta as condutas, não as determina” (LASCOUMES, 1990, p. 49), pressupondo que a autonomia na gestão e organização pedagógica são intrínsecas à educação escolar. Na

Resolução CNE/CEB nº 5 (BRASIL, 2009) entre os princípios das propostas pedagógicas, destaca-se:

[...] construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com **o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.** (DCNEI, 2009, art. 7º, inciso V, grifo nosso).

O rompimento de relações de dominação etária pode representar relações de poder mais horizontais entre docentes e crianças e entre as próprias crianças, promovidas por agrupamentos de crianças de idades diferentes, mas da mesma faixa etária da educação infantil (turmas unificadas). É necessário destacar que a enturmação de crianças com idades diferentes não muda as relações de poder, sendo fundamental a mediação da professora para atingir este objetivo.

Apresentamos a seguir um fenômeno que mostra o quanto a EI, especialmente a creche acolhe crianças de outras faixas etárias, denominadas de crianças “fora de faixa etária” presentes nas turmas que compõem as subetapas de creche e pré-escola e a etapa ensino fundamental.

Tabela 11 - Matrículas em escolas municipais LDQ em creche, pré e ensino fundamental, segmentadas por faixa etária das crianças em Minas Gerais, 2013

Etapa/Subetapa	Idade									Total	Fora de Faixa	
	0	1	2	3	4	5	6	7	8 ou mais		Nº	%
Creche	15	35	81	116	31	1	0	0	0	279	32	11,5
Pré-escola	0	1	6	19	338	471	82	1	2	920	29	3,2
Ensino fundamental	0	0	0	0	2	5	315	395	2.540	3.257	7	0,2

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2013 – INEP/MEC.

Tratamento de dados: elaborado pela autora.

Embora em termos quantitativos as diferenças entre crianças fora de faixa na creche (32) e na pré-escola (26) sejam reduzidas, em termos percentuais há convergência com a pesquisa nacional EI do Campo nas seguintes particularidades:

- maior incidência de crianças “fora da faixa etária” (11,5%) frequentando creche;
- menor incidência de crianças na pré-escola - (3,2%) fora da faixa de 4 e 5 anos;
- menor percentual de crianças fora da faixa de idade no ensino fundamental (0,2%).

(BARBOSA et al., 2012a, p. 37).

Artes e Rosenberg (2012) analisaram esse perfil nacional considerando outras variáveis como sexo, cor/raça, regiões e dependência administrativa das escolas. Esse perfil indica que há critérios de acesso mais permissivos na creche e as autoras afirmam que a concepção de creche no país ainda é mais “volátil” que a de pré-escola. No contexto das ELDQ a presença de crianças “fora da faixa etária” é relativamente baixa e relacionamos esse fato com a interpretação do direito sob reserva para a faixa de 0 a 3 anos, que provavelmente restringe a demanda e a oferta e não podemos afirmar que esse número de matrículas representa 100% da demanda manifesta.

Destaca-se, a seguir, as matrículas de crianças de 6 anos em ELDQ, que evidenciam uma dispersão maior do que a apresentada na Tabela 11, embora estejam concentradas no 1º ano do ensino fundamental de 9 anos.

Tabela 12 - Minas Gerais - Distribuição das matrículas de crianças de 6 anos em

Etapa/subetapa/série da educação básica	Matrícula	%
Educação infantil - Pré-escola	82	19,2
Ensino fundamental de 8 anos - 1ª série	9	2,1
Ensino fundamental de 9 anos - 1º ano	302	70,7
Ensino fundamental de 9 anos - 2º ano	4	0,9
Sem informação	30	7,0
Total	427	100,0

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2013 – INEP/MEC.

Tratamento de dados: elaborado pela autora.

As matrículas segundo faixa etária (Tabelas 10 e 11) estão intrinsecamente relacionadas com a tipologia das turmas (Tabela 12). A ocorrência de turmas – unificadas – compostas por crianças de diferentes idades da faixa etária de creche e pré-escola, no contexto de ELDQ é menor do que as turmas multietapa (formada por crianças da EI e do EF). Os motivos da decisão sobre a formação de turma unificadas e de uma turma multietapa podem ser diferentes, mas merece uma atenção especial pelo fato das práticas sociais nos territórios quilombolas reconhecerem a importância das interações entre as crianças menores e maiores e valorizarem a corresponsabilidade como um valor civilizatório, trabalhado intencionalmente na educação informal das crianças dos povos quilombolas. As DCNNEEQEB também apontam como um dos seus princípios “o reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam.” (BRASIL, 2012, art.7º, inciso XVI).

Além disso, a sociologia da infância (Corsaro, Sirota, Montandon) tem destacado as culturas infantis, como processos reveladores da capacidade das crianças de interagir e reproduzirem criativamente a cultura dos adultos, como atores sociais, que participam do processo de formação e de transformação das regras da vida social (PRADO, 2005, p. 683). Prado (2016) ao focalizar as relações sociais entre crianças na EI têm mostrado que as turmas de crianças de idades diferentes possuem potencialidades capazes de:

Transcender, ir além das aparências das coisas e representa-las de maneira independente da singularidade ou da materialidade daquilo que percebem, conhecem ou tomam contato. (PRADO, 2016, p. 329).

Dessa forma, as turmas unificadas mereceriam um estudo qualitativo para conhecer os motivos desta decisão de organização das crianças em turmas unificadas e as percepções e descobertas das professoras nestes contextos.

Assim como nas escolas com turmas multisseriadas do ensino fundamental, as turmas unificadas e multietapa tiveram sua origem nas pequenas comunidades rurais, muito afastadas das sedes dos municípios, com número insuficiente de crianças para compor turmas homogêneas. As professoras podem ter vivenciado essas organizações de turmas quando frequentaram a escola e consideraram de forma naturalizada e determinista que nesse contexto tem que ser assim.

Do ponto de vista do marco legal da DNCPEC (BRASIL, 2008) há uma posição contrária à nucleação de escolas e organização de turmas multietapas:

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças. Diretrizes Nacionais Complementares da política de educação do campo (DNCPEC, 2008, art. 3º).

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental. Diretrizes Nacionais Complementares da política de educação do campo (DNCPEC, 2008, art. 3º, § 2).

Tabela 13 - Tipologia de Turmas de Educação Infantil, Minas Gerais e ELDQ, 2013

Descrição Turmas	Minas Gerais			ELDQ		
	Rural	Urbana	Total	Rural	Urbana	Total
Nº Turmas Unificadas (EI)	61	225	286	4	2	6
Nº Turmas Multietapa (EI + EF)	550	74	624	10	1	11

Fonte: Microdados Censo Escolar INEP, 2013.
Tratamento de dados: elaborado pela autora.

A tabela 13 mostra que as turmas unificadas e multietapa foram disseminadas para o conjunto das escolas com oferta de EI em MG, atingindo inclusive as áreas urbanas, o que as potencializam como uma das estratégias de expansão da EI. Justifica-se esta hipótese pelo volume de turmas multietapa na área rural e nas ELDQ e pelo fato das turmas unificadas serem concentradas em área urbana de MG. Destaca-se, que a organização de turmas – multietapa - condenada pelas DNCPEC está exatamente concentrada nas escolas do meio rural e nas ELDQ, um desrespeito às crianças e professoras, representando mais de duas vezes o número de turmas unificadas.

Provavelmente, essa situação pode revelar uma reunião de turma unificada de pré e de turma multisseriada dos anos iniciais do ensino fundamental, configurada pela obrigatoriedade da matrícula das duas etapas da educação básica, ausência de políticas para construção de novas escolas do campo e se efetiva de forma a completar uma turma financiável pelo Fundeb em escolas rurais e ELDQ.

A tipologia de turmas multietapa se constitui em grave problema a ser enfrentado, por reunir crianças de ensino fundamental de diferentes idades com crianças também de idades diversas da EI, sendo atendidas por uma única professora. Acompanhei durante três dias (2015) uma escola do campo com este perfil de turma multietapa em escola localizada em território quilombola, em que as matrículas de crianças de 3 a 5 anos da EI não foram notificadas no Censo Escolar (2014 e 2013). Pela história da formação desta turma, antecedida por ameaças de fechamento da escola, foi possível verificar que para a professora, assumir a turma significava resistir à ameaça de fechamento da escola. Essa história é complexa e a professora assim como a diretora da escola (que é a mesma para nove escolas do campo) não conheciam a lei para coibir o fechamento de escolas e nem as normas legais da educação do campo (BRASIL, 2002, 2008). No entanto, a proibição de turmas multietapa nas DCNEPEC (2008, art. 3º, § 2º) traduz uma reivindicação pautada há cinco anos atrás pelo movimento da educação do campo, ao afirmar que esta prática não é justa para todos os envolvidos: crianças pequenas e crianças do ensino fundamental e para as professoras do campo e das cidades (HAJE, 2011, p. 98-113).

Se o financiamento para construção e manutenção das escolas permitisse projeto de escolas de uma a duas salas e o funcionamento de turmas menores, organizadas com critérios fundamentados em uma proposta pedagógica, o ganho para as crianças do campo em turmas unificadas seria uma opção que favoreceria a convivência e aprendizado com crianças de

idade diferentes (da faixa etária da EI), não deslocamento para ter acesso à educação nas cidades, proposta pedagógica contextualizada.

4.5 O transporte escolar e as crianças de 0 a 6 anos dos povos quilombolas de MG

Os programas de transporte escolar são um dos suportes que as gestões municipais e estaduais utilizam para reduzir as desigualdades de acesso à educação, financiados pela União para aquisição de ônibus escolares e outros veículos - Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE) - e manutenção e contratação de serviços terceirizados de transporte - Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar na Educação Básica – Caminho da Escola (PNATE). Esses programas têm como público principal os alunos do ensino fundamental. Não há uma regulamentação para transporte escolar coletivo de crianças de 0 a 5 anos, mesmo assim crianças da pré-escola (4 a 5 anos) utilizam esse serviço, com a presença de um(a) monitor(a) para acompanhá-las no trajeto entre a residência e a escola.

A pesquisa nacional da EI do campo identificou que a maior parte das crianças que residem no campo são atendidas nas cidades, contrariando as determinações de vários marcos legais (LDB nº 9.394/1996; ECA, 1990; DCNPEC, 2008, DCNEEQEB, 2012) que afirmam o atendimento escolar dos/as alunos/as próximo de suas residências.

Os dados relativos a local de residência das crianças de 0 a 6 anos dos povos quilombolas e a localização da escola em que foram matriculados indica que a maioria das crianças são atendidas na mesma localidade (urbana ou rural) onde residem. Porém, verifica-se que, percentualmente as crianças matriculadas em ELDQ utilizam duas vezes mais o transporte escolar para frequentar a EI do que a totalidade das crianças de MG matriculadas nessa etapa da educação básica. A dissociação das informações pode indicar que as crianças são transportadas no percurso intracampo e essa situação pode colaborar para o entendimento sobre a ênfase dada a essa questão no “direito sob reserva”, expresso nas DCNEEQEB (2012, art. 15).

Tabela 14 - Minas Gerais - Distribuição dos alunos matriculados na EI em ELDQ

Descrição	ELDQ		MG	
	Nº	%	Nº	%
Não utiliza	995	66,20	39.4814	83,50

Utiliza	507	33,80	78.213	16,50
Total	1.502	100	473.027	100

Fonte: Microdados Censo Escolar 2013

Tratamento de dados: elaborado pela autora.

Considerando a qualidade das estradas, o tempo dos deslocamentos e as condições dos veículos, o uso intensivo do transporte escolar representa mais riscos para as crianças que frequentam ELDQ e um obstáculo para os bebês terem acesso à creche. Além disso, quando o deslocamento se dá do campo para as cidades, do ponto de vista pedagógico, o risco do currículo desenvolvido ser descontextualizado em relação às vivências das crianças é maior.

4.6 Funções e perfil docente na EI atuantes em ELDQ

Consideramos como Vieira (2012, p. 185-188) que a constituição do campo de trabalho na educação infantil é marcado pela trajetória histórica da oferta de creches e pré – escolas no Brasil, que na última década completou um ciclo de regulamentações sobre diversas dimensões fundamentais para promover a qualidade do atendimento das crianças de 0 a 6 anos, por meio de políticas educacionais públicas. As condições da aplicação desse marco legal são alvo, permanentemente, da ação de atores sociais e políticos que lutam para que a concepção sobre os bebês e as crianças pequenas, como sujeitos de direitos direcionem as políticas nacionais e municipais, garantindo padrões de qualidade, referenciados socialmente.

A partir de 2005, o Censo Escolar alterou a sistemática de levantamento de dados sobre as funções docentes passando a identificar a pessoa de cada professor, que pode assumir mais de uma função docente, atuando com outra turma na mesma escola ou em outra escola.

A análise que desenvolvemos focalizou a função docente para responder às seguintes questões: Como se configura o perfil da função docente nas ELDQ de Minas Gerais, com oferta de EI? As variáveis escolaridade e situação funcional correspondem às qualificações determinadas pela LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996) e pelas DCNEEQEB (BRASIL, 2012)? Respondemos essas questões tomando como referência os artigos 3º, inciso XII, 58 e 62 da LDB, assim como os artigos das DCNEEQEB que regulamentam as questões pertinentes a esta avaliação relativas ao tema da diversidade étnico-racial e sobre qual o profissional que realiza a EI nas escolas, atendendo as crianças de 0 a 5 anos:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

Entre outros incisos, destaca-se: Inciso XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído na LDB, pela Lei nº 12.796. (BRASIL, 2013).

Art.58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

Nas DCNEEQEB (BRASIL, 2012) destaca-se principalmente o art. 1º (inciso VI) que defende a posição de que essas devem ser implementadas por políticas públicas, estabelecendo interface com as políticas já existentes para os povos do campo e indígenas e o art. 8º, que trata dos planos municipais de educação e planos de carreira do magistério, ressaltando a garantia de concurso público para compor o quadro de professores e demais funcionários. O fato das DCNEEQEB definirem que docentes, funcionários e diretores devem ser preferencialmente de origem quilombola (BRASIL, 2012, art. 8º, IV, art. 13 e art. 39) pode ser um mobilizador para as/os jovens buscarem uma formação no campo do Magistério¹⁶. Ressaltamos que a origem étnica de profissionais da educação básica não pode ser verificada pelo fato dos levantamentos do Censo Escolar (2013) não os identificar, assim como ocorre com os alunos.

Privilegiamos na avaliação diagnóstica da função docente em ELDQ os seguintes profissionais – docente, auxiliar/assistente educacional e tradutor interprete de libras. Por um lado, justificamos a escolha dessas funções referenciadas no marco legal que trata do magistério (BRASIL, 1996, 2005, 2009, 2012). Por outro lado, selecionamos a função “auxiliar/assistente educacional” pela crescente contratação de profissionais para este cargo criando tensões que vão de encontro aos argumentos apresentados por Artes e Rosemberg (2012c, p. 62), entendendo essa presença nas creches e escolas de EI, como resquícios da oferta gerenciada pela assistência social, que para escapar dos enquadramentos e das respectivas exigências legais dos contratos de professor/a, denominava este/a profissional,

¹⁶ Se autodeclarar quilombola não garante o acesso à formação superior, mas caso tenha frequentado o ensino médio em escola pública e se autodeclare preto ou pardo, pode concorrer se inscrevendo pelo sistema de cotas, que reserva vagas em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, Lei 12.711,2012, art. 1º, 3º e 4º). Esta reserva de vagas não exige o candidato de fazer os exames, portanto a diferença é que a concorrência pelo mérito será entre os seus pares.

como uma assistente, monitora, auxiliar de apoio. O tradutor interprete de libras foi incluído devido ao fato de ser o único profissional que consta no cadastro de profissional escolar em sala de aula (INEP, Censo Escolar, 2013, questão 26) exercendo função docente especializada.

Foram recenseadas 52.778 funções docentes na EI em Minas Gerais e 178 em ELDQ do Estado de MG, que corresponde a 0,33% do total dessas funções.

Tabela 15 - Minas Gerais - Distribuição das funções docentes em escolas municipais com oferta de EI em ELDQ e em Minas Gerais, segundo função exercida - 2013

Funções	ELDQ		MG	
	Nº	%	Nº	%
Docente	129	72,50	42.069	79,70
Auxiliar/Assistente educacional	49	27,50	10.699	20,30
Tradutor intérprete de Libras	0	0,00	10	0,00
Total	178	100,00	52.778	100,00

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2013 – INEP/MEC.

Tratamento de dados: elaborado pela autora.

A análise do percentual de funções exercidas por docentes em ELDQ mostra uma diferença de 7,2% a menos do que a totalidade de docentes atuantes na EI em MG. Por outro lado, o percentual de auxiliares em ELDQ é 7,2% maior em relação aos auxiliares na totalidade de escolas com oferta de EI em MG. O número de tradutores interpretes de Libras em Minas Gerais (10) atuantes na EI em MG aponta para a irrelevância do atendimento das crianças com problemas auditivos diversos em escolas de ensino regular em MG e a total ausência desses nas ELDQ. Segundo a pesquisa nacional da EI do Campo (BARBOSA et al., 2012c, p. 62), "os auxiliares de educação infantil são pouco ativos em área rural, onde 92,5% das funções docentes são exercidas por professores." Nesse diagnóstico não categorizamos os dados sobre funções docentes por localização, mas a configuração mostrada na Tabela 15 evidencia um perfil diferente: nas escolas LDQ, majoritariamente localizadas nas áreas rurais, o percentual de funções na EI exercidas por docentes é menor do que no Estado de MG e as funções exercidas pelo auxiliar/assistente educacional é maior, o que nos leva a interrogar os motivos desse perfil nas ELDQ:

- a predominância da oferta de pré-escola em ELDQ rural e o maior percentual de auxiliares pode indicar substituição do docente pelo auxiliar. Essa ocorrência, se for

comprovada, representa a negação à algumas crianças dos povos quilombolas do acesso à EI exercida por um profissional da Carreira do Magistério.

- se o trabalho docente é preterido pelas políticas municipais, que contratam auxiliares como regentes de classe: como é justificado essa substituição? Qual a faixa etária da EI atendida pelos auxiliares em ELDQ e em MG? Há ausência de profissionais habilitados nos municípios com presença quilombola certificada e em outros municípios mineiros para assumir o trabalho docente com crianças pequenas? Ou há habilitados, mas a contratação do auxiliar é feita por valor menor que o salário do docente? Quais as principais dificuldades para acesso à carreira do magistério na EI?

A resposta a essas questões são fundamentais para aprofundar o conhecimento sobre as políticas municipais de EI em MG. Muitas vezes as políticas de formação inicial investem na formação de docentes e as pessoas individualmente investem na carreira do magistério, enquanto o campo de trabalho é desqualificado e o esforço empreendido para a formação inicial é desperdiçado. Para implementar as DCNEEQEB é preciso ter visão de longo prazo e atuar no momento presente garantindo formação de qualidade para o magistério, melhores condições de trabalho, concurso público e melhoria das condições de infraestrutura das escolas.

O perfil apresentado na Tabela 15 deve ser compreendido conforme Vieira (2012, p. 186) aponta: “um perfil do trabalho na área de EI, que reflete uma dinâmica sociológica” contrariamente às concepções que atribuem um perfil estático, evidenciado na denominação “mito da educadora nata” (ARCE, 2001 apud VIEIRA, 2012). Dessa forma, ainda que a análise dos dados reiterem algumas características que foram ressaltadas nas pesquisas sobre professores no Brasil (GATTI; BARRETO, 2009; VIEIRA, 2012) em relação ao predomínio do sexo feminino, não definimos o trabalho na EI por essa variável.

A Tabela 16 indica que 58% das funções docentes atuantes na EI em ELDQ se encontram entre 30 a 49 anos de idade. Em até 20 anos grande parte das atuais docentes estarão se aposentando e os quadros de docentes das escolas precisam se renovar. Ações diversas devem ser desenvolvidas pelos sistemas de ensino e pelo conjunto dos docentes da rede municipal para valorização da carreira do magistério. Não há educação infantil de qualidade sem docentes e essa categoria profissional das escolas públicas deve se comprometer com a melhoria das condições de trabalho e com a garantia de formulação e implementação de um Plano de Carreira do Magistério, potencializando a opção das novas gerações pela educação infantil em Minas Gerais.

Tabela 16 – Minas Gerais - Perfil das funções docentes em escolas municipais com oferta de EI em ELDQ e em Minas Gerais - 2013

Perfil	MG(%)	ELDQ(%)
<i>Sexo</i>		
Masculino	4	7
Feminino	96	93
<i>Faixa etária</i>		
Até 19 anos	0	3
De 20 a 29 anos	15	26
De 30 a 39 anos	37	36
De 40 a 49 anos	33	22
50 anos ou mais	14	14
<i>Raça</i>		
Não declarada	21,20	24,20
Branca	43,30	20,20
Preta	6,50	12,90
Parda	28,70	41,60
Amarela	0,30	1,10
Indígena	0,00	0,00

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2013 – INEP/MEC.

Tratamento de dados: elaborado pela autora.

Na análise comparativa entre o perfil das funções docentes em MG e em ELDQ observa-se o predomínio de mulheres (96%) brancas (43,3%) e um percentual menor de mulheres (93%) e maior da raça negra (54,5%). Esse perfil mostra que nas ELDQ há uma maior aproximação dos homens em relação a uma carreira tida tradicionalmente como feminina e a negritude das/os docentes em ELDQ. Podemos compreender o alto percentual de funções docentes da raça negra como uma aproximação à representatividade da etnia quilombola, indicando o pertencimento à cultura negra. No entanto, é no contexto das CRQs que ocorre o maior percentual de recusa à autodeclaração relativa a raça (24,20%).

Em relação a faixa etária, quando comparamos o maior percentual de funções docentes em ELDQ (36%) e MG (37%) destaca-se os intervalos de idade entre 30 a 39 anos. As funções docentes com 50 anos de idade ou mais apresentam total convergência entre os percentuais de MG (14%) e em ELDQ(14%).

Tabela 17 – Minas Gerais - Distribuição das funções docentes em escolas municipais com oferta de EI em ELDQ e de Minas Gerais, segundo escolaridade - 2013

Escolaridade	ELDQ		MG	
	Nº	%	Nº	%
Fundamental incompleto	0	0,00	322	0,61
Fundamental completo	3	1,70	635	1,20
Ensino médio - Normal / Magistério	25	14,00	10.437	19,78
Ensino Médio - Normal / Magistério específico Indígena	0	0,00	21	0,04
Ensino médio	32	18,00	5.068	9,60
Ensino superior	118	66,30	36.295	68,77
Total	178	100,00	52.778	100,00

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2013 – INEP/MEC.

Tratamento de dados: elaborado pela autora.

Quanto à escolaridade, um expressivo percentual de funções docentes com ensino superior; menor em ELDQ (66,37%), porém próximo do percentual (68,7%) de MG e muito acima dos percentuais verificados na pesquisa nacional da EI do campo, em escolas diferenciadas no meio rural (17%) e no Brasil (44%) (BARBOSA et al, 2012c, p. 63). O maior diferencial entre ELDQ e MG relativo à escolaridade de funções docentes está situado no Ensino Médio, que possui o dobro de funções docentes em ELDQ (18%) em relação a MG (9%). Ainda nessa etapa da educação básica, porém agregada a formação Normal/Magistério há um número menor de funções docentes atuantes em ELDQ (14,0%) em relação a MG (19,78). Ter o ensino superior não significa ter cursado Pedagogia ou Licenciatura, portanto é necessário complementar esse perfil que mostra defasagem de escolaridade nas ELDQ em qualquer dos níveis e etapas de formação exigido pelo art. 62 da LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996).

Tabela 18 – Minas Gerais - Distribuição das funções docentes em escolas com oferta de EI em ELDQ e de Minas Gerais, segundo situação funcional - 2013

Situação Funcional	ELDQ		MG	
	Nº	%	Nº	%
Sem Informação	49	27,50	10.575	20,00
Concursado / efetivo / estável	51	28,70	29.097	55,10
Contrato temporário	78	43,80	12.623	23,90
Contrato terceirizado	0	0,00	102	0,20
Contrato CLT	0	0,00	381	0,70
Total	178	100,00	52.778	100,00

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2013 – INEP/MEC.

Tratamento de dados: elaborado pela autora.

A variável que mostra a maior desigualdade no perfil das funções docentes em ELDQ e em MG é a situação funcional: o percentual de funções docentes efetivos é 1,91 vezes menor em ELDQ do que os efetivos em todo o Estado, respectivamente 28,7% e 55,10%. O predomínio de contratos temporário (43,8%) em ELDQ acrescido de um alto percentual de vínculos empregatícios sem informação (27,5%) nessas escolas retrata a precarização dos contratos de trabalho na EI. As consequências dessa situação são nefastas para as crianças pequenas e para as docentes que não têm garantido atividades necessárias para a formação em serviço e para a construção das propostas pedagógicas com um grupo de docentes que pode ser da mesma escola ou de outras no caso de escolas de apenas uma sala de aula.

Dessa forma, se considerarmos os altos percentuais de formação inicial insuficiente das professoras e predomínio de contratos temporários em ELDQ, que não promovem vínculo estável e geralmente significam salários menores, podemos afirmar que as crianças e professoras dos povos quilombolas foram incluídos na educação básica, porém não usufruem dos benefícios que os docentes têm direito. Retomamos a questão apontada inicialmente sobre as funções exercidas (Tabela 15) pelos auxiliares e docentes, acrescida da escolaridade (Tabela 17) e da situação funcional (Tabela 18) relacionada ao local em que os profissionais atuam, direcionada para cada ente federado:

- A política estadual de educação está provendo a formação em nível médio/magistério? Quais as oportunidades?

- A política federal de ensino superior está atingindo os que completam o ensino médio/ magistério, oferecendo a formação superior e a pós graduação?

- As políticas municipais estão promovendo o acesso dos profissionais da EI, ancorado nos marcos legais do magistério público (concurso público, ascensão na carreira, oportunidades para formação continuada em serviço, junto ao coletivo de docentes da escola)?

Isto significa uma perene luta pela garantia de direitos e o enfrentamento envolve uma mobilização dos que vivenciam o trabalho docente para pautar o acesso à formação inicial e continuada, o concurso público e a luta pelos direitos trabalhistas.

4.7 Infraestrutura das ELDQ

Tabela 19 – Minas Gerais - Variáveis selecionadas sobre autorização para funcionamento da escola e aspectos da infraestrutura externa e interna em escolas municipais com oferta de EI, segundo localização - 2013

Variáveis Selecionadas	Localização Escolas Municipais com oferta de EI (em %)			
	Urbanas	Rurais	MG	ELDQ
Autorização para funcionamento	-	-	97%	100
Prédio próprio	79,2	88,9	82,4	83,9
Funcionamento em Galpão	0,2	0,3	0,2	1,8
Água filtrada	99,5	99,4	99,5	100,0
Água – rede pública	97,4	33,6	76,4	41,1
Energia elétrica – rede pública	100,0	99,4	99,8	98,2
Esgoto – rede pública	87,5	27,1	67,6	21,4
Lixo – coleta periódica	97,5	46,1	80,6	37,5
Berçário	28,8	3,9	20,6	5,4
Parque infantil	46,2	15,9	36,2	10,7
Sanitário adequado à Educação Infantil	49,0	9,3	35,9	7,1
Biblioteca	47,6	36,7	44,0	39,3
Cozinha	99,2	98,6	99,0	98,2
TV	94,6	78,8	89,4	85,7
DVD	91,9	74,3	86,1	78,6
Computador	84,0	64,8	77,7	62,5
Internet	70,2	18,4	53,1	14,3
Alimentação escolar	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2013 – INEP/MEC.

Tratamento de dados: elaborado pela autora.

Agrupamos as variáveis selecionadas para analisá-las por temas relacionados, comparando as ELDQ com escolas rurais e urbanas de Minas Gerais. São 18 itens selecionados do levantamento do cadastro da escola pelo Censo Escolar para avaliar as condições de infraestrutura das ELDQ com oferta de EI em MG. Desses 18 itens, em oito as ELDQ estão em condição inferior às escolas rurais, o que corresponde a 44,4% dos itens.

Na comparação entre ELDQ e escola urbana, 83,3 % dos itens selecionados apresentam uma situação inferior nas ELDQ, sendo que as variáveis onde a situação é mais

crítica, abrangem acesso a serviços básicos de infraestrutura (água encanada, luz elétrica, coleta periódica de lixo) cuja responsabilidade é do próprio poder público. Como as crianças vão aprender hábitos saudáveis de cuidado com o meio ambiente, se não têm acesso a essas políticas públicas?

- *Ato autorizativo da escola* – 100% das ELDQ autorizadas. Questão importante não informada pelo Censo Escolar é a data de autorização. Esta autorização uma vez obtida pode gerar uma acomodação. E a infraestrutura das escolas anexas permanece na invisibilidade. Apenas as matrículas e as funções docentes aparecem. O conceito de qualidade das escolas e do atendimento na EI não é eterno e precisa ser negociado com os pais, com os sistemas de ensino, com o MEC e avaliado pelos sistemas de ensino com a participação dos Conselhos de Educação, que também renovam a regulamentação da EI. A cada alteração das diretrizes nacionais da EI deveria haver investimentos para sustentar essa renovação em todas as instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos.

Questões importantes para incluir no cadastro da escola, Censo Escolar: quando a escola foi autorizada? Outra sugestão para escolas de ensino fundamental, onde funciona turma de pré-escola e turma multietapa: desde quando funciona a turma de pré-escola, e turma multietapa? Com essas datas é possível captar se a política municipal se acomodou, continua reproduzindo esquemas de atendimento ultrapassados, apesar de haver leis que coíbem e proíbem determinadas práticas.

- *Prédio próprio da escola* – as ELDQ e rurais apresentam o maior percentual de prédios próprios e funcionamento em galpão (1,8). A precariedade de funcionamento da escola no galpão não impediu o ato autorizativo, mas tende a permanecer se a comunidade não se mobiliza para exigir condições adequadas.

. – *Água filtrada; Água – rede pública - Energia elétrica – rede pública; Esgoto – rede pública; Lixo – coleta periódica* – esses serviços públicos são de responsabilidade do estado e do município. O indicador em relação a água de rede pública mostra as precárias condições de infraestrutura das CRQs e das áreas rurais, porém em 100% das ELDQ há água filtrada. Se a escola é parte da CRQs, a mobilização deveria envolver todos das CRQs para resolver o problema.

- *Berçário* – entendemos que entre a totalidade de variáveis sobre a infraestrutura das escolas levantadas pelo Censo Escolar e selecionadas para análise (18) - a presença de berçário, parque infantil e sanitário adequado à EI – formam um conjunto que mais se aproxima da especificidade das instituições que oferecem educação infantil para atendimento às crianças de 0 a 3 anos. Nessa perspectiva, é interessante analisar o somatório dos

percentuais em seu conjunto, segundo a localização da oferta de EI - em meio urbano, rural e em ELDQ (Tabela 20).

Tabela 20 – Minas Gerais - Seleção de Indicadores de infraestrutura da oferta de creche – 2013

Localização Escolas	Presença de equipamentos relativos a creche			Total (%)
	Berçário (%)	Parque Infantil (%)	Sanitários Adequados (%)	
Oferta de EI em meio urbano	28,8	46,2	45	120
Oferta de EI em meio rural	3,9	15,9	9,3	29,1
Oferta de EI em ELDQ	5,4	10,7	7,1	23,2

Fonte: Microdados Censo Escolar 2013, tabela 19

Tratamento de dados: elaborado pela autora.

A presença dos três componentes do indicador de infraestrutura da oferta de creche é 4,12 vezes maior em meio urbano do que a presença dos mesmos no meio rural e 5,17 vezes a presença em ELDQ em Minas Gerais. Os percentuais mais baixos de berçário (3,9%) em escolas rurais e em ELDQ (5,4%), equipamento indispensável para o acesso à creche de bebês mostra que este pode ser um motivo impeditivo para atendimento das demandas relativas à essa subetapa. A maior parte da oferta de EI em ELDQ está situada em escolas do ensino fundamental e a faixa etária das crianças de 4 e 5 anos é priorizada no atendimento. A necessidade de explicitar as demandas de creche levantadas em cada CRQ com antecedência em relação ao atendimento talvez funcione mais do que esperar uma consulta “prévia e informada” por parte dos sistemas de ensino, a todos os envolvidos com a educação das crianças quilombolas, conforme está prescrito nas DCNEEQEB.

- *Parque infantil* – esse espaço é muito importante na EI e as ELDQ apresentaram o percentual mais baixo na comparação com escolas rurais e urbanas de Minas Gerais. Geralmente, os parques infantis são um espaço para exercitar o corpo, movimentar-se, correr e brincar, fazer gangorra em árvore, etc. Se a escola tem área verde em seu entorno, árvores, as CRQs podem propor a transformação desse espaço em um parque, enquanto os brinquedos que devem ser solicitados ao MEC não chegam. Esse espaço pode ser exclusivo para crianças planejarem como irão ocupá-lo. E a ajuda do setor de parques e jardins da prefeitura é bem-vinda para doar mudas e fazer o projeto paisagístico com as crianças.

- *Sanitário adequado à Educação Infantil* – esse item é fundamental e quase 50% das escolas urbanas têm. Em geral esse equipamento sanitário mostra que não houve reforma nas

ELDQ para atendimento das crianças pequenas. Esse é outro item importante de infraestrutura para pautar com os dirigentes e líderes ou profissionais das escolas do campo.

- *Biblioteca* – o percentual de escolas com biblioteca é menor nas ELDQ (39,3%) e nas rurais (36,7%) em relação às escolas urbanas (47,6%). Portanto, não há biblioteca na maioria das escolas que oferecem EI em MG. Esse é um espaço que pode ser criado em cada sala de aula. O importante é ter bons livros e espaço físico para criar um cantinho da leitura. Esse cantinho de leitura pode ter um tapete, almofadas e uma estante com livros.

Cozinha – apesar das ELDQ apresentarem altos percentuais de presença de cozinha (98%), como as demais da zona urbana e rural, ao comparar com os percentuais de bibliotecas é possível deduzir que há mais investimentos nos espaços dedicados à alimentação, do que na promoção da leitura, nas narrativas baseadas na literatura infantil em ELDQ e demais escolas.

TV – DVD - computador e internet – primeiro a escola precisa ter energia elétrica ou gerador. As ELDQ estão na pior condição em relação à presença de computador e acesso à internet. Há programas do MEC para fornecer esses equipamentos, que são necessários para alunos e docentes, porém os critérios estabelecidos excluem escolas de pequeno porte.

Essas condições de infraestrutura das ELDQ mostram um descaso, uma diferença evidente no tratamento dado pelo poder público às escolas rurais e ELDQ, que se prolonga no tempo. A situação funcional dos docentes reforça atitudes de submissão das populações do campo e dos povos quilombolas que estabelecem relações de dependência com este poder que os inferioriza. Por isto, não basta que a professora seja de origem quilombola, é preciso que os Conselhos de Igualdade Racial, de Educação, do Fundeb, entre outros tenham uma composição paritária com membros da sociedade civil e das gestões municipais para assumirem com mais vigor a função de controle social, entendida como participação na formulação e avaliação das políticas públicas. Os processos de participação social em curso são muito complexos e há uma tendência de torná-los opacos. Por exemplo, os recursos do Fundeb podem ser aplicados indistintamente pelos municípios nas etapas da educação básica, o que impõe um esforço extra dos atores sociais no sentido de se posicionarem e exigirem a igualdade de condições e as demandas específicas de sua comunidade. Nesse sentido, o projeto político maior que transcende a escola, aquele que demanda uma sociedade mais justa e igualitária se constitui como um vetor fundamental para encorajar as comunidades rurais nessa direção.

O poder municipal para incluir na agenda de políticas públicas, o que determina as DCNEEQEB, precisa desenvolver um diagnóstico da situação das ELDQ e das escolas que

atendem crianças de origem quilombola, definindo a finalidade e mobilizando as docentes, demais profissionais e lideranças das CRQs para participarem.

CAPÍTULO V

5 APONTAMENTOS SOBRE O FUNDEB: ELEMENTOS PARA O DEBATE SOBRE A OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS

No conjunto dos marcos legais que pautam as novas concepções educativas e as ações públicas na contemporaneidade, a Educação Infantil vem afirmando sua especificidade e importância pelos movimentos sociais em torno dos direitos da infância e das políticas públicas educacionais, reforçando a premissa de que o financiamento é um instrumento fundamental para a viabilização da sua implementação. Principalmente, quando o projeto educacional em curso se destina às crianças de 0 a 6 anos incompletos, que como sujeitos coletivos desse direito não terão a mesma oportunidade de oferta pública em tempos futuros.

Em termos gerais a CF (BRASIL, 1988) determinou que os investimentos dos entes federados estaduais, municipais e o Distrito Federal em manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) deveriam alcançar no mínimo 25% da receita de impostos, incluindo as transferências constitucionais entre os entes governamentais e os investimentos da União deveriam alcançar 18% da receita líquida de impostos. Identificamos as duas principais alterações do direito à educação infantil desde a CF (BRASIL, 1988):

- Emenda Constitucional nº 53 (BRASIL, 2006) relativa à mudança da idade de ingresso das crianças no ensino fundamental (6 anos) e conseqüentemente na faixa etária da pré-escola (4 a 5 anos) e a criação do Fundeb integrando a EI nessa política de financiamento da educação básica;

- Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009) que entre outras alterações, tornou obrigatória a educação a partir de 4 anos e aproximou a EI de algumas condições necessárias à melhoria da qualidade do atendimento educacional das crianças de 0 a 5 anos por meio do acesso a programas suplementares.

Reiteramos que a educação infantil não é atribuição exclusiva dos municípios e que o acesso e a oferta de qualidade à educação básica exige um regime de cooperação (ainda não regulamentado), comportando a atuação da União, subsidiariamente; do poder estadual - na regulamentação da EI dos municípios vinculados ao sistema estadual, na oferta pública de EI para povos indígenas e subsidiariamente em outras funções; do poder municipal,

prioritariamente na oferta pública, regulamentação da oferta pública e privada da EI nos municípios que organizaram seu próprio sistema.

No processo de pesquisa sobre a oferta de EI apresentado no Capítulo IV focalizamos as ELDQ e nos estudos e análises efetuadas uma questão se impôs: quais as implicações da categoria escola localização diferenciada quilombola para as políticas públicas de educação infantil? Embora seja oportuno ressaltar novamente que as políticas públicas de educação dependem de um processo contínuo e circular de produção normativa, e que “as leis não bastam”; optamos por estudar uma das principais políticas de financiamento da EI, por meio da Lei nº 11.494 (BRASIL, 2007), que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Os motivos para esta escolha se devem ao fato de que o Fundeb inaugura a integração da educação infantil em uma política de fundos, redistributiva de caráter automático e universal, com um componente de política afirmativa na educação básica, baseado no fator de ponderação “educação indígena e quilombola”. Apesar do Fundeb permanecer desconsiderando como o Fundef, uma questão importante como a ausência de um “valor mínimo por aluno que assegure um ensino de qualidade e que impeça as disparidades regionais” (PINTO, 2007, p. 895); é reconhecido no contexto das políticas de financiamento como um “[...] recurso de regulação da ação federativa dos entes subnacionais em relação às políticas educacionais” (OLIVEIRA, 2009, p. 50).

A decisão de dedicar um capítulo para tratar desses aspectos inovadores da política de financiamento da educação básica ocorreu no processo de revisão da dissertação, quando optei por reunir as informações básicas sobre o Fundeb, especialmente as sistematizadas sobre a evolução dos “fatores de ponderação” relativos à educação infantil e à educação quilombola na série histórica (2007-2015). O levantamento de questões presente neste capítulo emergiu principalmente no momento em que analisei as configurações da oferta pública de EI em ELDQ, mas devido à sua relevância considerei que deveria tratar a política de financiamento separadamente.

5.1 O FUNDEB como objeto de estudo

O Fundeb é objeto de estudo de muitos especialistas de diferentes universidades e centros de pesquisa e recentemente foi publicado na Revista Em aberto (INEP, 2015) um número especial abordando-o sobre diferentes perspectivas.

Guimarães e Pinto (2001) apontam no início da década de 2000, a escassez de pesquisas específicas sobre o financiamento da educação infantil. Recente levantamento bibliográfico sobre o financiamento da educação brasileira publicado por Nicholas Davies (2014) abrangendo o período de 1988 a 2014 evidencia, pela produção acadêmica selecionada, que a focalização na educação infantil continua escassa, apesar de não estar totalmente ausente.

É comum as publicações, que tratam das políticas de educação infantil (indicadores de acesso, condições de oferta e qualidade, municipalização da EI), abordarem o tema do financiamento, algumas resultantes de estudos coordenados por especialistas (MACEDO; DIAS, 2011; CASTRO, 2007), outras a pedido de instancias governamentais, também produzidas por especialistas no campo do financiamento da educação (INEP, 2001; MEC, 2009; IPEA, Relatórios e textos para discussão; INEP, 2015). Essas publicações oficiais preenchem parcialmente uma lacuna preconizada pelo art. 30 da Lei do Fundeb sobre a necessidade de avaliar os seus resultados.

A realização, em 2013, de um fórum nacional com o objetivo de avaliar o financiamento da educação básica brasileira (art. 35 da Lei do Fundeb), organizado pela primeira vez pelo MEC, instituições representativas de dirigentes municipais e estaduais (UNDIME e CONSED); trabalhadores da educação (CNTE), Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação (FINEDUCA), INEP e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) após a realização da CONAE pode ser um indicador da necessidade urgente de produção de conhecimento e avaliação de posições para além dos consensos em torno dos benefícios da política de fundos e da subvinculação relativa ao compromisso com a remuneração dos profissionais do magistério.

Apoiada nas pesquisas de Pinto e Alves (2010, p. 225) consideramos os recursos distribuídos anualmente por aluno da EI pelo Fundeb como “insuficientes para assegurar um padrão mínimo de qualidade de ensino” para todas as etapas e modalidades da educação básica.

Nessa direção, este capítulo não tem a pretensão de fazer uma revisão da literatura sobre o financiamento, mas apontar questões para reflexão e estudos posteriores. Ao sistematizarmos algumas informações básicas sobre o Fundeb consideramos conceitos trabalhados anteriormente (políticas afirmativas e de reparação) e os resultados apresentados

no Capítulo IV, em especial o porte dos municípios com presença quilombola certificada (Quadro 4).

5.2 Questões históricas e estruturais

Para situar o período histórico da origem do Fundeb que pautou novas perspectivas para a educação infantil e para a educação indígena e quilombola, destaca-se além da incidência dos movimentos sociais pela garantia do exercício de direitos na educação básica, o momento de crescimento econômico na segunda gestão do presidente Lula (2007-2010) e a continuidade do Fundef, no tocante ao mecanismo de redistribuição de recursos por meio de fundos. (INEP, 2015).

No período de formulação do Fundef, a política econômica era definida pelo ajuste fiscal, envolvendo fixação de metas de inflação, responsabilidade fiscal e superávit primário. Segundo Gouveia e Souza (2015, p. 49) a crítica do ponto de vista da União nesse período (gestão FHC) era que os problemas da educação brasileira tinham sua origem na má gestão dos recursos e as referidas diretrizes macroeconômicas citadas não tolheram os debates sobre custo aluno.

A proposta de uma nova política de financiamento para substituir o Fundef, definido como transitório (1996-2006) abrangendo a educação básica vinha sendo defendida no Congresso Nacional desde o final da década de 1990, havendo um consenso sobre o formato de fundo, que deveria dar continuidade ao princípio da vinculação de recursos (BRASIL, 1988, art. 212) porém precisava ser estruturado em um contexto diferente das finanças públicas, marcando a campanha presidencial de 2002. A valorização do salário mínimo e os incentivos para o crescimento de um mercado interno contribuíram para uma maior arrecadação de impostos, gerando mais recursos para a educação e resultando na aprovação do Fundeb (BRASIL, 2007-2020), abrangendo a educação básica. (OLIVEIRA, 2009; GOUVEIA; SOUZA, 2015, p. 45-65).

Cury (2007, p. 848) destaca os possíveis avanços do Fundeb ao analisar a Emenda Constitucional nº 53 (BRASIL, 2006) que o instituiu, valorizando a manutenção da lógica redistributiva do Fundef, ampliando as fontes de recursos e adotando o mecanismo da subvinculação de recursos, dando destaque a elementos dos Planos de Carreira e os seus possíveis:

Ela preserva pontos positivos do Fundef, amplia sua abrangência para a educação básica em seus níveis e modalidades, dispõe prazo para fixar, em lei específica, o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público, explicita em valores pecuniários a complementação da União, aperfeiçoa os Conselhos de Controle do Fundo, reitera a obrigação dos planos de carreira e remuneração, com capacitação profissional em que a formação continuada deve promover a qualidade do ensino.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) é um mecanismo contábil e substituiu o Fundef (1996-2006) sendo implantado pela Medida Provisória nº 339/2006. Em 20 de junho de 2007 foi sancionada a Lei nº 11.494 que dispõe sobre a sua organização e funcionamento. Esse fundo cuja duração é mais longa que o anterior (2007 a 2020) atinge todas as etapas e modalidades da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e médio, ensino fundamental e médio na modalidade educação de jovens e adultos (EJA), educação especial e educação indígena e quilombola. Nesse período, a modalidade educação escolar quilombola não havia sido inscrita nas normas do sistema educacional como a educação indígena (BRASIL, 1999), mas desde 2004 o Censo Escolar fazia o levantamento das matrículas em escola localização quilombola.

A Lei nº 11.494 (BRASIL, Fundeb, 2007) foi regulamentada de forma complementar como política de financiamento da educação básica pelo Decreto 6.253, de 13/11/2007.

As principais diferenças entre o Fundeb e o Fundef são a ampliação de sua cobertura para a educação básica, o volume de recursos e a complementação da União para as UF que não atingissem o valor mínimo por aluno. Segundo a previsão esta complementação atingiria dez vezes o valor previsto no Fundef. A abrangência do Fundeb situa-se no âmbito de todas as UF que devem constituir o fundo estadual, atingindo todos os municípios brasileiros.

Apesar do contexto favorável no período de implantação do Fundeb há problemas estruturais, apontados por especialistas: a) grandes diferenças entre os valores máximo e mínimo por aluno/ano do ensino fundamental urbano (anos iniciais) nos estados brasileiros. b) mesmo o valor máximo é insuficiente para oferta de educação com qualidade (PINTO, 2012, p. 372). Do total redistribuído para os Estados, Municípios e Distrito Federal, 60% deve ser aplicado na remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública (Lei nº 11.494, art. 22).

A referência ao “custo aluno” é recorrente na Lei do Fundeb, inclusive quando define a atribuição da “Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade/ CIFEBQ” relativa aos fatores de ponderação:

I - especificar anualmente as ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, observado o disposto no art. 10 desta Lei, levando em consideração a correspondência ao custo real da respectiva etapa e modalidade e tipo de estabelecimento de educação básica, segundo estudos de custo realizados e publicados pelo Inep. (BRASIL, 2007a, art. 13, inciso I).

Questiona-se a denominação “custo aluno real” na medida que não houve estudo de custo aluno antes da formulação dessa política de financiamento. Essa denominação indica o valor disponibilizado pelo Fundeb – “gasto aluno Fundeb”, que passou a ser “resultado do cálculo dos recursos mínimos disponíveis em cada estado, acrescido (para algumas UF) da participação da União, [...] fixada em 10% do total do Fundeb.” (GOUVEIA; SOUZA, 2015, p. 56) .

Esta tensão entre “custo aluno” e “investimento em educação”, segundo o coordenador da Campanha Nacional pelo Direito à Educação é histórica no Brasil:

O Brasil debatia custo aluno-qualidade desde a década de 1980, debateu um padrão de investimento em educação que garantisse qualidade desde o império [...] o Custo Aluno-Qualidade Inicial se refere ao padrão mínimo de qualidade, exigido no parágrafo primeiro do artigo 211 da Constituição Federal. E começamos essa trajetória em 2002, no governo de FHC [Fernando Henrique Cardoso, presidente de 1995 a 2002]. (CARA, 2016).

O valor mínimo distribuído pelo Fundeb está abaixo do valor calculado para o “Custo Aluno Qualidade (CAQi) definido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CEB nº 8/2010). O CAQi foi incluído como uma das estratégias da meta 20 no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014, estratégia 20.6) prevista para ser implantada até junho de 2016.

No período final do Plano Nacional de Educação (2001-2010) anterior ao aprovado em 2014, após a Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), Vieira (2010, p. 811) faz uma avaliação positiva das perspectivas para a educação infantil, em especial para as crianças de 0 a 3 anos:

Na CONAE, as metas quantitativas em relação à educação infantil ressaltaram a [...] garantia de aporte financeiro do governo federal para a construção, reforma, ampliação de escolas e custeio com pessoal, para aumento da oferta de vagas em 50%, até 2012, e a universalização do atendimento à demanda manifesta, até 2016, especificamente às crianças da faixa etária de 0 a 3 anos de idade, em período integral, a critério das famílias, assegurando progressivamente seu atendimento por profissionais com nível superior e garantia de formação continuada. (BRASIL/MEC, 2010, p. 68).

É importante destacar que mesmo reconhecendo os direitos das crianças pequenas e avançando na produção de marcos legais formulados com a participação de representantes da

sociedade civil, que se posicionaram a favor do protagonismo das crianças compartilhado com as professoras na EI e do reconhecimento da diversidade étnico-racial, ainda vivemos disputas acirradas de concepções na educação infantil, pelas contradições presentes em um país marcado por graves desigualdades econômicas e sociais e por políticas públicas que são distribuídas de forma desigual.

5.3 Procedimentos definidores da distribuição e cálculo dos recursos do Fundeb

A EC nº 53 estabeleceu que o valor mínimo anual do Fundeb deveria considerar coeficientes diferentes para as etapas e modalidades da educação básica. Para a distribuição dos recursos são considerados exclusivamente as matrículas presenciais efetivas nos respectivos âmbitos de atuação prioritária de cada UF (BRASIL, 2007b, art. 3º). Após definidos os recursos de impostos que compõem o fundo, para o cálculo dos valores a serem repassados a referência são os 27 fatores de ponderação (BRASIL, 2007, art. 10) definidos anualmente por uma “Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade/ CIFEBQ”:

A ponderação entre demais etapas, modalidades e tipos de estabelecimento será resultado da multiplicação do fator de referência por um fator específico fixado entre 0,70 (setenta centésimos) e 1,30 (um inteiro e trinta centésimos), observando-se, em qualquer hipótese, o limite previsto no art. 11 desta Lei. (BRASIL, 2007a, art. 10, § 2º).

Para os fins do disposto neste artigo, o regulamento disporá sobre a educação básica em tempo integral e sobre os anos iniciais e finais do ensino fundamental. (BRASIL, 2007a, art. 10, § 3º).

§ 4º O direito à educação infantil será assegurado às crianças até o término do ano letivo em que completarem 6 (seis) anos de idade. (BRASIL, 2007a, art. 10, § 4º).

A CIFEBQ deve tomar como referência o fator 1 (um) para os anos iniciais do ensino fundamental urbano (BRASIL, 2007, art. 10, § 1º) e é composta por representantes governamentais: um representante do MEC, um representante de cada uma das cinco regiões do país, indicado pelo Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação (CONSED) e um representante dos secretários municipais de educação de cada uma das cinco regiões do Brasil, indicados pelas seções regionais dessas organizações. O prazo para registro em ata e publicação no DOU é até o dia 31 de julho de cada exercício, para vigência no exercício seguinte. Verificamos que as atas da reunião da CIFEBQ apenas registram os valores dos

fatores de ponderação, não constando texto sobre as justificativas e são homologadas pelo ministro da educação.

A Lei do Fundeb e o decreto que o regulamenta possuem vários procedimentos elaborados para pactuar os valores dos fatores de ponderação e sua aplicação, segundo os princípios da gestão democrática e da transparência na administração de recursos públicos. As atribuições da CIFEBQ são:

II - fixar anualmente o limite proporcional de apropriação de recursos pelas diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, observado o disposto no art. 11 desta Lei;

III - fixar anualmente a parcela da complementação da União a ser distribuída para os Fundos por meio de programas direcionados para a melhoria da qualidade da educação básica, bem como respectivos critérios de distribuição, observado o disposto no art. 7º desta Lei;

IV - elaborar, requisitar ou orientar a elaboração de estudos técnicos pertinentes, sempre que necessário;

V - elaborar seu regimento interno, baixado em portaria do Ministro de Estado da Educação.

VI - fixar percentual mínimo de recursos a ser repassado às instituições de que tratam os incisos I e II do § 1º e os §§ 3º e 4º do art. 8º, de acordo com o número de matrículas efetivadas. (Incluído pela Lei nº 12.695, de 2012)

§ 1º Serão adotados como base para a decisão da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade os dados do censo escolar anual mais atualizado realizado pelo Inep.

§ 2º A Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade exercerá suas competências em observância às garantias estabelecidas nos incisos I, II, III e IV do caput do art. 208 da Constituição Federal e às metas de universalização da educação básica estabelecidas no plano nacional de educação. (BRASIL, 2007a, art. 13).

Em relação à aplicação dos recursos do Fundeb a principal definição são os 60% destinados obrigatoriamente para a remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública (Lei nº 11.494, art. 22) e do texto legal destaca-se o seguinte:

Art. 21. Os recursos dos Fundos, inclusive aqueles oriundos de complementação da União, serão utilizados pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, no exercício financeiro em que lhes forem creditados, em ações consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino para a educação básica pública, conforme disposto no art. 70 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º Os recursos poderão ser aplicados pelos Estados e Municípios **indistintamente** entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica nos seus respectivos âmbitos de atuação prioritária, conforme estabelecido nos §§ 2º e 3º do art. 211 da Constituição Federal. (BRASIL, 2007a, art. 21, grifo nosso).

A palavra grifada - “indistintamente” - no parágrafo da Lei nega todo o esforço de diferenciação dos valores do Fundeb, por meio dos fatores de ponderação; do ponto de vista dos dirigentes municipais e estaduais essa prerrogativa garante autonomia na aplicação dos recursos. Do ponto de vista dos representantes da sociedade civil nos Conselhos do Fundeb

esse é um obstáculo, embora além de fiscalizar a comprovação das despesas efetuadas são responsáveis pela supervisão do levantamento das matrículas (Censo Escolar), cuja responsabilidade pela exatidão e fidedignidade das informações prestadas ao INEP é do poder executivo:

[...] supervisionar o censo escolar anual e a elaboração da proposta orçamentária anual [...] com o objetivo de concorrer para o regular e tempestivo encaminhamento dos dados estatísticos e financeiros que alicerçam a operacionalização dos Fundos. (BRASIL, 2007, art. 24, § 9º).

Segundo especialistas que participaram da publicação do INEP (2015) sobre a avaliação do Fundeb organizada por Alxeandre José de Souza Peres e Eloisa Maia Vidal, ao chamarem a atenção sobre as dimensões que politizam o debate, avaliam o poder redistributivo do Fundeb, da seguinte forma:

Mesmo operando no limite, é possível observar que o movimento de definição anual dos valores mínimos por aluno tem feito com que a média do gasto mínimo se amplie e o desvio padrão entre os coeficientes diminua, num cenário que parece sugerir que toda a educação básica necessita de mais recursos. (GOUVEIA; SOUZA, 2015, p. 57).

O maior aumento do valor do fator de ponderação (71,43%) foi atribuído à EJA integrada à educação profissional de nível médio com avaliação no processo, que inicialmente (2007) ocupava o valor mais baixo (0,7) em relação aos demais fatores e atingiu em 2011 o valor de 1,2. Se contrapondo a essa classificação destaca-se o ensino médio em tempo integral, o qual desde a origem do Fundeb foi atribuído o valor máximo (1,3).

5.4 O Fundeb e a educação infantil

A educação infantil após a CF (BRASIL, 1988) que proclamou o direito das crianças de 0 a 6 anos à EI passou oito anos sem uma fonte específica de financiamento público e foi integrada no Fundeb em condições especiais, como a EJA e educação especial. A mobilização dos congressistas e da sociedade foram fundamentais no período final de formulação do Fundeb com destaque para os recursos surpreendentes utilizados pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil (MIEIB) e Campanha Nacional pelo Direito à Educação nesse momento histórico noticiado pela mídia, como colocar um bebê no colo do ministro da fazenda para chamar a atenção para a causa do financiamento da educação infantil.

A prioridade inicial do Fundeb, como política de financiamento expressa pelos valores dos fatores de ponderação (Tabela 20) é o ensino fundamental e o ensino médio de tempo integral, desta forma inicia sua atuação mantendo a diretriz do Fundef e ampliando a permanência do aluno na escola.

A educação infantil pública e privada/conveniada, o ensino fundamental e médio na modalidade de EJA e educação especial são integradas ao Fundeb de forma escalonada nos dois primeiros anos de funcionamento desse fundo, como mostra o Quadro 5.

Quadro 5 - Escala de consideração dos alunos na distribuição dos recursos do Fundeb

Dependência Administrativa	Etapa/Modalidade	Fração de matrículas considerada		
		2007	2008	A partir de 2009
Escolas públicas (estaduais, distritais e municipais)	Educação Infantil (creche e pré-escola)	1/3	2/3	3/3
	Ensino Fundamental (regular e especial)	3/3	3/3	3/3
	Ensino Fundamental (EJA)	1/3	2/3	3/3
	Ensino Médio (regular, profissional integrado e EJA)	1/3	2/3	3/3
Escolas privadas conveniadas com o poder público	Educação Infantil (creche)	0	2/3	3/3
	Educação Infantil (pré-escola)	0	2/3	3/3 (*)
	Educação Especial	0	2/3	3/3

Fonte: Fundeb. Manual de Orientação, 2009, p. 11.

Nota: (*) Até 2011, sendo considerados por todo o período (2008-2011) os dados de matrículas do Censo Escolar de 2006.

Essa sistemática pressupõe que nas etapas e modalidades da educação básica que carecem de fontes de financiamento próprias e adequadas aos desafios enfrentados deve-se injetar recursos de forma gradativa. Ou seja, além de não priorizar a educação infantil, ao atribuir como ponto de partida, fatores de ponderação menores que 1 (um) para escolas públicas que oferecem - Educação Infantil (creche e pré-escola) desestimulam a ampliação do acesso pelo poder municipal com valores fracionados nos dois primeiros anos. Para a rede privada conveniada com o poder público as restrições no primeiro ano são integrais (zero de fator de ponderação) e abrangem também a educação especial. Destaca-se a seletividade relativa a oferta de pré-escola privada conveniada com o poder público, por meio do congelamento das matrículas relativas a 2006 até 2011. Essa decisão sinaliza para o poder público que deve investir na oferta pública de educação para crianças de 4 a 6 anos incompletos por meio de convênios, reforçando uma tendência já existente deste priorizar a oferta de pré-escola.

A posição inicial do Fundeb em relação às restrições do financiamento público da rede privada conveniada foi alterada em 20/3/2012 com a edição da Medida Provisória nº 562, que

modifica a redação do parágrafo 3º do artigo 8º da Lei nº 11.494 (BRASIL, 2007). A referida Medida Provisória foi transformada na Lei nº 12.837 (BRASIL, 2013, art. 8º, § 3º), prorrogando até 2016, a contabilização das matrículas conveniadas de pré-escola para efeitos redistributivos do Fundeb, descongelando a fixação do ano referência de 2006 para computo das matrículas. A Lei do Fundeb que privilegiava o financiamento público para as escolas públicas, com medidas restritivas para as instituições privadas, desloca a partir de 2012 a função primordial do Estado, como provedor da educação pública comprometido com a redução das desigualdades sociais e educacionais, alargando o período de financiamento público para a rede privada.

Os impactos dessa alteração na oferta de EI não se efetivam em Minas Gerais e podem ser visualizados nas sinopses do INEP para creche e pré-escola, segundo dependência administrativa e localização analisadas nesta dissertação nos (Gráficos 2 e 3), que evidenciam uma evolução instável e negativa das matrículas da rede privada tanto no meio urbano como no meio rural, no período de 2010-2014.

5.4.1 Análise da série histórica dos fatores de ponderação do Fundeb

Os fatores de ponderação são apresentados na Tabela 21 e ressalta-se que foram sintetizados em 19 fatores de ponderação. A diferenciação desses fatores por aluno/ano toma o valor do ensino fundamental como referência correspondendo a 1,0 e permanece condicionada ao limite de variação previsto de 30%, até o final da sua vigência em 2020. (BRASIL, 2007, art. 10, § 2º).

A creche e pré-escola não foram categorizadas no Fundeb, como o ensino fundamental, segundo localização (urbana e rural) e essa indiferenciação pode indicar uma desconsideração com as demandas de educação infantil do campo. Contraditoriamente, as normas da educação do campo (BRASIL, 2008) e as DCNEEQEB (BRASIL, 2012) apontam o atendimento educacional próximo do local de residência das crianças e a obrigatoriedade da educação pré-escolar é enquadrada como direito público subjetivo pela Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013) que atualiza a LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996):

Acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. (BRASIL, Lei 12.796, 2013, art. 5º).

Estruturamos a apresentação da análise comparativa da evolução entre os valores dos fatores de ponderação (Tabela 21) desde sua implantação até 2015, por etapa/subetapa da educação infantil e educação quilombola.

Educação Infantil - creche

- À creche pública em tempo integral foi atribuído inicialmente (2007) o valor de (0,80), gradativamente aumentado até atingir o valor máximo (1,30) em 2012, que representa o segundo lugar, entre os cinco fatores de ponderação com maior aumento no período analisado.

- À creche pública em tempo parcial foi atribuído inicialmente (2007) o mesmo valor da creche pública integral (0,80) e em 2014 seu valor foi alinhado ao valor do ensino fundamental público em (1,0).

Os valores iniciais “creche” não diferenciados, quanto ao período de atendimento na creche pública, evidencia um desconhecimento sobre as demandas da sociedade (explicitadas pelo movimento feminista e feminino popular) e as respectivas diferenças de custos do atendimento educacional de bebês e crianças pequenas. O fato de haver análises estatísticas no período anterior e posterior à implantação do Fundeb (ROSEMBERG, 1999,2006, Observatório da Equidade 2006-2014; relatórios do IPEA) que evidenciam as desigualdades de acesso entre creche e pré-escola mostram o quanto foram inúteis as prescrições das normas legais do Fundeb sobre observação das matrículas pelo Censo Escolar. Nesse caso, há também a desconsideração das denúncias apontadas e comprovadas sobre o preconceito em relação aos bebês e crianças pequenas.

Educação Infantil – pré-escola

- A pré-escola pública em tempo integral atingiu o valor máximo (1,30) do fator de ponderação um ano antes da creche (2011), ocupando o terceiro lugar entre os cinco fatores de ponderação com maior aumento no período analisado.

- A pré-escola pública em tempo parcial, a partir de 2009 é equiparada com o ensino fundamental (1,0) permanecendo inalterada até 2015.

O fato do valor atribuído à pré-escola em tempo parcial permanecer alinhada desde 2009 ao valor do ensino fundamental (séries iniciais) sinaliza a relação com a universalização

dessa subetapa pela Emenda Constitucional nº 59/09 e Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), no entanto não há paridade com o ensino fundamental do campo e nem correspondência no fator de ponderação educação indígena e quilombola.

Tabela 21 - Série histórica dos fatores de ponderação do Fundeb, 2007-2015

Segmentos da Educação Básica Considerados	Fatores de ponderação fixados para 2007 ⁽¹⁾	Fatores de ponderação fixados para 2008 ⁽²⁾	Fatores de ponderação fixados para 2009 ⁽³⁾	Fatores de ponderação fixados para 2010 ⁽⁴⁾	Fatores de ponderação fixados para 2011 ⁽⁵⁾	Fatores de ponderação fixados para 2012 ⁽⁶⁾	Fatores de ponderação fixados para 2013 ⁽⁷⁾	Fatores de ponderação fixados para 2014 ⁽⁸⁾	Fatores de ponderação fixados para 2015 ⁽⁹⁾
I - Creche pública em tempo integral	0,80	1,10	1,10	1,10	1,20	1,30	1,30	1,30	1,30
II - Creche pública em tempo parcial	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	1,00	1,00
III - Creche conveniada em tempo integral		0,95	0,95	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10
IV - Creche conveniada em tempo parcial		0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80
V - Pré-Escola em tempo integral	0,90	1,15	1,20	1,25	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30
VI - Pré-Escola em tempo parcial	0,90	0,90	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
VII - Anos iniciais do ensino fundamental urbano	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
VIII - Anos iniciais do ensino fundamental no campo	1,05	1,05	1,05	1,15	1,15	1,15	1,15	1,15	1,15
IX - Anos finais do ensino fundamental urbano	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10
X - Anos finais do ensino fundamental no campo	1,15	1,15	1,15	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20
XI - Ensino fundamental em tempo integral	1,25	1,25	1,25	1,25	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30
XII - Ensino médio urbano	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,25	1,25
XIII - Ensino médio no campo	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,30	1,30	1,30	1,30
XIV - Ensino médio em tempo integral	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30
XV - Ensino médio integr. à educ.profis.	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30
XVI - Educação especial	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20
XVII - Educação indígena e quilomboia	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20
XVIII - Educ. de jovens e adultos com aval. no proces.	0,70	0,70	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80
XIX - EJA integr. à educ.profis. de nível médio, com aval. no proces.	0,70	0,70	1,00	1,00	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20

Fonte: (1) Resolução MEC nº 1, de 15/02/2007.

(2) Portaria MEC nº 41, de 27/12/2007.

(3) Portaria MEC nº 932, de 30/07/2008.

(4) Portaria MEC nº 777, de 10/08/2009.

(5) Portaria MEC nº 873, de 01/07/2010.

(6) Portaria MEC nº 1.322, de 21/09/2011.

(7) Resolução MEC nº 8, de 25/07/2012.

(8) Resolução MEC nº 1, de 31/12/2013.

(9) Resolução MEC nº 1, de 24/07/2014.

Educação Indígena e Quilombola

Consideramos que esse fator de ponderação segue a linha de tratar indistintamente as etapas e modalidades da Educação Básica na perspectiva de indicar uma posição de política de ação afirmativa na educação básica baseada nas estatísticas educacionais que demonstram os obstáculos históricos sofridos pelos negros e indígenas para ter acesso à educação escolar. Segundo o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº12.288 de 20/7/2010) os programas de ação afirmativa:

[...] constituir-se-ão em políticas públicas destinadas a reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas, nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do País. (BRASIL, 2010, art. 4º, inciso VII, parágrafo único)

Desde a implantação do Fundeb (2007) até 2015 não foi alterado o valor do fator de ponderação da “Educação Indígena e Quilombola” (1,20).

Os fatores de ponderação da educação infantil pública em tempo integral atingiram os valores máximos após a Emenda Constitucional nº5 9/092 (2011 para a pré-escola e 2012 para a creche). Porém, o valor do fator de ponderação “educação indígena e quilombola” não sofreu alterações após a referida Emenda Constitucional e após a Lei nº 12.796 (BRASIL, 2012), que alterou a LDB nº 9.394/96 sobre a obrigatoriedade. Essa posição poderia ser caracterizada como uma atitude de racismo institucional, pois não ocorreu nem igualdade de valoração para o fator de ponderação educação indígena e quilombola, nem correspondência ao conceito de política de ação afirmativa inicialmente sinalizada. Ainda mais que a distribuição dos recursos públicos deve assegurar prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório para a faixa etária dos 4 aos 17 anos (CF, art. 208, I) com garantia de gratuidade, padrão de qualidade e equidade.

Um outro questionamento poderia ser feito: Se o valor do fator de ponderação ELDQ é maior que o fator pré-escola pública em tempo parcial, por que a maior parte dos municípios não oferece pré-escola em territórios de CRQs?

Sintetizando, podemos afirmar que ao longo do período analisado a diferenciação do valor atribuído inicialmente à Educação Indígena e Quilombola foi anulada. O não investimento em reformas de infraestrutura das escolas de ensino fundamental para atendimento das crianças da educação infantil (Tabela 20) do campo e a ausência de critérios para construção de novas escolas do campo e quilombolas indicam um sentido contrário nas decisões sobre as políticas públicas, aos argumentos apontados sobre a necessidade de

acelerar o acesso à pré-escola, por meio da lei de obrigatoriedade. Ou seja, não houve incorporação dos valores para alcançar a universalização da pré-escola para crianças que frequentam ELDQ. O mesmo não está ocorrendo em relação ao ensino médio.

Quais as perspectivas futuras até 2020 (final do Fundeb) para as crianças de 0 a 6 anos dos povos quilombolas terem garantido o acesso à educação infantil? Quais as organizações da sociedade civil que fizeram incidência política sobre as representações da UNDIME e CONSED que integram a comissão (CIFEBQ)?

5.5 Para além do racismo institucional, o porte dos municípios como uma variável importante na análise do Fundeb relativa à Educação Infantil para as crianças dos povos quilombolas

Pela análise dos municípios com oferta de educação infantil em ELDQ (APÊNDICE A) e do perfil dos municípios com presença quilombola certificada que compõem o Quadro 4 (APÊNDICE B) verificamos que a oferta de Educação Infantil em territórios quilombolas se concentra em municípios menos populosos e com maior concentração de população rural (Municípios Porte I e II).

Retomamos algumas características do período anterior ao Fundeb pela análise feita por Costa (2012) sobre as políticas de financiamento de fundos contábeis (Fundef e Fundeb), com foco no federalismo, após a CF (BRASIL, 1988). O autor ressalta as condições precárias do rápido processo de municipalização do ensino fundamental no período do Fundef (1996-2006) e as vantagens de ambos os fundos, em função do volume de matrículas:

[...] falta de recursos técnicos, principalmente para os [municípios] de pequeno porte, que constituem a grande maioria dos governos municipais no país, estabeleceram um modelo de insuficiente investimento financeiro, bem como poucos recursos administrativos, pedagógicos e de controle para promover a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). (COSTA, 2012, p. 206).

[...] mesmo que milhares de governos municipais tenham perdido recursos, tanto com o Fundef quanto com o Fundeb, a proporção dos ganhos quando comparada com o número de matrículas evidenciaram que a maior parte dos mesmos foi beneficiada, ainda que distante da qualidade educacional. (COSTA, 2012, p. 207).

Embora nessa análise Costa (2012) tome como referência as matrículas do ensino fundamental, a caracterização do contexto na década em que foi intensificado o processo de municipalização da educação infantil, sem recursos suplementares da União e a lógica do

Fundef e do Fundeb são importantes para a compreensão das políticas de educação infantil no contexto atual dos territórios quilombolas. Principalmente, quando afirma que as vantagens da lógica de redistribuição desses fundos está relacionada ao porte dos municípios (médio e grande) pois possuem um maior volume de matrículas, embora isto não significa oferta de qualidade. Décadas de implementação de políticas públicas sobre essa ótica que privilegia os municípios com grandes demandas excluíram muitas pessoas do acesso à educação, ou incluíram com qualidade questionável.

Essa análise mostra que mesmo políticas universais não atingem a todos com a mesma intensidade e que os municípios de pequeno porte com mais desvantagens são prejudicados no acesso aos recursos públicos. O esforço que fazemos é no sentido de não naturalizar essas condições e apoiar os municípios de pequeno porte com presença quilombola certificada na ampliação das oportunidades educacionais.

Outra variável importante para compreender o financiamento na EI são os custos de creche e pré, muito maiores, devido entre outros fatores (por exemplo, demanda por período integral para liberar os pais para o trabalho), à necessidade de organização de turmas com menor número de crianças. A qualidade do atendimento educacional na EI depende muito dessas condições e do espaço físico desafiador e programado para haver interações e brincadeiras, espontâneas e dirigidas.

Podemos levantar a hipótese que o número reduzido de matrículas é determinante para a extinção e paralização de muitas escolas do campo/quilombolas e que para não extingui-las, organiza-se turmas de educação infantil e ensino fundamental atendidas por uma única professora. A ampliação do processo de nucleação de escolas municipais de ensino fundamental com oferta de educação infantil é uma consequência das concepções de cada etapa da educação básica, articulada com a política de financiamento. Essa situação persistente e excludente reduz as oportunidades de acesso à creche e ao pré-escolar, impactado negativamente a visão das pessoas do campo/quilombolas sobre essas instituições e a trajetória escolar das crianças dos povos quilombolas. (HAJE, 2011, p. 97-113).

5.6 As políticas públicas nacionais da educação básica e a EI no período (2012-2015)

No Plano Plurianual (PPA) – Plano Mais Brasil para o período 2012-2015 no âmbito das políticas públicas de educação consta: o Pacto Nacional pela alfabetização na idade

certa (PNAIC); o novo foco do Programa Mais Educação, que adota como prioridade as escolas públicas que possuem mais de 50% dos alunos integrados ao Programa Bolsa Família (PBF) e os desdobramentos da aprovação da lei de cotas para ingresso em universidades e instituições de ensino técnico federais. O PNAIC “contempla escolas urbanas e rurais e visa a apoiar os professores que atuam em turmas de alfabetização, multisseriadas e multietapa.” (IPEA, Políticas Sociais: acompanhamento e análise, 2014, cap. Educação, p. 227). Em tese, as políticas públicas nacionais da educação básica em seu conjunto focalizam a população que pertence ao quintil mais pobre da população e a lei de cotas focaliza a população afrodescendente e indígena. No entanto, a inclusão de docentes de turmas multietapa no PNAIC evidencia uma ausência de critério sobre as condições de trabalho necessárias para o processo de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental e um desrespeito à Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2008, art. 3º, § 2º) que estabelece “diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”:

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

Na educação infantil destaca-se o objetivo de expandir a oferta de creches e pré-escolas, por meio do apoio da União aos municípios para organizarem novas turmas de Educação Infantil, compostas de alunos não cadastrados no Censo Escolar. Os valores repassados pela União são os definidos para o Fundeb, porém antecipados em relação ao ciclo regular dessa política, tomando como referência as matrículas computadas no Censo Escolar. Ou seja, logo após o estudo e análise das propostas de novas turmas encaminhadas pelos municípios para o MEC, os recursos financeiros são enviados para custear durante 18 meses (no máximo) a manutenção e desenvolvimento do ensino e essas novas turmas devem ser cadastradas no próximo Censo Escolar da Educação Básica. (Lei nº 12.722, 3/10/2012, e Resolução/CD/FNDE nº 16, de 16/5/13). Essa política depende de espaços ociosos nas escolas públicas e/ou nas CRQs e de uma contrapartida dos municípios no sentido de adaptar esses espaços; selecionar e contratar docentes; providenciar a autorização para funcionamento, esta última se constituindo em uma das condições para aprovação das novas turmas pelo MEC. Pelo perfil do acesso à pré-escola para crianças dos povos quilombolas predominantemente em escolas municipais do ensino fundamental, as práticas propostas pela “política de novas turmas” não é inteiramente inovadora, mas poderia ser considerada como

uma política para uma situação provisória, enquanto são construídas novas escolas ou reformadas as antigas. No entanto, nesse período o financiamento para construção de novas escolas em municípios de pequeno porte e em áreas rurais, destinadas a um número reduzido de crianças não havia sido implantado, como uma vertente do Proinfância.

A referida Lei nº 12.722 (BRASIL, 2012) trata também da Ação Brasil Carinhoso, integrada ao Programa Brasil sem Miséria, que beneficia no limite de uma criança de 0 a 6 anos por família do Programa Bolsa Família com recursos financeiros, de forma que a renda per-capita dessas famílias supere o valor de R\$ 70,00. Além disso, há uma ação interssetorial (MDS e MEC) de apoio financeiro suplementar à manutenção e ao desenvolvimento da educação infantil para o atendimento em creches de crianças de 0 a 48 meses cadastradas no Censo Escolar, cujas famílias são beneficiadas pelo Programa Bolsa Família. O valor dos recursos suplementares transferidos automaticamente pelo FNDE correspondem a 50% (do valor anual mínimo definido nacionalmente para a educação infantil pelo Fundeb. (BRASIL, Lei nº 12.722, 2012, art. 4º, 5º e 7º).

Levantamos algumas questões para que as lideranças e gestores se posicionem e complementem este mapeamento sobre políticas de financiamento:

As políticas de novas turmas têm sido implantadas nos territórios quilombolas? Quais os efeitos da política de novas turmas de Educação Infantil nas áreas do campo/territórios quilombolas? Quais os obstáculos para a implementação dessa nova política?

5.7 A Educação Infantil das crianças dos povos quilombolas e o PNE

O Plano Nacional de Educação (PNE) estipula 20 metas a serem alcançadas nos próximos 10 anos, e estabelece as seguintes diretrizes (Lei nº 13.005, 2014):

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação ;IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014, art. 2º).

A destinação de 10% do PIB para a educação e a implantação em 2016, de uma outra concepção de custo aluno para a educação básica brasileira baseada - o “Custo Aluno Qualidade Inicial” (CAQi) representa um grande avanço na atual política de financiamento.

Além disso, “o cumprimento das metas do PNE serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas” (BRASIL, 2014, art. 5º) sob a coordenação do MEC, Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, Conselho Nacional de Educação – CNE, Fórum Nacional de Educação.

As metas da EI relativas a universalização da pré-escola, que deve ser alcançada até 2016 e a ampliação da oferta de creches de forma a atender, no mínimo, 50% das demandas relativas às crianças de até três anos ao final do ano de 2024. Essas metas são de conhecimento dos dirigentes municipais e da sociedade desde 2001 (PNE - 2001-2010) para creche e desde 2009 para pré-escola. E o percentual de atendimento em creche apesar de não ser uma imposição, têm sido ampliado com as ações de judicialização da EI.

Selecionamos algumas estratégias do PNE, com foco na educação infantil que têm implicações diretas na oferta pública para as crianças dos povos quilombolas:

- 1.1) definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;
- 1.2) garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo;
- 1.3) realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;
- 1.5) manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil;
- 1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;
- 1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;
- 1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;

A abordagem sócio histórica na educação infantil, concebe a creche e a pré-escola como contextos de socialização extrafamiliar, em que os espaços físicos integram a proposta

pedagógica, devendo desafiar e permitir acolhimento para diferentes ciclos de desenvolvimento das crianças, entendidos como:

Movimento, isto é, processo dinâmico onde a criança e todos que convivem com ela, seus outros sociais, estão em mútua transformação, num mundo (momento presente) em mudança [...] MEC, Padrões de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. Documento preliminar, junho 2004.

Os espaços físicos de infraestrutura interna e externa devem ser considerados tão importantes quanto o apoio técnico pedagógico e a formação continuada. No caso, das escolas necessitarem de reformas ou ampliações exigindo investimentos financeiros precisam ser planejados na articulação com programas afins, com o apoio da União, pois não podem ser custeados com verbas de manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE). Os ambientes podem não exigir reformas e construções, mas precisam ser planejados com a participação de dirigentes, gestores municipais, professoras e lideranças das CRQs. Outras estratégias convergem com o que as DCNEEQEB definem:

- 1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;
- 1.12) implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade;
- 1.13) preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno(a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;

O conhecimento pelos pais, lideranças, professoras e CRQs sobre a obrigatoriedade da pré-escola, a avaliação desses sobre as estratégias das políticas públicas atuais e o conhecimento da visão que têm sobre a instituição creche e a pré-escola são fundamentais para planejar as condições da oferta de EI no Território Quilombola. Essas consultas devem ser documentadas, comprovando o que as DCNEEQEB determinam - consultas prévias e informadas - qualificadas, com informações para os pais/responsáveis sobre os direitos das crianças de 0 a 5 anos e escuta atenta às demandas das CRQs. Uma outra iniciativa se refere aos movimentos sociais que representam em Minas Gerais e no Brasil as crianças pequenas (N'Golo e CONAQ, respectivamente) no sentido de construir pautas de reivindicações separadas e conjuntas com o movimento da educação do campo.

6 COMENTÁRIOS FINAIS

O trabalho de pesquisa sobre o direito à igualdade e o direito à diferença se expressam na educação infantil pelas DCNEEQEB, refletindo um alinhamento com as culturas das infâncias quilombola e com a obrigatoriedade da educação infantil. A posição de direito sob reserva em relação à instituição creche encontra abrigo na cultura de corresponsabilidade das crianças maiores com as menores nos territórios quilombolas, que integram a rede de proteção comunitária e se educam nesses espaços. Mas a insuficiência, instabilidade e precariedade das condições de oferta da educação infantil pública para crianças de 0 a 6 anos de idade dos povos quilombolas e do campo mostra que há uma “dimensão oculta operando nas políticas sociais, o que pode ser entendido “como o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às [crianças] em virtude de sua cultura e origem étnica.” (AMMA, s/d, p. 22). É inegável que há um esforço institucional – Fundeb, DCNEI, DCNEEQEB, ELDQ, Proinfância, Política de novas turmas de EI, Indicadores de Qualidade, etc. - mas os resultados desse esforço não está atingindo as crianças de 0 a 6 anos dos povos quilombolas. O conceito de racismo institucional se aplica nessa situação, e precisa ser enfrentado “sempre que coloca pessoas de grupos étnicos em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações.” (AMMA, s/d, p. 22).

Qual é o lugar da escola numa estrutura social que desenvolve processos de exclusão, que se perpetuam? Dar acesso a outras culturas, partindo do reconhecimento da cultura de origem vivenciada pelas crianças no seu contexto familiar não é uma alternativa, é uma obrigação do poder público. Rosemberg (2012), ao se referir à educação infantil contemporânea (pós CF 1988), afirma que a creche e a pré-escola como direito das crianças é uma revolução. A afirmação do direito das crianças à educação infantil faz parte do “mito fundador” dessa revolução. No entanto, a autora assegura que o conceito de creche na atualidade é mais disputado que reconhecido em vários momentos históricos e por muitos movimentos sociais. A questão é que está passando da hora para investir em relação ao enfrentamento das diferenças transformadas em desigualdades. Talvez soe utópico fazer um chamado para que os movimentos da educação do campo e quilombola se reúnam para frente a frente debaterem uma pauta comum para as políticas de educação infantil, assumindo suas diferenças e avançando naquilo que Boaventura chama de “Estado articulador”, “a democratização social está na democratização do Estado.” (SANTOS, 2010, p. 376).

Mesmo assumindo que não há consenso na sociedade e nas instituições educativas entre outras, sobre o direito à educação de bebês e crianças até três anos é preciso considerar que “as reivindicações redistributivas igualitárias” são um legado cultural, ético, político e social que constituiu o campo da justiça social na educação, e na educação infantil brasileira, a partir da Constituição Federal de 1988.

Embora não seja possível quantificar qual o percentual de crianças dos povos do campo e quilombolas que estão incluídas na oferta de educação infantil, a pesquisa mostrou que há um processo de expansão em curso onde as crianças dos povos quilombolas e do campo não estão sendo atendidas como sujeitos de direitos. A quantidade de turmas multietapa em locais inadequados, segundo os critérios de qualidade da educação infantil, é um analisador do processo de expansão para atingir metas de acesso, e que não estão respeitando os direitos das crianças.

Assumimos com Cury (2005) que a “defesa das diferenças, hoje tornada atual, não subsiste se levada adiante em prejuízo ou sob a negação da igualdade”. Como as condições da escola e do currículo não são um dado natural, são construídos social e historicamente, como uma criação do mundo cultural, assim como os marcadores utilizados por grupos sociais para os diferenciar – origem, sexo, idade, cor da pele, língua, territórios onde habitam, religião. As pautas de reivindicações de reconhecimento de cada segmento social incluem demandas para os sistemas educativos, pois as funções das escolas declaradas pelas normas jurídicas educacionais são reinterpretadas e pautam práticas pedagógicas que diferenciam os sujeitos segundo estatutos sociais, legitimando desigualdades entre pessoas, entre grupos de idade, entre moradores do campo e das cidades, entre negros e brancos. Parece haver um temor expresso nas DCNEEQEB de que a instituição creche seja imposta pelo Estado. Qual o lugar dos bebês e crianças na política municipal de EI? Qual o lugar das escolas LDQ na política de acesso à EI?

Minha visão sobre o problema elegido para esta avaliação diagnóstica – acesso restrito à educação infantil de qualidade para as crianças dos povos quilombolas, em especial para as crianças de zero a três anos de idade é que existe uma distorção do conceito de creche, que deriva de um conflito latente entre o direito à educação infantil de qualidade e as práticas institucionais e sociais duplamente discriminatórias em relação às crianças dessa idade.

No contexto dos territórios remanescentes de quilombos este conflito se amplifica porque há uma condição de infraestrutura precária, o Estado não está investindo o suficiente na melhoria de vida no contexto das CRQs. A aproximação entre os dirigentes e os gestores municipais e as CRQs, quando ocorre, encontram muitas barreiras para reconhecerem os

direitos sociais das crianças em relação à educação infantil e os direitos trabalhistas das professoras. As pessoas que demandam a educação infantil para crianças desses povos confiam e endossam as propostas pedagógicas e as condições das escolas que são oferecidas?

O que pauta as decisões sobre o acesso à EI é a obrigatoriedade da pré-escola (DCNEEQ) e a disponibilidade de espaço em uma escola de EF. Não podemos ser cúmplices da crença de que o melhor é ocultar as causas das condições de vida dessa população e das crianças dos povos quilombolas. Isso alimenta um mito que serve para submeter crianças e professoras a frequentar uma escola injusta, a fragiliza-los no início do seu percurso escolar, desestimulando a participação e a continuidade nos estudos. Dessa forma, a diversidade da população quilombola vem se transformando de forma acelerada em desigualdades. A contradição entre o direito à educação infantil e as desigualdades sociais e educacionais é aparente.

O autoreconhecimento dos territórios quilombolas pode fortalecer a identidade coletiva, condição fundamental, mas insuficiente para espontaneamente explicitarem demandas sociais para o poder público, transformando o direito à igualdade em um instrumento de luta. Essas demandas seguem um longo caminho até chegar ao FNDE, se o poder público local endossar a demanda das CRQs. O critério desde 2013 para enquadrar ELDQ pode apoiar uma política redistributiva? Sim, mas a política de financiamento da educação precisa mudar urgentemente.

O direito à educação infantil nas DCNEEQ é reconhecido para a faixa da obrigatoriedade (quatro e cinco anos), e algumas alternativas de programas apontados para as crianças de zero a três anos pelas DCNEEQ vão melhorar às condições de acesso e oferta? Há um risco do terceiro setor ressurgir para atuar como amortecedor dos conflitos políticos.

Se os pais devem compartilhar com o poder público algumas decisões sobre o atendimento das crianças, como se configura a sua participação no processo decisório da política pública municipal de educação infantil? Penso que este processo deve ser incentivado, mobilizado para que a confiança seja estabelecida. Sei que em país com as desigualdades crescentes neste momento de cortes de recursos, o que estou vislumbrando como saída parece uma utopia. Nancy Fraser (1997) tem teorizado e sustenta que a teoria crítica do reconhecimento, que pauta a política cultural da diferença, talvez possa ser combinada com a política social da igualdade. Este caminho está presente nas DCNEEQEB no conceito de escola quilombola, que toma as crianças reais, cuja situação precisa ser considerada no momento da aplicação da norma universal e no desenvolvimento contextualizado da cidadania.

Portanto, precisamos de muitos profissionais cuidando do enfrentamento do racismo nas relações pessoais e muitos profissionais atuando no enfrentamento do racismo nas instituições, para que gerem políticas universais e focalizadas. O direito de todas as crianças a uma educação escolar democrática e de qualidade precisa ser assumida como princípio e não pode estar dissociada das lutas por reconhecimento cultural/identitário, e de um projeto político maior que transcende a escola, um projeto de sociedade, mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Aidê C. Pactuação de responsabilidade em prol da inclusão social de crianças. **Revista Criança**, Brasília, v. 40, p. 12-13, set. 2005.
- ALVES, Aline Neves Rodrigues; GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Juventude quilombola: projetos de vida, sonhos comunitários e luta por reconhecimento**. 2015. 206 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
- ARANHA, Antonia V. S. Ações Afirmativas. In: **Presença Pedagógica**, v.13, n.74, mar/abr. 2007, p. 66-68.
- ARCE, A. A documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra. **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez, 2015.
- ARRUTI, José Maurício. Políticas públicas para Quilombos: terra, saúde e educação. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (Orgs.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.
- BALL, Stephen J. **Educational reform: a critical and post- structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen J., MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARBOSA, Maria C. S. et al. (Orgs.). **Análise dos dados quantitativos das condições educacionais de crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural. Volume 1: dados secundários**. UFRGS/FAE; MEC/SEB, 2012a.
- _____. **Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural**. 2012. Pesquisa Nacional/ **Relatório síntese**: organizado por temáticas. UFRGS/FAE; MEC/SEB, 2012b.
- _____. **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012c.
- _____. **Produção acadêmica nacional sobre a educação infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011)**. UFRGS/FAE; MEC/SEB, 2012d.

BARRETO, Ângela R., CODES, Ana L., DUARTE, Bruno. **Alcançar os excluídos da educação básica**: crianças e jovens fora da escola no Brasil. Série Debates ED, n. 3, abril. Brasília: UNESCO, 2012.

BENTO, Maria A. S. (Org.). A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria A. S. **Educação infantil, igualdade racial e a diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT), 2012.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação**. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Educação para todos. Brasília, 2005. p. 52-53.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Brasília: MEC, SECAD, 2006.

CALDART, Roseli S. et al. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli S, FELIPE, Eliana da S., RAMOS, Márcia M. **Infância do Campo**. In: **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012, p. 417-424.

CAMPOS, Maria M. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 43 n. 148, p. 22-43, jan./abr. 2013.

CARA, Daniel. Somos intransigentes com a desigualdade e obsessivos pela defesa do direito à educação pública e de qualidade. Campanha pelo Direito à Educação. Entrevista, 14 jun. 2016. Disponível em: <<http://campanha.org.br/direito-a-educacao/somos-intransigentes-com-a-desigualdade-e-obsessivos-pela-defesa-do-direito-a-educacao-publica-e-de-qualidade-afirma-daniel-cara-2/>>. Acesso em: 17 mai. 2016.

CARDOSO, Lourenço e GOMES, Lilian. Movimento social negro e quilombola: para uma teoria da tradução. In: **Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais**. Salvador: UFBA, 2011.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

CIVILETTI, Maria Vitória Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 91, p. 31-40, fev. 1991.

COSTA, Ivan Rodrigues. **CONAQ**: um movimento nacional dos quilombolas. 2008. Disponível em: <<http://www.irohin.org.br/onl/new.php?sec=news&id=3231>>. Acesso em: 30 jun. 2008.

COSTA, João B. de A. As formações quilombolas em Minas. IN: Comunidades quilombolas de Minas Gerais no séc. XXI - História e resistência/ organizado por Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica/CEDEFES, 2008. p. 25-39.

COSTA, Fábio L. O. **Federalismo após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e as políticas de Fundos contábeis para o financiamento da Educação no Brasil**. 2012. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Ciências Humanas e Sociais, 2012.

COUTO, Mia. Um retrato sem moldura. In HERNANDES, Leila M. G. L. **A África na sala de aula**: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005, p. 11-12.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

_____. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

_____. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

_____. Por um novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 144, p. 790-811, set./dez. 2011,

_____. Educação e crise: perspectivas para o Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, dez. 2010b. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v31n113/02.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2011.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de Professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres. In: Reunião Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed), 34, 2011. **Anais...** Natal: ANPed, 2011.

_____. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. p. 49-78.

DICIONÁRIO de Educação - Zanten, Agnés van (coordenação) - Draelants, Hughes - Identidade dos estabelecimentos Escolares, p. 362-364. Zanten, Agnés van - Políticas Educativas, p. 640-645. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DOSSIE FMEI: 5 anos é na educação infantil / Monica Correia Baptista, Rosalba Rita Lima(orgs).- Belo Horizonte, UFMG/Faculdade de Educação, 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação como política de estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação (2011-2020):** avaliação e perspectivas. Goiânia: UFG, 2011. p. 17-59.

DUBET, François. Sociologia da experiência. **Coleção Epistemologia e Sociedade**, Instituto Piaget, Lisboa, tradução do original Éditions du Seul, 1994.

_____. O que é uma escola justa? Université Victor Segalen 2 – Bordeaux. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

EM ABERTO/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, nov. 1981. Brasília: O Instituto, 1981.

EM ABERTO/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **O Fundeb em perspectiva**, v. 28, n.93, p. 1-180, Alexandre José de Souza Peres e Eloisa Maia Vidal (Orgs.), jan/jun, 2015.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FERNANDES, Danielle Cireno.; SILVA, Carlos Alexandre Soares da. Perfil do docente da educação básica no Brasil: uma análise a partir dos dados da PNAD. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

FRASER, Nancy. **Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista**. Traduzido por Márcia Prates. Texto publicado originalmente em Justice Interruptus: critical reflections on the post-socialist condition. Routledge, Nova York, 1997.

_____. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova**, São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007.

FRANCISCO, Dalmir. Movimento negro, cidadania e estado. In: POPERMAYER, Malori José (Org.) **Os movimentos sociais em Minas: emergência e perspectivas**. Belo Horizonte: UFMG, 1987.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Movimentos na construção do direito à Educação Infantil: histórico e atualidade. **Revista do Centro de Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, v.7, n. 2, 1982.

FRIGERIO, Graciela. Entre a repetição e a oportunidade do novo: ensaio para um intercâmbio. In: **Cultura Científica: um direito de todos**. Brasília: UNESCO Brasil, OREALC, MEC, MCT, 2003.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S.de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 57-72.

GATTI, Bernadete A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 145, p. 88-111, jan./abr. 2012.

GOMES, Joaquim B. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, Sales A. Dos(org) **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Lilian C. B. **Justiça seja feita: direito quilombola ao território**. 2009. 350 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte, 2009a.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Educação antirracista, caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005b. p. 39-62.

_____. Racismo, discriminação racial e ações afirmativas: a sociedade atual. In: **Para Entender o Negro no Brasil de Hoje: História, Realidades, Problemas e Caminhos**. MUNANGA, Kabenguele & GOMES, Nilma L. – São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2006. 2ª edição, revisto e atualizada, p. 122-133.- (Coleção Viver Aprender)

_____. **Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, Marilene de e HERINGER, Rosana (Orgs.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009b.

_____. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves de; FERNANDES, Alexandra Borges. (Orgs.), **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

_____. (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639**. Brasília: MEC; UNESCO, 2012.

GONÇALVES, Luiz A.de O.; SILVA, Petronilha B. G. (Org.). **Negro e educação: identidade negra, pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil**. Belo Horizonte: ANPED, 2003.

_____. Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil. In: FONSECA, Marcus V; SILVA, Carolina M. N. de; FERNANDES, Alexandra B. (Orgs.), **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 93-144.

_____. **O silêncio**: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial – (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de 1º grau – 1ª a 4ª séries). 1985. 342 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 1985.

GOUVEIA, Andréia B. e SOUZA, Ângelo R. A política de fundos em perspectiva histórica: mudanças de concepção da política na transição Fundef e Fundeb. IN: Em Aberto, Brasília, v. 28, n.93, p.45-65, jan.jun.2015.

GUIMARÃES, Carlos Magno. Quilombos e Política (MG - século XVIII). **Revista de História**, Brasil, n. 132, p. 69-81, jun. 1995. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18755>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

HAGE, Salomão M. Por uma escola do campo de qualidade social transgredindo o paradigma multisseriado de ensino. In: **Em Aberto**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 24, n. 85, p. 97- 113, abr. 2011.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG; Representações da UNESCO no Brasil, 2003.

HASENBALG, Carlos A.. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

IDENTIFICAÇÃO E ABORDAGEM DO RACISMO INSTITUCIONAL. Coord. Geral Instituto AMMA Psique e Negritude, apoio Ministério do Governo Britânico para o Desenvolvimento Internacional e PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, s/d. Disponível em: <<http://www.combateoracismoinstitucional.com>>. Acesso em: 10 mai. 2014.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações. 3ª ed. Campinas: Ed. Alínea.2004.

KRAMER, Sônia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de Educação Infantil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 51-82.

_____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 135-146, jul./dez. 2000.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

KRAWCZYK, Nora R.; MORAES, R. C. C. de. Estudos comparados, projeto histórico e análise de políticas públicas: Entrevista com Hugo Zemelman. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 311-320, abril 2003.

KUHLMANN, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LASCOUMES, Pierre. Normes juridiques et mise en oeuvre des politiques publiques. **L'Année Sociologique**, v. 40, p. 43-71, 1990. Tradução Leonardo Assis.

LEITE, Gisélia 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. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado, 2009.

LEITE, Ilka B. O projeto político quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais. **Estudos Feministas**, Centro de Filosofia e Ciências Humanas e Centro de Comunicação e Expressão da UFSC, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 424, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 jan. 2016.

LESSARD, Claude A. Pesquisa e políticas educativas. In: VAN ZANTEN, A. (coord.). **Dicionário de Educação**. Texto original-Paris: Quadrige/PUF, 2008. Texto em língua portuguesa – RJ: Petrópolis, 2011, p. 629-634.

LIMA, Ivan C. Trajetos históricos das pedagogias promovidas pelo movimento negro no Brasil. In: NOGUEIRA, João Carlos; PASSOS, Joana Célia dos; SILVA, Vânia Beatriz Monteiro da. **Negros no Brasil: política, cultura e pedagogias**. Florianópolis: Atilende, 2010.

LOPES, Fernanda; QUINTILIANO, Rachel. Racismo institucional e o direito humano à saúde. **Democracia Viva**. n. 34, p. 8-16, jan./mar. 2007. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/racismo-institucional-e-o-direito-humano-a-saude.html>>. Acesso em: 30 out. 2016.

LOPES, Maria A. Educação Básica: Comunidades remanescentes de quilombos. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). **Modo de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010, p. .

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas educacionais. Campinas: Revista Educação e Sociedade, V.27, n. 94 jan/abril, 2006.

MALACHIAS, Rosangela et al.. **Eles têm a cara preta!** Coleção Percepções da Diferença. Negros e Brancos na Escola. SANTOS, Gislene Aparecida dos (org.), v. 10. São Paulo: Terceira Margem, 2009.

MARQUES, Sônia M. dos S.. Escola, práticas e relações raciais: a comunidade remanescente de Quilombo de São Miguel. In: OLIVEIRA, Iolanda de; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. **Negro e educação: identidade negra, pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil**. Belo Horizonte: ANPED, 2003.

MIRANDA, Maria A.; SOUZA, Marilza de. **Maternagem: quando o bebê pede colo**. Coleção Percepções da Diferença. Negros e Brancos na Escola. SANTOS, Gislene Aparecida dos (org.), 2. ed., v. 2, São Paulo: Terceira Margem, 2009.

MARSHALL, Thomas. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, Anthony W. **Making race and nation**: a comparison of South Africa, the United States and Brazil. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

MATOS, Patrícia. **O reconhecimento, entre a justiça e a identidade**. Lua Nova. [online]. n. 63, p. 143-160, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452004000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 jan. 2016.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 369-383, mai./ago. 2012.

MIRANDA, Glaura Vasques de; FILGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha; CÓSER, Silvana Maria Leal. Movimento de Mulheres. In: POMPERMAYER, Malori José (Org.). **Os movimentos sociais em Minas Gerais**: emergência e perspectivas. Belo Horizonte: UFMG, 1987.

MOLINA, Monica Castagna, MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque; OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha. Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. **Raízes**, Campina Grande, v. 8, n. 1 e 2, jan./dez. 2009; v. 29, n. 1, jan./jun. 2010, p. 174-190.

MOURA, Clóvis. **Negro**: de bom escravo a mau cidadão? Rio de Janeiro: Conquista, 1977.

_____. **Os quilombos e a rebelião negra**, 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MOURA, Glória. Aprendizado nas comunidades quilombolas: currículo invisível. In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SOUZA, Edileuza Penha de; PINTO, Ana Flávia Magalhães (Orgs.). **Dimensões da inclusão no ensino médio**: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 259-269.

_____. O direito à diferença. In: LAHNI, Cláudia Regina; DELGADO, Ignácio José Godinho; ROCHA, Enilce Albergaria; MENEGAT, Elizete M.; ANDRADE, Danúbia (Orgs.). **Culturas e diásporas africanas**. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MOURA, Maria da Glória da Veiga. **Ritmos e ancestralidade na força dos tambores negros: o currículo invisível da festa**. 1997. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1997.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. O pão do direito à educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 84 – Especial, p. 763-789, set. 2003.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje**: história, realidades e caminhos. 2. ed., rev. e atual. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2006.

NEVES, Paulo Sérgio da C. Luta anti-racista: entre reconhecimento e redistribuição. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 20, n. 59, p. 82-96, out. 2005.

NUNES, Fernanda R., CORSINO, Patrícia, KRAMER, Sonia. Educação Infantil e políticas municipais: um estudo longitudinal. **Cadernos de Pesquisa**, vol.43, nº148, São Paulo, Jan/Abril de 2013, p. 152-175.

NUNES, Fernanda, CORSINO, Patrícia. Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da Educação Infantil. In: Educação Infantil: Enfoques em diálogo/Eloisa A. C. Rocha, Sonia Kramer(orgs.)- Campinas, SP: Papirus,2011, p. 331-384.- (Série Prática pedagógica)

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação quilombola. In: **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006. p. 139-161.

_____. Prática do fazer, prática do saber: vivências e aprendizagens com uma infância rural e negra. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, GT n. 21 Educação dos Afro-Brasileiros, 29, 2004. **Anais...** Caxambu, novembro, 2004.

NUNES, Maria Fernanda. Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

O'DWYER, Eliane Cantarin (Org.). **Terra de quilombos**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **REPAE**. V.25, n.2, p.197-209, mai./ago. 2009, p. 197-209.

OLIVEIRA, Rosimar de F. Do FUNDEF ao FUNDEB: o processo político de formulação da Emenda Constitucional nº 53/2006. **Jornal de políticas educacionais**, n. 5, p. 50-58, jan./jun. 2009.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: um balanço das teorias. In: THEODORO, Mário (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

PEREIRA, Edmilson A. **Malungos na escola**: questões sobre culturas afrodescendentes e educação. São Paulo: Paulinas, 2007. (Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura).

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (Orgs.). **As crianças, contextos e identidades**. Braga: Centro de estudos das crianças, Editora Bezerra, 1997, p. 9-30.

PINTO, José M. de R. Perfil da educação infantil no Brasil: indicadores de acesso e condições de oferta. In: **Relatório de avaliação**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009, p. 121-168.

_____. Ampliação da obrigatoriedade na educação básica. Como garantir o direito sem comprometer a qualidade? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.4, n.7, p. 211-229, jul./dez. 2010.

POMPERMAYER, Malori José. **Os movimentos sociais em Minas: emergência e perspectivas**. Belo Horizonte: UFMG, 1987.

QUIJANO, A. A colonialidade do poder: eurocentrismo e América Latina. In: Lander, E. (org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais latino-americanas*. Buenos Aires: Clasco, 2005, p. 227-280.

QVORTRUP, Jens. A tentação da diversidade e seus riscos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez. 2010.

_____. Infância e política. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 777-792, set./dez. 2010.

RATTS, Alecsandro José Prudêncio. (Re)Conhecer quilombos no território brasileiro: estudos e mobilizações. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). **Brasil, afro-brasileiro**. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 307-326.

REIS, João J. GOMES, Flávio dos S. **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo, Companhia das Letras, [1996] 2005.

REIS, Maria C. G.. Escola e contexto social: a identidade racial numa comunidade remanescente de Quilombo. In: OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (Orgs.). **Negro e educação: identidade negra, pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil**. Belo Horizonte: ANPED, 2003. p. 143-147.

ROCHA, Eloísa C. et al. **Educação infantil (1983-1996)**. Série Estado do Conhecimento n. 2. Brasília: INEP, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e a diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade - CEERT, 2012.

_____. Educação infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. In: Souza, Gisele(Org.). *Educar na Infância: perspectivas históricas-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. Educação para quem? **Ciência & Cultura**. São Paulo, v. 28, n. 12, p.1466-1471, 1976.

_____. A educação da criança pequena, a produção de conhecimento e a universidade. **Cadernos ANPED**, n. 1, 1989.

_____. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 742-759, jul./set. 2014.

_____. Educação Infantil pós Fundeb: avanços e tensões. In: SOUZA, Gisele de (Org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 171-186.

_____. Educação infantil: classe, raça e gênero. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 3-86, 1996.

_____. A expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.

_____. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 19-26, jan./fev./mar./abr. 2001.

_____; ARTES, Amélia. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças até 6 anos. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. (Orgs.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

_____. Balanço e reflexões sobre desigualdades de raça e gênero no sistema educacional brasileiro, p.124- 141; A complexidade do multiculturalismo no Brasil: relações de gênero, família e políticas de educação infantil, p. 189-200; Análise das discrepâncias entre as conceituações de educação infantil do Inep e do IBGE: sugestões e subsídios para uma maior e mais eficiente divulgação dos dados, p. 241-277; In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra (Orgs.). **Escritos de Fúlvio Rosemberg**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2015.

_____; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010b.

_____. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, São Paulo, mar. 2002.

_____. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43 n. 148, p. 44-75, jan./abr. 2013.

_____. Zero a seis: desencontro de estatísticas e atendimento. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 71, p. 36-48, nov. 1989.

SAILLANT, F. Direitos, cidadania e reparações pelos erros do passado escravista: perspectivas do movimento negro no Brasil. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (Orgs.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009. p. 197-258.

SANTANA, Patrícia M. de S.. Educação infantil. In: **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006. p. 29-49.

_____. Modos de ser e viver no Mato do Tição: a infância quilombola. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2015.

_____. Energia vital: um abraço negro: afeto, cuidado e acolhimento na educação infantil. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto. (Orgs.). **Modos de brincar**. A cor da cultura/ Caderno de saberes. v. 5. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 17-22.

SANTOS, Boaventura de S.. Dilemas do nosso tempo. Entrevista concedida a Luís Armando Gandin (UFRGS) e Álvaro Moreira Hypolito (UFP). **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 5-23, jul./dez. 2003.

_____. Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de S.. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. v. 4. São Paulo: Cortez, 2006. p. 93-135.

_____. A construção intercultural da igualdade e da diferença In: SANTOS, Boaventura de S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010 (coleção para um novo senso comum; v. 4). São Paulo: Cortez, 2006. p. 277-315.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: **Educação anti-racista caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37.

SANTOS, Sandra. Brincando e Ouvindo Histórias. In: SANTOS, Gislene Aparecida dos. (Org.). **Coleção percepções da diferença. Negros e brancos na escola**. 2. ed. São Paulo: Terceira Margem, 2009.

SARMENTO, Manuel J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**. Campinas: v. 23, n. 78, p. 265-283, abr. 2002.

_____. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**. Campinas: v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 5 n. 44, mai./ago. 2010.

_____. O INEP, o diagnóstico da educação brasileira e a RBEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 291-322, maio/ago. 2012.

_____. O INEP que a sociedade precisa. Entrevista concedida ao blog Servidores do INEP, em 17 mar. 2015. Disponível em: < <https://blogdoinep.wordpress.com/2015/03/17/dermeval-saviani/#comments>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

SCHABACH, Letícia Maria. Mapeamento das populações do campo no Brasil e grandes regiões. Relatório Preliminar. In: **Pesquisa Nacional**: caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos moradoras nos territórios rurais brasileiros. Relatório de Pesquisa Porto Alegre: UFRGS/MEC/SEB/COEDI, 2012.

SENKEVICS, Adriano S.; MACHADO, Taís de S.; OLIVEIRA, Adolfo S. de. **A cor ou raça nas estatísticas educacionais**: uma análise dos instrumentos de pesquisa do Inep. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

SILVA, Ana P. S. et al. Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011). In: **Pesquisa Nacional**: caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos moradoras nos territórios rurais brasileiros. UFRGS/MEC/SEB/COEDI, Porto Alegre: 2012a.

SILVA, Ana P. S.; PASUCH, Jaqueline, SILVA, Juliana B. **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012b. – (Coleção Docência em Formação: Educação Infantil/ coordenação Selma Garrido Pimenta).

SILVA, Altina A. da. De zero a três anos: os desafios da creche. **Revista Retratos da Escola/Esforce**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 329-340, jul./dez. 2011.

SILVA, Beatriz C. da. **A construção da (in)visibilidade da infância quilombola**: o papel do Estado e do movimento social. 2011. 158 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade de Coimbra, Faculdade de Economia, Coimbra, Portugal, 2011.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: Escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (Org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

SILVA, Isabel O.e, SILVA, Ana P. S. da, MARTINS, Aracy A.(orgs.) **Infâncias do Campo**. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013 - (Coleção Caminhos da Educação do Campo)

SILVA, Isa T. F. R. da; PEIXOTO, Maria do C.de L. **O processo de constituição de políticas públicas de educação infantil em Belo Horizonte**: 1983 a 2000. 2002. 223 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2002.

SILVA, Tatiana Dias. **Texto para discussão**: educação escolar quilombola no censo da educação básica. Rio de Janeiro: IPEA, 2015.

SILVÉRIO, Valter Roberto; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (Orgs.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP, 2003.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Evolução e contexto atual das políticas públicas no Brasil: educação, desigualdade e reconhecimento. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (Orgs.). **Caminhos convergentes**: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

SOUZA, Bárbara Oliveira. Movimento quilombola: reflexões sobre seus aspectos político-organizativos e identitários. In: Reunião da Associação Brasileira de Antropologia, 26. **Anais...** Porto Seguro, 2008.

THEODORO, Mário Lisboa (Org.); JACCOUD, Luciana de Barros; OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **As políticas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. Situação da infância brasileira 2006. **Crianças de até 6 anos: o direito à sobrevivência e ao desenvolvimento**. Brasília, 2005.

VALARELLI, Leandro Lamas. Um panorama sobre o estado da arte do debate sobre indicadores. Plataforma Novib, Rio de Janeiro, 2001.

VEIGA, Marcia M. **O movimento de luta pró-creches e a política de educação infantil em Belo Horizonte**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

VIEIRA, Livia M. F. A Educação infantil e o Plano Nacional de Educação: As propostas da CONAE 2010. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 809-831, jul./set. 2010.

_____. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Pró-Posições**, São Paulo, p. 28-39, 1999.

_____. As pesquisas na universidade sobre a educação infantil em Minas Gerais (1983-2007). **Revista Paidéia**, São Paulo, p. 41-71, mai. 2008.

_____. **Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo**. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 1986.

_____. **Crítérios de elegibilidade no acesso à educação infantil no Brasil: estigmatização da pobreza, privilégio corporativo ou discriminação positiva?** In: Primer Workshop Internacional: “Particularismo y universalismo en las políticas sociales: el caso de la educación”, 2009. **Anais...** Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.

_____. Educação infantil no Brasil: permanências, redefinições e tensões. In: DALBEN Ângela et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: alfabetização, arte-educação, educação infantil, ensino da língua portuguesa, ensino de línguas estrangeiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 308-326.

_____. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 245-262, jul./dez. 2011.

_____. Políticas de Educação Infantil no Brasil no Século XX, In: SOUZA, Gisele de (Org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 141-153.

VIEIRA, Livia M. F.; PINTO, Mércia de F. N.; OLIVEIRA, Tiago G. de. O trabalho docente na educação infantil em Minas Gerais: perfil e condições de trabalho de professoras e educadoras. In: VIEIRA, Livia Maria Fraga et al. (Orgs.). **O Trabalho docente na educação básica em Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 185-203.

Decretos, Emendas Constitucionais, Leis, Pareceres e Resoluções Nacionais

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. Constituição (1988) Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União (DRU) incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao §4º do art. 211 e ao §3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009a.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jul. 2010.

_____. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre povos indígenas e tribais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 abr. 2004.

_____. Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008. Dispõe sobre o censo anual da educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 07 abr. 2008.

_____. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 nov. 2010e.

_____. Decreto nº 7.824, 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de outubro de 2012.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do adolescente, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 nov. 1995.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 1996.

_____. Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 dez. 1996.

_____. Lei n.º 9.985, de 18 de julho de 2000. Regulamenta o art. 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 jul. 2000.

_____. Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2000.

_____. Lei de Responsabilidade Fiscal – LRF (Lei Complementar n.º 101, de 4 de maio de 2000)

_____. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001.

_____. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003.

_____. Lei n.º 11.494, 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 jun. 2007.

_____. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 mar. 2008a.

_____. Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art.60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de julho 2008b.

_____. Lei n.º 12.288, 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as leis 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 jul. 2010d.

_____. Lei 12.711, de 29 agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de agosto 2012.

_____. Lei n.º 12.722, de 03 de outubro de 2012. Altera as Leis nos 10.836, de 9 de janeiro de 2004, 12.462, de 4 de agosto de 2011, e 11.977, de 7 de julho de 2009; dispõe sobre o apoio financeiro da União aos Municípios e ao Distrito Federal para ampliação da oferta da educação infantil; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 out. 2012.

_____. Lei nº 12.796, 4 de abril de 2013. Altera a LDB nº 9394 incorporando a Emenda Constitucional nº 59/2009, que torna obrigatório a educação a partir de 4 até 17 anos de idade, atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, dispõe sobre direito público subjetivo na educação básica obrigatória, sobre a formação dos profissionais da educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 abr. 2013.

_____. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 mar. 2014.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014.

_____. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de março de 2016.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. Lei 20.817, de 29 de julho de 2013, que dispõe sobre a idade de ingresso no primeiro ano do ensino fundamental.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmera de Educação Básica. Resolução CEB/CNE nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 abr. 1999.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmera de Educação Básica Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 abr. 1999a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmera de Educação Básica Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. **Parecer nº 14**, aprovado em 14/09/1999c.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmera de Educação Básica. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 nov. 1999.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer nº 04**, aprovado em 16 de fevereiro de 2000. Diretrizes operacionais para a Educação Infantil.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmera de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 36, 4 de dezembro de 2001. Fixa Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 dez. 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE nº 1, de 03 de abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 abr. 2002b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº1, de 17 de junho 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 jun. 2004.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Orienta a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 mai. 2004.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. CNE/CEB. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 07 out. 2005.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de novembro de 2005, altera a Resolução CNE/CEB nº 2, de 19/04/1999, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 nov. 2005.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº1, de 2002. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 abr. 2002.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o art. 6º da Lei 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, §1º, e 67 da Lei nº 9394/1996, e no art. 40 da Lei nº11.494, de 20 de julho de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 de maio de 2009b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº2, de 28 de abril de 2008. Estabelecem diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 abr. 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 dez. 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009c.

_____. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2007b), disposto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de outubro de 2010, define a data de corte para o ingresso no EF: a criança deve ter 6 anos completos até o dia 31 de março, do ano em que ocorrer a matrícula. Acompanhando esta definição, as crianças devem ter 4 anos completos até esta data para a matrícula na pré-escola.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/2010, Define as diretrizes curriculares nacionais da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jul. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 7, de 7 de abril de 2010. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. MEC/CNE, 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 jul. 2010a

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jul. 2010b..

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 8, de 4 de maio de 2010. Estabelece normas para a aplicação do inciso IX do artigo 4º da lei 9394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública, Brasília, DF: MEC/CNE, 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 maio de 2010c.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 de maio de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 jun. 2012a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, 04 de abril de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 nov. 2012b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 8, de 11 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 nov. 2012c.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 16, de 19 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 nov. 2012d.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. Lei 20.817, de 29 de julho de 2013, que dispõe sobre a idade de ingresso no primeiro ano do ensino fundamental.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE nº 529/01 e Resolução nº 443, de 29 de maio de 2001. Dispõe sobre a Regulamentação da Educação Infantil no Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais e dá outras providências.

_____. Parecer CEE nº 627/02 e Resolução 449/02. Fixa normas para credenciamento e reconhecimento de instituições escolares, autorização para funcionamento e reconhecimento de cursos de educação básica e educação profissional e dá outras providências.

Fontes, Documentos e Relatórios Oficiais

CONFERENCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF:MEC, 2010.

_____. IBGE. **Censo Demográfico 2000 e 2010, dados de Minas Gerais**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=mg&tema=indicsoc_mun_censo2010>. Acesso em: 18 jun. 2013.

_____. IBGE. **Estudos sociodemográficos e análises espaciais referentes aos municípios com a existência de Comunidades Remanescentes de Quilombos**. (mapa Região Sudeste), **Relatório Técnico Preliminar**, Rio de Janeiro, p. 25, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/publicacoes/relatorioIBGE.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico – Censo Escolar 2010 e 2013**.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: linha de base**. Brasília, DF: Inep, 2015a.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Microdados do Censo Escolar relativos aos anos 2008 e 2013**.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse estatística da educação básica: 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/MEC, Brasília.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: linha de base**. Brasília, DF: Inep, 2015a.

_____. Instituto de pesquisa econômica aplicada (IPEA). PNAD 2009 – Primeiras análises: situação da educação brasileira - avanços e problemas. **Comunicados do IPEA**, Brasília, n. 66, nov. 2010. Disponível em: <www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/101118_comunicadoipea66.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2013.

_____. Instituto de pesquisa econômica aplicada (IPEA). **Políticas sociais: acompanhamento e análise** nº 21. Brasília: Ipea, 2013.

_____. Instituto de pesquisa econômica aplicada (IPEA). **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**, nº 22. Brasília: Ipea, 2014, p.225-286.

BRASIL. Ministério da Educação. **Critérios de qualidade em creches que respeitem os direitos da criança**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação**. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria n. 1.147/2011. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009^a

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009c.

_____. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Encarte 1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. v. 1 e 2. Brasília: MEC, 2006.

_____. **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEB; Unesco, 2009b.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação**, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: reimpressão s/data.

_____. **Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado. Parâmetros em ação. Educação Infantil**. Brasília, 1999.

_____. **Proinfantil: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: diretrizes gerais** / Ministério da Educação. – Brasília: MEC, 2005

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade racial/ Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para**

a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2009d.

_____. MEC. **Indicadores mapa de creches – Minas Gerais.** Disponível em: <http://painel.mec.gov.br/painel/mapas/mapaProInfancia/creche/creche/2012_2014>. Acesso em: 04 jun. 2013.

MEC/INEP. **Indicadores Demográficos e Educacionais (IDE) - MINAS GERAIS.** Disponível em: <http://ide.mec.gov.br/2014/estados/relatorio/uf/31>, acesso em 20/9/14.

CEDEFES, Centro de Documentação Elóy Ferreira da Silva. **Comunidades Quilombolas de Minas Gerais no século XXI: história e resistência.** Belo Horizonte: Autêntica/CEDEFES, 2008.

GTI, Grupo de Trabalho Interinstitucional. **Educação infantil do campo:** proposta para a expansão da política. Portaria Interministerial número 6/2013. Ministérios de Estado da Educação, do Desenvolvimento Agrário e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome Brasília: 2014.

MINAS GERAIS. **Atlas da educação de Minas Gerais.** Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/atlas/#>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

_____. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. Informação dos conselhos e sistemas municipais de educação de Minas Gerais. Documento fornecido em 12/6/2013, atualizado em 22/8/2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Diretoria de Informações Educacionais. **Diagnóstico da educação infantil:** painel síntese MG (2010-2014) e síntese das superintendências regionais de ensino, Belo Horizonte, dez. 2015.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **As desigualdades na escolarização no Brasil:** relatório de observação nº 1. Brasília: Presidência da República, Observatório da Equidade, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, 2005.

_____. **As desigualdades na escolarização no Brasil:** relatório de observação nº 2. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, 2007.

_____. **As desigualdades na escolarização no Brasil:** relatório de observação nº 3. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, 2009.

_____. **As desigualdades na escolarização no Brasil:** relatório de observação nº 4. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, 2011.

_____. **As desigualdades na escolarização no Brasil:** relatório de observação nº 5. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, 2014.

SEPPIR. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Programa Brasil Quilombola.** Brasília: 2004.

_____. Programa Brasil Quilombola. **Diagnósticos de Ações Realizadas**, Brasília, 2012.

_____. **Guia de implementação do estatuto da igualdade racial**: Estados, Distrito Federal e Municípios. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Brasília, 2013.

_____. **Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas**. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Brasília Brasília, 2013.

_____. **Relatório de Gestão 2013**. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Brasília Brasília, 2014.

UNESCO. Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta? Brasília:UNESCO, 2008.

ANEXO A

Legislação sobre CRQ e Políticas Públicas relativas ao Direito ao Território Quilombola

Constituição Federal de 1988 – (BRASIL, 1988): Artigos 215 e 216 da Constituição Federal – Direito à preservação de sua própria cultura; Artigo 68 do ADCT – Direito à propriedade das terras de comunidades remanescentes de quilombos.

Decreto nº 4.887, de 20/11/2003- Conceitua (art.2º) e regulamenta os procedimentos para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos (de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Define as instituições governamentais envolvidas no processo de regulamentação e na implementação de políticas públicas integradas e suas atribuições: (INCRA - art.3º,5º,7º,8º,12º,15º, 22º ; SEPPPIR 4ºe 19º; FCP - 5º, 16ºe 18º. Fazem parte do Comitê Gestor coordenado pela SEPPPIR, representantes de 16 ministérios, da Casa Civil da Presidência da República e de 3 Secretarias Especiais da Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>. Acesso em: 16 abr. 2016.

Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho/OIT- sobre Povos Indígenas e Tribais, adotada em Genebra, em 27/6/1989 e em vigor internacional, em 5/9/1991. No Brasil, esta Convenção entrou em vigor em 25/7/2003, nos termos de seu art. 38º e foi promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19/4/2004, que trata do Direito à autodeterminação de Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: <<http://www.rcdh.es.gov.br/sites/default/files/1989%20Convencao%20OIT%20169%20com%20Decreto%205051-2004.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

Decreto nº 6040, 7/2/2007 - de 7 de fevereiro de 2007. Institui a política nacional de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 08 fev. 2007.

Conceituações do artigo 3º relativas a Comunidades Tradicionais,:

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social,

religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;

II - Territórios Tradicionais: os espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações;

III - Desenvolvimento Sustentável: o uso equilibrado dos recursos naturais, voltado para a melhoria da qualidade de vida da presente geração, garantindo as mesmas possibilidades para as gerações futuras. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>. Acesso em: 15 abr. 2016.

Decreto nº 6261, 20/11/2007 – Dispõe sobre a gestão integrada para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola no âmbito do Programa Brasil Quilombola. O Comitê de Gestão da Agenda Social Quilombola tem a finalidade de propor e articular ações intersetoriais para o desenvolvimento integrado das ações que constituem a Agenda Social Quilombola, composto por representantes de nove ministérios, um representante da Casa Civil e coordenado pela SEPPIR. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6261.htm>. Acesso em: 16 abr. 2016.

Portaria Fundação Cultural Palmares nº 98, 26/11/2007. Institui o Cadastro Geral de Remanescentes das Comunidades dos Quilombos da Fundação Cultural Palmares/FCP, também autodenominadas Terras de Preto, Comunidades Negras, Mocambos, Quilombos, dentre outras denominações congêneres. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2010/11/legis21.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

BRASIL. **Instrução Normativa INCRA nº 57, de 20/10/2009** – Regulamenta a demarcação, desintrusão, titulação e registro das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. (FCP, Portaria nº 98).

Lei nº 12.288, 20/7/2010 – Estatuto da Igualdade Racial. Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. Destaca-se, os conceitos de discriminação racial ou étnico-racial, desigualdade racial, desigualdade de gênero e raça, população negra, políticas públicas e de ações afirmativas (art.1º), entre os artigos relativos à educação (11 a 16) destaca-se o art.13º e 16º, entre os relativos à cultura (17º à 20º), o art.18º. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em: 16 abr. 2016.

Informações básicas sobre as CRQs

Fundação Cultural Palmares - **Quadro Geral das CRQ Brasil**. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2013/10/4-quadro-geral>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

_____. **Quadro das CRQ Certificadas até 25/10/13** - Minas Gerais. Em 2015, além das listas citadas abaixo, há um “*Quadro geral por estado das CRQs até 23-02-2015*”, que

informa o número de CRQ certificadas desde 2004 até 2015, por UF.. Minas Gerais é um dos seis Estados no Brasil com maior número (226) de CRQ, apontados, a seguir: Bahia (638), Maranhão (492), Pará (227) Pernambuco (131) e Rio Grande do Sul(107).(FCP, 2015, disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/crqs/quadro-geral-por-estado-ate-23-02-2015.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

_____. **CRQs Certificadas até 25/10/13** – A data de publicação da lista é variável. Desde 2013, foi possível identificar duas listas datadas em meses diferentes: em 25/10/2013 e 25/2/2015, esta última permanece até 17/5/2016. As informações relativas à lista de 2013 são: UF, município, código IBGE, Comunidade Remanescente de Quilombo, N°CRQs, Situação (Certificada) e data de publicação no D.O.U. Atualmente, a lista de CRQ Certificadas está datada “até 23/02/2015” e as informações disponíveis são: UF, Município, código IBGE, Comunidade Remanescente de Quilombo, id quilombola, nº processo FCP, etapa atual processo FCP, data D.O.U. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/crqs/lista-das-crqs-certificadas-ate-23-02-2015.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2015.

_____. **CRQs “com processos abertos” até 25/10/13** - “Lista das Comunidades Remanescentes de Quilombos com processos abertos” até 25/10/2013. Processos abertos para emissão de certidão. As informações disponibilizadas são: UF, Município, código IBGE, comunidade, situação (aguardando visita técnica e aguardando complementação da documentação). Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2013/10/2-crqs-processo-aberto-ate-25-10-2013.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2014.

_____. **CRQs Tituladas até 25/10/13** - “Lista das CRs tituladas pela FCP até o ano de 2003”, que possui 17 (dezesete) municípios brasileiros relacionados, localizados em 11 (onze) Unidades Federadas (AP, BA, GO, MG, MS, MT, PA, PE, RJ, SE, SP). Todas as comunidades foram tituladas no ano 2000 e apenas uma se localiza em Minas Gerais – município, Prado do Leme, Comunidade Porto Coris. As informações disponíveis na referida lista são: Município, comunidade, situação (titulada, certificada, não certificada), titulada/RTIP, data publicação DOU, área (km²) e órgão (FCP). De março de 2014 a 17 de maio de 2016 não houve alterações neste formato. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2012/07/crsate2003.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2014.

_____. **Quadro Geral das CRQ tituladas até 2003 - Minas Gerais**. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2012/07/crsate2003.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2014.

APÊNDICE A – OFERTA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM ELDQ

Oferta pública de educação infantil em localização diferenciada quilombola rural e urbana - MINAS GERAIS
2013

	Município	Rede Municipal				SER	Comunidade Quilombola	Escola	Código INEP da Escola
		Rural		Urbana					
		Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola				
1	3106507 Berilo	0	1	0	0	ARAÇUAÍ	Vila Santo Isidoro	PEM Balão Mágico	31264105
2	3106804 Bicas Fortes	0	1	0	0	BARBACENA	Colônia do Paiol*	EM Prof. Joaquim Ribeiro de Paula	31017396
3	3109006 Brumadinho	1	1	0	0	METROPOLITANA A	Marinho e Rodrigues, Distr. S. José Paraopeba	EM Prof. Yolandina de Melo Silva	31008265
4	3112059 Cantagalo	0	1	0	0	GUANHÃES	Fazenda São Felix	EM São Felix	31342130
5	3116100 Chapada do Norte	0	1	0	0	ARAÇUAÍ	Povoado Moça Santa	EM Santa Cruz	31026743
6	3116803 Coluna	0	1	0	0	GUANHÃES	Corrego Ponte do canal	EM Teodomiro Teixeira da Silva	31346861
7	3125903 Ferros	0	1	0	0	NOVA ERA	Povoado do Mendonça	PEM Caetana Drumond de Alvarenga	31317519
8	3127339 Gameleiras	0	1	0	0	JANAÚBA	Povoado de Brejo dos Martires	PEM Pingo de Gente	31291293
9	3127339 Gameleiras	0	1	0	0		Fazenda Malhadinha	PEM Paraíso da Criança	31304506
10	3127339 Gameleiras	1	0	0	0		Povoado de Brejo dos Martires	Centro Municipal de Ed. Infantil	31336955
11	3135050 Jaíba	0	1	0	0	JANAÚBA	Povoado Gorutuba	EmMarechal Floriano	31089737
12	3135050 Jaíba	0	1	0	0		Fazenda Canudos	EM João Rodrigues	31237485
13	3135100 Janaúba	0	2	0	0	JANAÚBA	Povoado Lagoa Grande	EM Pres. Castelo Branco	31087904
14	3135100 Janaúba	0	0	2	2		Fazenda Mandacaia,	EM Tira dentes	31088021
15	3135209 Januária	0	1	0	0	JANUÁRIA	Fazenda Picos	EM de Picos	31064505
16	3136306 João Pinheiro	0	0	0	1	PARACATU	R. das Flores	EM Frei Carmelo	31108626
17	3139300 Manga	0	1	0	0	JANUÁRIA	Fazenda Bebedouro,	EM Bebedouro	31064734
18	3139300 Manga	0	1	0	0		fazenda Puris	EM Castelo Branco	31065331
19	3139300 Manga	1	1	0	0		Povoado Brejo São Caetano	Centro Educacional Infantil Mundo Mágico	31296562
20	3139300 Manga	0	1	0	0		não informado	EM Thiago Gonçalves da Silva	31352454
21	3139300 Manga	0	1	0	0		Comunidade Justa 3	Centro Educ Infantil Municipal Peter Pan	31296333
22	3140605 Materlândia	0	1	0	0	GUANHÃES	Corrego do Bufão	EM Fazenda Lucinda	31049972
23	3144102 Muzambinho	0	0	0	1	POÇOS DE CALDAS	Faz. Brejo Alegre,R. João Dracena da Silveira	EM Dona Francisca A Bianchi	31251097
24	3145455 Olhos D Água	0	1	0	0	MONTES CLAROS	Fazenda Barra da Ilha	EM Antonio Augusto Versiani	31083372
25	3145455 Olhos D Água	0	1	0	0	MONTES CLAROS	Povoado Pimenta	EM Hilda de Deus Baracho	31083402
26	3145455 Olhos D Água	0	1	0	0	Montes Claros	Faz. Macaúbas	EM Joaquim Pessoa	31210994
27	3146107 Ouro Preto	0	0	1	1	OURO PRETO	Pov. Lavras Novas	EM de Lavras Novas	31106615
28	3146552 Pai Pedro	1				JANAÚBA	Comunidade de Picada	Creche Municipal Conviver	31336556
29	3146552 Pai Pedro	1	1	0	0	JANAÚBA	Vila Sudário	EM José de Alencar	31091324
30	3147006 Paracatu	1	0	0	0	PARACATU		Creche São Sebastião	31284181
31		0	1	0	0	PARACATU	Fazenda Buriti,	EM Afonso Novais Pinto	31112275
32		0	1	0	0	PARACATU	Povoado Lagoa Sto Antonio,	EM Prof. Maria Trindade Rodrigues	31108936
33		0	1	0	0	PARACATU	Povoado S. Sebastião,	EM Prof. Ada Santana Ribeiro	31108944
34	3147402 Paraopeba	0	1	0	0	SETE LAGOAS	Povoado da Pontinha	EM Dr. Teófilo Nascimento	31144533
35	3149150 Pedras de Maria da Cruz	0	1	0	0	JANUÁRIA	Fazenda Palmeirinha	EM Guilherme Arcanjo de Oliveira	
36	3152105 Ponte Nova	0	0	1	1	PONTE NOVA	R. Cel Emílio Martins, B. Fátima	Creche Munic. Ed. Infantil Passo a Passo	31312291
37	3154200 Resende Costa	0	1	0	0	SÃO JOÃO DEL REI	Povoado do Curralinho dos Paulas	EM Prof. Rosa	31135976
38	3154408 Ressaquinha	1	1	0	0	SÃO JOÃO DEL REI	Santo Antonio do Morro Grande	EM Antonio Mariano (creche e pré)	31018317
39	3156809 Sabinópolis	0	1	0	0	GUANHÃES	Fazenda Santo Antonio	EM José Barroso Neto	31051357
40	3157005 Salinas	1	1	0	0	ARAÇUAÍ	R. José David Pereira	CEMEI Pequeno Polegar	31280542
41	3158003 Santa Maria de Itabira	0	1	0	0	NOVA ERA	Pov. Do Barro Preto	EM Pde Etevam Viparelli	3105406
42	3162401 São João da Ponte	0	1	0	0	MONTES CL.-JANUÁRIA	Povoado de Agreste,	EM Versol de Oliveira Lima	31093947
43	3162401 São João da Ponte	1	1	0	0	MONTES CL.-JANUÁRIA	Fazenda Morro Preto	EM Luiz de Abreu	31094099
44	3162401 São João da Ponte	1	1	0	0	MONTES CL.-JANUÁRIA	???	Creche Munic. Ed. Inf. Pequeno Polegar	31297666
45	3167103 Serro	0	1	0	0	DIAMANTINA	Povoado Ausente	EM José sales Gomes	31206261
46	3169307 Três Corações	0	1	0	0		Fazenda Taquaral	EM Nelson Rezende Fonseca	31179396
47	3169406 Três Pontas	0	0	0	1	VARGINHA	R. Joaquim Vieira Marques	EMCS Prof. Manoel Jacinto de Abreu	31179710
48	3169406 Três Pontas	0	0	1	0	VARGINHA	R. Joaquim Vieira Marques	CMEI Tamanquinho de Anjo	31326712
49	3170909 Varzelândia	0	0	1	1	MONTES CLAROS	Comunidade Furado Seco	CMEI Pedacinho do Céu	31345172
50	3170909 Varzelândia	1	1	0	0	MONTES CLAROS	Pov. Furado Modesto	EM Dr. Dilson de Quadros Godinho	31278203
51	3170909 Varzelândia	1	1	0	0	MONTES CLAROS	Comunidade Tanquinho	EM José Batista Filho	31322920
52	3170909 Varzelândia	1	1	0	0	MONTES CLAROS	Comunidade Paraterra 1	EM Gonçalves de Fátima Alves Pinto	31322946
53	3171006 Vazante	0	1	0	0	PARACATU	Fazenda Bagres	EM Emilio Alves Rios	31236390
	TOTAL	12	43	7	8				

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2013

Nota:

9 Municípios em cinza não constam da relação - Fundação Cultural Palmares, como tendo presença Comunidade Remanescente.

Quilombo certificada, titulada e/ou identificada até 25/10/2013.

Porém constam do Censo Escolar 2013, como oferecendo educação infantil em "escola municipal em localização diferenciada quilombola".

Único município com oferta privada de educação infantil em localização diferenciada quilombola: Poços de Caldas, escola mantida pelo sindicato.

3110301	Caldas	0	0	1	0	POÇOS DE CADAS	R. Conego João Aristides	PRIVADA	31288322
---------	--------	---	---	---	---	----------------	--------------------------	---------	----------

**APÊNDICE B - DISTRIBUIÇÃO DOS MUNICÍPIOS COM PRESENÇA DE
COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS, SEGUNDO CATEGORIA
PLANO NACIONAL DE ASSISTENCIA SOCIAL E CÓDIGO IBGE, MINAS
GERAIS (2010)**

(continua)

Tipologia/número (1)	Características (2)	Relação Municípios (3)	Código IBGE (4)
Municípios de pequeno porte I	Até 20 mil habitantes. Possuem forte presença de população em zona rural, em média 45% da população total. <i>Número de Municípios: 59</i>	Amparo do Serra	3102506
		Angelândia	3102852
		Antonio Carlos	3102902
		Antonio Dias	3103009
		Ataléia	3104700
		Belo Vale	3106408
		Berilo	3106507
		Bias Fortes	3106804
		Bom Jesus do Amparo	3107703
		Cantagalo	3112059
		Capinópolis	3112604
		Catuti	3115474
		Chapada do Norte	3116100
		Chapada Gaúcha	3116159
		Coluna	3116803
		Conceição do Mato Dentro	3117504
		Cristália	3120300
		Divino	3122009
		Dom Joaquim	3122603
		Felisburgo	3125606
		Formoso	3126208
		Francisco Badaró	3126505
		Gameleiras	3127339
		Gouveia	3127602
		Indaiabira	3130655
		Itinga	3134004
		Jaboticatubas	3134608
		Jenipapo de Minas	3135456
		Jequitibá	3135704
		Joaíma	3136009
		Leme do Prado	3138351
		Luislândia	3138682
		Manga	3139300
		Materlândia	3140605
		Matias Cardoso	3140852
		Moeda	3142304
		Nazareno	3144508
		Ouro Verde de Minas	3146206
		Pai Pedro	3146552
		Passa Tempo	3147709
		Pedras de Maria da Cruz	3149150
		Pescador	3150000
		Piranga	3150802
		Resende Costa	3154200
		Ressaquinha	3154408
		Riacho dos Machados	3154507
		Rio Espera	3155207
		Rio Piracicaba	3155702
		Sabinópolis	3156809
		Santa Maria de Itabira	3158003
		Verdelândia	3171030
		Serra do Salitre	3166808
		Serranópolis de Minas	3166956
		Tabuleiro	3167905
		Ubaí	3170008
		Urucuia	3170529
		Vazante	3171006
		Varzelândia	3170909
		Virgem da Lapa	3171600

(conclusão)

Tipologia/número (1)	Características (2)	Relação Municípios (3)	Código IBGE (4)
Municípios de pequeno porte II	Possuem entre 20.001 a 50 mil habitantes. Diferenciam-se dos municípios de pequeno porte I especialmente no que se refere à concentração da população rural, que corresponde a 30% da população total. <i>Número de Municípios: 23</i>	Almenara	3101706
		Araçuaí	3103405
		Bom Despacho	3107406
		Brumadinho	3109006
		Carlos Chagas	3113701
		Diamantina	3121605
		Francisco Sá	3126703
		Itamarandiba	3132503
		Jaíba	
		Jequitinhonha	3135803
		João Pinheiro	3136306
		Minas Novas	3141801
		Monte Azul	3142908
		Muzambinho	3144102
		Paraopeba	3147402
		Pitangui	3151404
		Pompeu	3152006
Porteirinha			
Raul Soares	3154002		
Santos Dumont	3160702		
São João da Ponte	3162401		
Serro	3167103		
Viscondi do Rio Branco	3172004		
Municípios de médio porte	Possuem entre 50.001 a 100 mil habitantes. Possuem mais autonomia na estruturação de sua economia, sediam algumas indústrias de transformação, além de contarem com maior oferta de comércio e serviços. Mais oferta de empregos formais. <i>Número de Municípios: 8</i>	Janaúba	3135100
		Januária	3135209
		Mariana	3140001
		Paracatu	3147006
		Pedro Leopoldo	3149309
		Ponte Nova	3152105
		São Francisco	3161106
		Viçosa	3171303
Municípios de grande porte e metrópolis	População acima de 101.000 habitantes. Possuem economia mais complexa, concentram mais oportunidades de emprego e oferecem maior número de serviços públicos. Atraem grande parte da população que migra das regiões onde as oportunidades são consideradas mais escassas, apresentam grande demanda por serviços das várias áreas de políticas públicas. <i>Número de Municípios: 7</i>	Barbacena	3105608
		Contagem	3118601
		Itabira	3131703
		Patos de Minas	3148004
		Teófilo Otoni	3168606
		Ubá	3169901
Capital	População acima de 500.000	Belo Horizonte	
Fonte: (1)(2)Tipologia de municípios - Política Nacional de Assistência Social – PNAS (Brasil, 2005).			
Censo Demográfico, 2010			
Elaborado pelo próprio autor			