

Dossiê: Educar a quem, educar a quê? Olhares antropológicos sobre a Escola, o Estado e a Nação

## Práticas de uma escola de Educação Infantil: uma proposta para a diversidade

Simone dos Santos Pereira

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – Universidade de São Paulo

### RESUMO

As problematizações em torno dos projetos educacionais brasileiros indicam que há currículos mais conservadores e outros para a diversidade. Esta pesquisa etnográfica apresenta um conjunto de ações de um currículo progressista a partir da proposta de uma escola de Educação Infantil da cidade de São Paulo. Essa unidade educacional passou a realizar práticas pedagógicas com matrizes africanas, afro-brasileiras e indígenas no centro de sua proposta curricular. O objetivo central do estudo é circunscrever os saberes mobilizados pelas professoras para a organização de tal currículo. As experiências etnográficas e as entrevistas com as educadoras indicam um trabalho coletivo e intenso de estudos, de planejamento e de concretização de ações. As educadoras apontam que o projeto foi construído e se mantém devido a sua importância no processo de constituição da identidade de todas e todos da comunidade escolar.

**Palavras-chave:** Antropologia e Educação; Educação Infantil; Projeto Político Pedagógico; Relações étnico-raciais.

## Practices of an Early Childhood Education School: a proposal for diversity

---

### ABSTRACT

The issues around Brazilian educational projects indicate that there are some conservative and some pro-diversity curriculum. This ethnographic research presents a set of actions of a progressive curriculum based on the proposal of an Early Childhood Education school in the city of São Paulo. This educational unit started to carry out pedagogical practices with African, Afro-Brazilian and indigenous at the center of its curricular proposal. The main objective of this study is to circumscribe the knowledge mobilized by the teachers to organize such a curriculum. The ethnographic experiences and the interviews with educators indicate collective and intense work of studies, planning and implementation of actions. The educators point out that the project was built and is maintained due to its importance in the process of constituting the identity of everyone in the school community.

**Keywords:** Anthropology and Education; Early Childhood Education; Pedagogical and Political Project; Ethnic-racial relations.

## Prácticas de una escuela de educación infantil: una propuesta para la diversidad

---

### RESUMEN

Los problemas que rodean los proyectos educativos brasileños indican que hay planes de estudio más conservadores, mientras hay otros para la diversidad. Esta investigación etnográfica presenta un conjunto de acciones de un currículo progresista basado en la propuesta de una escuela de Educación Infantil de la ciudad de São Paulo. Esta unidad educativa comenzó a realizar prácticas pedagógicas con pueblos africanos, afrobrasileños e indígenas en el centro de su propuesta curricular. El objetivo principal del estudio es circunscribir los conocimientos movilizados por las docentes para dicho currículo. Las experiencias etnográficas y las entrevistas con las educadoras indican un trabajo colectivo e intenso de estudios, planificación y ejecución de acciones. Las profesoras señalan que el proyecto se construyó y se mantiene debido a su importancia en el proceso de constitución de la identidad de todas y todos de la comunidad escolar.

**Palabras clave:** Antropología y Educación; Educación Infantil; Proyecto Político Pedagógico; Relaciones étnico-raciales.

## Currículo e proposta pedagógica

A escolha de todo e qualquer projeto educacional traz consigo uma relação desigual de poder que privilegia alguns saberes em detrimento de outros (SILVA, 1999). O conhecimento considerado importante para o currículo está intrinsecamente relacionado aos valores considerados ideais por aqueles que promulgam as leis.

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias sociais educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA, 1999, p. 15)

Enquanto sistema centralizado de poder, tanto o saber quanto o controle sobre o saber podem ser utilizados “como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão de bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos” (BRANDÃO, 1981, p. 11). Se a Educação ajuda a pensar e criar tipos de seres humanos, de cultura e de sociedades (BRANDÃO, 1981), o que ela e o currículo da instituição escolar devem conter?

No Brasil, de forma geral, o currículo proposto pelos campos político e administrativo é planejado pelas etapas de ensino, áreas do conhecimento, competências e habilidades, avaliações nacionais e internacionais, entre outras, a partir de um modelo tradicional e conservador de ensinar/ transmitir conteúdos, uma *educação bancária* nas palavras de Paulo Freire (1987). Essas concepções de ensino estão antropológica, histórica, pedagógica e psicologicamente marcadas ao considerar as/ os estudantes “caixas vazias”. Nesse sentido, devem ser socializadas/ os para se tornar uma/ um adulta/ o homogeneamente ideal, ou seja, estão sempre subordinadas/ os a um constante “vir a ser”. Os sistemas educacionais envolvem ainda ranqueamento do desempenho das/ os estudantes e das escolas, bônus de produtividade para as/ os professoras/ es, pontuação na carreira docente, entre outras classificações, hierarquias e produção de desigualdades.

Por outro lado, há eventualmente uma ou outra ideia, essa ou aquela lei que fura as sedimentações do controle do Estado, oferecendo à comunidade escolar outras possibilidades de vivenciar os marcadores sociais da diferença, sejam eles de classe, de raça, de gênero, de religião, etc. Por marcadores sociais compreendemos que são

sistemas de classificação que organizam a experiência ao identificar certos indivíduos com determinadas categorias sociais. Em termos de raça, por exemplo, os indivíduos podem ser classificados como negros ou brancos, morenos ou mulatos, asiáticos ou indígenas. Cada uma dessas categorias de classificação está associada a uma determinada posição social, possui uma história e atribui certas características em comum aos indivíduos nela agrupados. (ZAMBONI, 2014, p. 13-14)

Cada estado ou município é responsável por organizar parâmetros gerais em suas esferas de atuação. Esses podem se alinhar a políticas educacionais mais ou menos excludentes. Entre as propostas dos distintos domínios é possível ressaltar positivamente as orientações normativas elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de São Paulo, que desde 2014 propõe um currículo descolonizador para as práticas pedagógicas da Educação Infantil. De acordo com o documento *Currículo Integrador da Infância Paulistana* (2015), descolonizar o currículo significa

dar visibilidade aos atores, culturas e conhecimentos, pouco ou nada visíveis, como as culturas africanas, as culturas populares, indígenas, migrantes de igual maneira, as crianças e as mulheres, desnaturalizando assim as hierarquizações e estratificações por idade, gênero, raça, formas corpóreas e sexualidade, a fim de construir possibilidades de superação das dramáticas desigualdades que marcam a vida de toda a sociedade, incluindo bebês e crianças. (SME, 2015, p. 10-11)

A orientação *Currículo da Cidade – Educação Infantil* ressalta a importância de se considerar todas as formas de ser criança.

Ingressar numa escola de Educação Infantil significa aprender a conviver na esfera pública, reunir-se com outras crianças e adultos, participar de distintos universos materiais e simbólicos, compartilhar diversidades e constituir perspectivas comuns a partir de pontos de vista singulares. (SME, 2018, p. 21)

Embora toda e qualquer escola possa ser um espaço de disputa e de enfrentamento ao projeto educacional massificado e hegemônico, são poucas as que efetivamente ocupam essa arena. Mesmo na cidade de São Paulo, com uma proposta de educação multicultural, é notório que muitas unidades educacionais ainda não se adequaram a esses parâmetros.

Em algumas ocasiões é possível encontrar espaços que criaram um projeto, definido por escolhas políticas e pedagógicas realizadas no chão da escola pelas pessoas que a ocupam, considerando as condições concretas das crianças que ali estão. A Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Carolina Maria de Jesus, com quem aqui dialogamos, é certamente uma delas.

Os princípios norteadores da EMEI estão em consonância com dois documentos da Secretaria Municipal de Educação: a *Orientação Normativa nº 01: Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares* (SME, 2014) e o *Currículo Integrador da Infância Paulistana* (SME, 2015). Eles baseiam a compreensão de infância, de criança e de Educação Infantil no trabalho da escola. Também direcionam o olhar sobre o currículo, a proposta política pedagógica e o papel das/ os diferentes atrizes e atores da comunidade escolar.

Os documentos, assim como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMEI, compreendem a infância como uma “construção social e histórica em que bebês e crianças são sujeitos de direitos, autônomos, portadores e construtores de histórias e culturas, produzem, em sua experiência com o meio e com os outros, sua identidade” (SME, 2015, p. 11). Nesse sentido, “reconhecer as crianças como sujeitos produtores de culturas, capazes de influenciar e tomar decisões, competentes em sua relação com o mundo, implica em uma mudança de atitude dos adultos que se relacionam com elas.” (EMEI, 2018, p. 22)

As educadoras desenvolvem ações que privilegiam a escuta das crianças. Em um processo dialético, as descobertas são utilizadas para criar novas ações que contemplem suas necessidades, desejos e interesses, levando em conta outras dimensões da Educação Infantil tais como o cuidar, o educar e o brincar. Assim, o trabalho dessa unidade escolar é desenvolvido com e para as crianças de forma que essas sejam o centro do projeto e da prática pedagógica.

As atividades no cotidiano escolar, de acordo com os documentos oficiais, também devem envolver o acompanhamento do crescimento das meninas e dos meninos nas elaborações de “suas hipóteses e conhecimento do mundo, não se restringindo a um rol de comportamentos desejados, mas sim como fundamento da ação educativa que parte da valorização da criança em suas manifestações” (SME, 2014, p. 22). Tais concepções são desafiadoras, levando em conta as construções históricas de naturalização de ações adultocentradas nas relações com as crianças.

Essa proposta de currículo busca

romper com as marcas do ‘currículo colonizador’ que historicamente privilegiou a perspectiva europeia, masculina, adulta, elitista da construção do conhecimento. Uma perspectiva que privilegia um único modo de olhar e produzir conhecimento e, portanto, se constrói de forma unilateral e parcial, desconsiderando outras culturas, outras formas de ver e construir conhecimento. (SME, 2015, p. 10)

A EMEI, desde 2014, objetivando descolonizar e democratizar as práticas pedagógicas, realiza um trabalho com foco na diversidade cultural e na igualdade priorizando, no cotidiano escolar, estudos (tanto por parte das/ os adultas/ os, quanto das crianças) dos povos africanos, afrobrasileiros e indígenas. Essa metodologia envolve reflexões teóricas escolhidas e debatidas no Projeto Especial de Ação<sup>1</sup> (PEA) “(Re) Descobrimos Infâncias e Transformando Práticas: a Educação Etnicorracial, o Respeito à Diversidade e a Promoção da Igualdade na Educação Infantil”. É importante destacar que a metodologia foi consolidada devido a um trabalho minucioso e contínuo das educadoras da escola<sup>2</sup>.

Por ter objetivos específicos que envolvem o respeito aos diversos modos de ser criança e o enfrentamento das desigualdades, algumas famílias não compreendem por que suas crianças não se alfabetizam na EMEI. Não é objetivo da Educação Infantil em geral e nem dessa unidade escolar em particular alfabetizar as crianças. A etapa definida como *pré-escola* serviu durante muito tempo como preparação para a escolarização que se iniciava formalmente no Ensino Fundamental. Naquele período, as ferramentas, as estratégias e as práticas pedagógicas da pré-escola iniciavam o processo de alfabetização. Ainda que essa concepção não conste dos documentos oficiais das últimas décadas, tanto aqueles da federação<sup>3</sup> quanto os do município<sup>4</sup>, muitas pessoas (familiares e educadoras/ es) ainda compreendem o papel da Educação Infantil dessa forma, questionando o porquê da EMEI não alfabetizar. As professoras da unidade escolar tentam argumentar explicando,

<sup>1</sup> A portaria nº 901/ 2014 resolve, em seu Art. 1º, que “– Os Projetos Especiais de Ação – PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - Mais Educação São Paulo” e no Projeto Político-Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades das crianças, jovens e adultos, definindo as ações a serem desencadeadas”. Disponível em: <http://sedin.com.br/new/index.php/portaria-dispoe-sobre-os-projetos-especiais-de-acao-pea/>. Acesso em: 20 mai 2021.

<sup>2</sup> Isso implica que, mesmo que haja mudanças na gestão ou no quadro docente, o projeto continue o mesmo.

<sup>3</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), Plano Nacional de Educação (2014), Base Nacional Comum Curricular (2017), entre outros.

<sup>4</sup> Orientação Normativa (2014), Currículo Integrador (2015), etc.

ao longo do ano letivo, que o processo de alfabetização é de responsabilidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Outra dificuldade que se apresenta entre as famílias e a escola é em relação à frequência da criança. “A Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos” (BNCC, 2017, p. 34). Algumas famílias têm dificuldade em compreender que a matrícula, a permanência e a frequência de 60% são obrigatórias nessa etapa. Da mesma forma, as educadoras explicam para as famílias a norma sempre que necessário.

A finalidade da EMEI, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, é

estar a serviço das múltiplas formas de ser da criança e voltada para o atendimento de suas necessidades e características de desenvolvimento e educação, independente de gênero, etnia, cor, situação sócio econômica, credo religioso político e quaisquer formas de preconceito e discriminações. (EMEI, 2018, p. 9)

Dessa forma, e em conformidade com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, a EMEI oferta, desde 2014, um currículo que

emerge e se concretiza a partir dos encontros como acontecimentos dialógicos entre culturas, histórias, representações e narrativas, que congregam diversas etnias, gêneros, faixas etárias, gerações sendo traduzidas em ações que envolvem a criança no seu dia a dia, portanto como algo vivo e dinâmico, não havendo assim, possibilidade de desvinculá-lo da vida. (EMEI, 2018, p. 33-34)

Tal proposta demanda uma equipe pedagógica pesquisadora, uma vez que o aprofundamento conceitual de práticas descolonizadoras requer avaliação, pesquisa, reflexão, proposição, experimentação de ações concretas com a comunidade escolar... Por vezes, tais ações exigem que cada educadora reveja suas próprias práticas pedagógicas, aprofundando o olhar para o respeito à diversidade cultural, à igualdade e à uma educação antirracista. Esse processo ocorre nos horários coletivos de estudo da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), que na EMEI é realizada três vezes por semana com 1h30m de duração cada encontro.

Durante a pesquisa etnográfica com observação participante em todos os tempos e os espaços da escola, nos deparamos com a complexidade dessa proposta pedagógica. Questionamo-nos sobre como se deu a mudança do currículo, implementação e permanência até a atualidade. Apresentamos aqui a compreensão de algumas educadoras sobre tais questões.

## Travessias de professoras da Educação Infantil

Com o objetivo de desvelar como surgiu essa proposta de Projeto Político Pedagógico, entrevistamos as professoras<sup>5</sup> questionando: “*Como e por que se deu a mudança do currículo?*” e “*Por que esse projeto se manteve desde então?*”. Consideramos explorar, neste estudo, as escolhas da centralidade nas questões étnico-raciais nas práticas a partir do ponto de vista das professoras.

As entrevistas, com cinco professoras, foram gravadas em áudio, transcritas, textualizadas e *transcriadas*. A *transcrição*, de acordo com Marcela Boni Evangelista, é um recurso interdisciplinar com origem nos estudos de tradução. É um dos modos de passar a entrevista oral para a escrita, tendo como base o compromisso com as ideias. Deixar o texto final com uma transcrição literal “em nada teria relação com o respeito ao sentido conferido à mensagem que se deseja disseminar” (EVANGELISTA, 2010, p. 176).

Após a *transcrição*, o texto final foi enviado para cada professora a fim de que elas validassem a entrevista e a *transcrição*. Elas puderam realizar qualquer tipo de alteração. Pouquíssimos arranjos foram feitos e todas as entrevistas foram autorizadas.

Neste artigo, apresentamos as narrativas imbricadas com outros documentos, tais como: dados estatísticos, literatura, pesquisas acadêmicas, etc. Incluiremos nas análises algumas situações registradas durante a etnografia na EMEI.

## Por quê? Porque...

Desde 2014, as educadoras têm optado pelo estudo e pelo ensino de questões sobre o continente Africano, as afro-brasilidades e o indigenismo no cotidiano escolar. Elas mobilizam conhecimentos para ajudar na construção de uma sociedade mais democrática,

---

<sup>5</sup> Entre o ano da mudança do currículo e o ano em que essas entrevistas foram realizadas, oito professoras ainda lecionavam na escola. Convidamo-las ao diálogo e cinco delas se interessaram em narrar suas impressões.

igualitária e inclusiva. Por esse motivo indagamos inicialmente: “*Como e por que se deu a mudança do currículo na EMEI?*”. Destacamos, a seguir, trechos das entrevistas realizadas.

As professoras mencionaram que a escola, de alguma forma, já trabalhava com questões étnico-raciais e de diversidade.

*Eu acho que a escola já vinha numa perspectiva de trabalhar a diversidade, num âmbito muito mais amplo e menos focado. (Yoko<sup>6</sup>, set. 2017)*

*Na verdade, as questões étnico-raciais sempre permearam o currículo, mas eu confesso que não com a mesma ênfase que é dada de uns anos para cá. (Lisa, set. 2017)*

O dado é relevante na medida em que se pode encontrar inúmeras escolas sem um Projeto Político Pedagógico próprio. Muitas vezes educadoras/ es e gestão não se organizam (pelos mais diversos motivos e relações desiguais de poder) para refletir acerca de concepções de educação e particulares ao espaço escolar. Esses casos não excluem a possibilidade de projetos realizados individualmente ou por grupos de professoras/ es.

O fato da EMEI já realizar atividades que tangem a diversidade e as relações étnico-raciais demonstra interpretações sensíveis aos problemas relevantes na sociedade brasileira.

*Acho que o ponto de partida foi a patrona da EMEI. Quando a gente estava estudando sobre ela, a gente percebeu que sua história de vida tinha muitas coisas em comum com o que a gente presenciava aqui na comunidade (Lisa, set. 2017).*

Para Lisa, o processo iniciou com os estudos realizados sobre a patrona Carolina Maria de Jesus, uma importante escritora brasileira negra, e mais precisamente com a leitura de seu primeiro livro “Quarto de despejo”, em que relata seu dia a dia em uma favela. Com uma escrita direta, a autora narra as violências concretas e subjetivas com os/ as outros/ as, entre eles a miséria e a fome. A fome, personagem indesejável e inseparável da patrona autora, mesmo décadas depois, ainda aflige o cotidiano de muitas famílias. As

---

<sup>6</sup> Os nomes das pessoas foram trocados, seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, de acordo com a Associação Brasileira de Antropologia ([www.portal.abant.org.br](http://www.portal.abant.org.br)). As próprias professoras escolheram seus pseudônimos. Agradecemos imensamente a todas as educadoras da escola e, em especial, àquelas que participaram dessa pesquisa.

descrições das experiências (*da, na e*) com a favela fizeram com que as professoras as relacionassem com aquelas vividas pelas famílias frequentadoras da EMEI.

O PPP aponta que o bairro no qual a escola está localizada retrata no micro espaço as desigualdades da sociedade brasileira. Em meio às disparidades estão a de moradia, evidenciadas no contraste entre as comunidades e os condomínios fechados de alto padrão. A pesquisa realizada no início de cada ano letivo com as famílias apresenta dados que indicam a precarização de habitação uma vez que 23% das famílias residem nas comunidades e 42% moram de aluguel (nas comunidades ou fora delas).

Nos dados, também é possível perceber pontos relacionados ao debate das relações de gênero: 34% das crianças vivem apenas com a mãe, 65% das mães trabalham fora de casa; a questões das relações raciais: embora a escola tenha predominância de crianças negras (pardas e pretas), apenas 51% das crianças foram assim identificadas por seus familiares; questões educacionais: entre as mães e pais que declararam o grau de escolaridade, mais de 35% não concluiu a Educação Básica. Ainda que não tenhamos os dados da década dos anos relatados pela escritora, é possível perceber a alta vulnerabilidade social nos tempos de ambos os grupos.

Ao estudar a obra e a vida de Carolina Maria de Jesus nos horários coletivos, as educadoras, considerando as desigualdades de classe, de raça, de gênero, etc., problematizaram tais questões para que: i. a comunidade escolar refletisse sobre direitos sociais; ii. não fossem acentuados os estigmas e os preconceitos; iii. as crianças não aceitassem o modo como são sujeitadas em relação a esses marcadores sociais, iv. repensassem as estruturas sociais de forma a contestar as ideias colonizadoras, entre outras questões.

*Eu acho que tudo mudou a partir do governo do presidente Lula, no momento em que eles começaram a ter um novo olhar tanto para a questão indígena quanto para a questão afro. Houve então a criação das leis para que as escolas pudessem se adequar e refletir sobre os prejuízos que essas comunidades tiveram ao longo da história brasileira. Então, isso tudo ocorreu porque vieram mudanças lá de cima. Para repensar a história foram criados vários materiais, a gente achou bastante bacana, acabou se aprofundando e colocando em prática.*  
(Mariana, out. 2017)

O que mais tocou Mariana no processo da mudança do currículo foi a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que versa sobre o ensino de matrizes africanas na Educação Básica. Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 incluiu a obrigatoriedade do ensino das matrizes

indígenas brasileiras. As leis tornam público o reconhecimento por parte do governo das atrocidades cometidas contra esses povos desde a invasão europeia ao território nomeado Brasil<sup>7</sup>.

Embora a eficácia vigente do ensino a partir da Lei n 11.645/2008, a professora questiona a efetividade da lei nas demais escolas: se há marginalização e desigualdade com pretos, pardos e indígenas, se as leis foram promulgadas, se houve criação de materiais pedagógicos e oferta de cursos na formação inicial e continuada, por que essas questões não estão sendo tratadas amplamente no país<sup>8</sup>? A professora explica que

*em muitas escolas eles [os professores, coordenadores e diretores] sabem da existência da lei, mas ela é ignorada. Eles trabalham no mês de novembro o Novembro Negro, ou, de repente, no mês de abril falam um pouquinho sobre a questão indígena. (Mariana, out. 2017)*

Pesquisas de distintas partes do território nacional indicam que a ausência da efetivação da legislação gira em torno de outro ponto a ser considerado: o financiamento da Educação. Não foram criados materiais diversos para dar suporte concreto às escolas, cursos de formação continuada<sup>9</sup>, a inclusão da disciplina de relações étnico-raciais nos cursos de Pedagogia e Licenciatura, entre outras ações que poderiam favorecer tal implementação.

Também há atritos com as políticas públicas tais como o cancelamento de programas que contribuem diretamente com esses enfrentamentos: Leituração<sup>10</sup>, fechamento de salas de leitura, entre outros cortes nos investimentos em Educação no Brasil. Esses cortes são normalmente justificados por uma crise econômica que afeta os

---

<sup>7</sup> É importante ressaltar que no processo que culminou nas promulgações das leis houve muitas batalhas realizadas pelos movimentos negros e indígenas no país nas últimas décadas. Para mais detalhes ver Raquel Bakke (2011), Nilma Lino Gomes (2017), Tamires Cristina dos Santos (2019).

<sup>8</sup> O Ministério da Educação divulgou que de acordo com o Censo Escolar de 2017 há na Educação Básica 184,1 mil escolas. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ul8OptGdTzory5J0m-TvvSzILCrXmWeE/view>. Acesso em: 20 mai 2021.

<sup>9</sup> A formação continuada pode ocorrer em diversos âmbitos (entes da federação, público alvo, etapas de ensino, etc.).

<sup>10</sup> O projeto, lançado em 2014, objetivava difundir e estimular a leitura, distribuindo um acervo anualmente no mês de novembro para 1.706 Unidades Educacionais e 46 bibliotecas com produção literária africana, afro-brasileira, *de* e *sobre* os povos indígenas, de povos imigrantes e da América do Sul. O programa iniciado na gestão do prefeito Fernando Haddad (Partido dos Trabalhadores - PT) foi cancelado em 2018 na gestão de Bruno Covas (Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB).

cofres públicos. Como mencionado por Darcy Ribeiro há mais de quarenta anos<sup>11</sup> e, infelizmente ainda muito atual, “a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa”.

Nessa EMEI, as educadoras escolheram estudar e problematizar essas questões para desconstruir conceitos enraizados no individual e no coletivo, no ensino e no convívio social, com as crianças e com as/ os adultas/ os. O trabalho é, por vezes, conflituoso. Os discursos sociais que envolvem questões nortecêntricas fazem com que famílias eventualmente questionem o trabalho: “*De novo vocês estão estudando a África? Por que não falam de outro país?*”. O amparo nas leis federais, assim como nas diretrizes municipais, contribuem com os argumentos nos diálogos, pois ressaltam quão importante é tratar dessas questões em um bairro e um país em que as desigualdades têm cor(es), classe(s), gênero(s), etc.

As colocações das professoras contribuem para justificar as escolhas de uma educação antirracista: compreensão de si, de outras versões da história e de outras culturas; respeito a(o) outra(o) e à diversidade, perspectiva de contribuir concretamente com a comunidade escolar e a sociedade, etc.

Yoko recorda a influência da coordenadora pedagógica (CP) da época da transição, uma socióloga com mestrado e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo.

*Ela teve um papel essencial na formação dos professores ao trazer mais clareza e mais foco para o nosso trabalho. E aí ela dividiu o trabalho nos dois semestres e a gente fez a implementação da metodologia. Antes dessa coordenadora já havia uma discussão, mas não havia tanta clareza, então era diversidade de tudo: de gênero, de qualquer diferença ou heterogeneidade que pudesse ter na sala, sem um foco específico para as relações étnico-raciais.* (Yoko, set. 2017)

Essa coordenadora auxiliou na compreensão do trabalho enquanto metodologia, atentando para a pesquisa na formação continuada e auxiliando na implementação desse modo de realizar a prática docente. A sistematização iniciada pela CP dividiu os estudos entre os dois semestres: no primeiro cada uma das cinco salas<sup>12</sup> escolhe um país ou uma etnia do continente africano.

<sup>11</sup> Palestra proferida na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo em 1977 a convite da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e posteriormente publicada em texto, “Sobre o óbvio”. Disponível em: [http://www.biolinguagem.com/ling\\_cog\\_cult/ribeiro\\_1986\\_sobreobvio.pdf](http://www.biolinguagem.com/ling_cog_cult/ribeiro_1986_sobreobvio.pdf). Acesso em: 20 mai 2021.

<sup>12</sup> As escolhas são realizadas pelas crianças com a mediação das professoras.

**Quadro 1 – Países e culturas africanas estudadas entre 2014 e 2019**

Ano/ Sala	01	02	03	04	05
2014	Moçambique	África do Sul	Costa do Marfim	Gana	Nigéria
2015	África do Sul	África do Sul	Tanzânia	Angola	Moçambique
2016	Guiné-Bissau	Angola	Nigéria	Burkina Faso	Moçambique
2017	Nigéria	Angola	Mali	Zimbábue	Serra Leoa
2018	Angola (Mbundu)	Nigéria	Moçambique	Chade	África do Sul
2019	Nigéria	Botsuana	Guiné Bissau	Gana	República Democrática do Congo

Fonte: PPP da escola (2020).

A professora Regina esclarece que esse trabalho realizado em cada semestre é feito pela perspectiva infantil. Assim,

*nesse processo fazemos muitas descobertas: brincadeiras, músicas, danças, curiosidades, alimentação, vestimentas, narrativas infantis, dentre outros aspectos e sempre fazemos a contextualização com o Brasil. (Regina, set. 2017)*

No segundo semestre o mesmo ocorre em relação aos povos indígenas do território nacional:

**Quadro 2 – Etnias indígenas estudadas entre 2014 e 2019**

Ano/ Sala	01	02	03	04	05
2014	Pataxó	Kayapó Xirin	Guarani M'Bya	Munduruku	Kalapalo
2015	Pankararu	Guarani M'Bya	Munduruku	Kariri Xocó	Karajá
2016	Guarani M'Bya	Huni Kuin	Tumpinambá	Kalapalo	Kangang
2017	Ticuna	Xavante	Boé	Pataxó	Guajajara
2018	Ashininka	Munduruku	Guarani	Wassú-Cocal	Xavante
2019	Kariri Xocó	Saterê Mawê	Guarani	Karajá	Paiter Suruí

Fonte: PPP da escola (2020).

Entre as ações elaboradas, as educadoras criaram redes com indígenas brasileiras/os e africanas/os dos mais diversos países que vão até a escola regularmente para conversar com os adultos e as crianças; criaram projetos para a escola tais como encontro com as famílias para confecção de bonecas Abayomi, visita a terras indígenas<sup>13</sup> e ao Museu Afro Brasil, etc.

*A mudança do currículo se deu devido a necessidade, por termos bastante crianças afrodescendentes matriculadas em nossa escola. Então pensamos realizar um trabalho que empoderasse essas crianças, para criar e fortalecer suas identidades.* (Regina, set. 2017)

*Em certa ocasião, uma criança de família negra, ela bem negra, me contou que a festa dela de aniversário seria da Branca de Neve. Para a gente não teria problema nenhum, poderia ser da Bela, poderia ser de qualquer princesa, mas nos perguntávamos: 'por que existia o fato dela estar querendo esse embranquecimento?'* (Lisa, set. 2017)

Regina e Lisa ressaltam a relação que as famílias e as crianças negras (não) criam com sua identidade étnica, de gênero e de classe. Se a criança vivencia apenas narrativas de princesas brancas, loiras, de olhos claros, entre outras, ela compreenderá que há classificações e hierarquias sociais que normatizam e validam os distintos tipos de corpos, identidades e comportamentos. Possivelmente ela irá tentar se aproximar dos corpos mais aceitos, ou seja, os brancos, daí a importância de projetos como esse.

Para confrontar e disputar essas ideias e ideais de corpos, a escola selecionou um acervo literário, de vídeos, de brinquedos, etc., que ofertam outras narrativas. Entre as ações, as educadoras releram todo o acervo da biblioteca eliminando os livros que (re)produzem visões estereotipadas de corpos e de comportamentos.

De modo sistematizado, atividades como a *sacolinha de leitura*, a *sacolinha de jogos indígenas*<sup>14</sup> e a/o boneca/o afetiva/o (todos para serem levados para casa no fim de semana), as oficinas programadas, entre outras vivências permitem que as crianças e seus familiares experienciem outras possibilidades de ser e estar na sociedade para além das

<sup>13</sup> Entre elas, a Terra Indígena Jaraguá Guarani Mbya, localizada na cidade de São Paulo.

<sup>14</sup> Na atividade de leitura, as crianças “são incentivadas a levar livros para ler com as famílias, buscando desenvolver o gosto pela leitura, possibilitar a ampliação do repertório textual e imagético e apoiar o trabalho pedagógico da escola no favorecimento da postura leitora da criança” (EMEI, 2018, p. 54). Na sacolinha de jogos indígenas há réplicas de materiais indígenas para que a criança possa utilizar com sua família. Os projetos de sacolinhas são realizados durante o primeiro e o segundo semestre respectivamente.

personagens e discursos hegemônicos. Oferecem ainda reflexões sobre identidades, conhecimentos, pertencimento dos corpos, etc.

Kabengele Munanga (2004) explica que *raça* é um conteúdo construído histórica, política e socialmente por séculos. Aponta que a identidade negra no Brasil é uma atitude política e “unificadora em busca de propostas transformadoras da realidade” (s.n.). Nesse sentido, as professoras defendem o entendimento do que é ter um corpo negro na sociedade brasileira.

*Às vezes a criança branca chega aqui e não quer dar a mão ou conversar com a criança negra [...] A gente utiliza esta metodologia para desconstruir esse preconceito que a criança branca de 3-4 anos nem entende direito [...] Ao mesmo tempo para valorizar a identidade negra e empoderar essas crianças. (Regina, set. 2017)*

Munanga (2005) aponta quão importante é o resgate da história da comunidade negra também para os estudantes de outras ascendências étnicas, uma vez que esses estão imersos em uma educação envenenada pelos preconceitos. O resgate pertence a todas/ os e todas/ os necessitam compreender que a cultura, tal qual a conhecemos, “é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional” (MUNANGA, 2005, p. 16).

*Outras questões que já faziam parte das nossas preocupações, práticas e formações estavam relacionadas ao comportamento das crianças, por exemplo, as crianças que alisavam o cabelo com cinco ou seis anos, etc. (Lisa, set. 2017)*

As educadoras apresentam situações sobre quão complexa é a relação das crianças negras com as/ os outras/ os e consigo mesmas. Para Nilma Gomes

a identidade negra em nossa sociedade se constrói imersa no movimento de rejeição/ aceitação do ser negro, é compreensível que os diferentes sentidos atribuídos pelo homem e pela mulher negra ao seu cabelo e ao seu corpo revelem uma maneira tensa e conflituosa de ‘lidar’ com a corporeidade enquanto uma dimensão exterior e interior da negritude. (GOMES, 2003, p. 80)

A antropóloga também ressalta que a manipulação do cabelo de pessoas afrobrasileiras enquanto técnica corporal e comportamento social não ocorre sem conflitos, “estes embates podem expressar sentimentos de rejeição, aceitação, resignificação e, até mesmo, de negação ao pertencimento étnico/ racial” (GOMES, 2002, p. 44) ao longo de sua trajetória de vida.

Mighian Nunes (2013), Simone Pereira e Iracema Nascimento (2020), Simone Pereira e Silvana Nascimento (2020), entre outras/ os pesquisadoras/ es, a partir de exemplos concretos sobre tons de pele, manipulação do cabelo crespo, etc. apontam quanto a literatura com personagens negras pode ser significativas na constituição da subjetividade das crianças e adultas/ os negras/ os.

Dada a importância da valorização dos corpos negros e cabelos crespos, Nilma Gomes (2002) ressalta que a instituição escola deve apontar caminhos de enfrentamento e colaborar com a construção de estratégias para a constituição positiva da identidade negra. As professoras da EMEI, nesse sentido, realizam ações concretas para a valorização dos diversos tipos de cabelo e da autoestima das crianças (e por vezes de seus familiares), ao mesmo tempo possibilitam às crianças criar ferramentas de enfrentamento para discriminações. Assim, as estratégias desenvolvidas no cotidiano escolar incluem oficinas de cabelo, de turbante, de tranças, etc.

## Reflexões sobre a continuidade

A segunda pergunta norteadora da pesquisa foi: “*Por que esse currículo se manteve desde então?*”.

*Acho que o currículo se mantém pelas resignificações nas releituras, cursos, até uma nova faculdade, e por aí vai, não tem outro caminho. Mesmo que você faça um curso que você pense assim: ‘Eu sei mais do que essa pessoa’, mas pelo menos ela (nesse curso) vem te afirmar isso, sempre te acrescentar algo. Então você percebe ‘Eu avancei muito, só pode ser por aí’ pelos estudos/ leituras junto com a prática. (Rebeca, set. 2017)*

*A lei fez a gente abrir e ampliar o nosso olhar e ao longo desses anos a gente acabou crescendo bastante. (Mariana, out. 2017)*

Rebeca e Mariana explicam que a metodologia se mantém porque ela possibilita às educadoras reflexões acerca de seus valores pessoais, implicando em uma (re)construção

de subjetividade. Quando se pondera acerca das construções realizadas – e amplamente naturalizadas – de produção de diferenças e de desigualdades é difícil retornar.

É como explica Paulo Freire,

*é que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (FREIRE, 2001, p. 259, itálico do autor)*

A mudança de si passou pelo trabalho dialético e coletivo de estudo e de ensino.

*A gente passou a estudar no PEA bastante autores e textos e vieram muita gente tanto de SME, da Diretoria Regional de Ensino dar bastante contribuição para a gente. E a gente percebeu que realmente estava no caminho certo, e vai permanecendo, vai buscando mais informação... [...] vai buscando conhecer um pouquinho da cultura de cada local. Isso é uma coisa bem bacana, a gente acaba fazendo um link das coisas que acontecem lá com as que acontecem aqui no Brasil, qual a influência que eles tiveram na nossa cultura. (Mariana, out. 2017)*

*Faremos o Paiol, ligando o nosso alimento junino com o alimento do país africano estudado pela turma. Por exemplo, o forte do país que a gente está estudando (Nigéria) é a mandioca e a gente também tem mandioca aqui no Brasil e a usa na época junina. No Paiol eles vão degustar. A gente vai fazer isso no dia, é legal. Aí, depois, no segundo semestre com os povos indígenas.” (Regina, set. 2017)*

*Quando a gente valorizava os cachinhos com O cabelo de Lelé e as crianças se identificavam ou se reconheciam... Podia ser em alguma história, em alguma boneca, em algumas coisas que a gente falava ou nos vídeos que apareciam pessoas com os traços mais próximos dos delas, com a realidade mais próxima... Foi importante para voltar a aprender um pouquinho mais e entender os resultados que isso dava no trabalho na sala de aula. Acho que isso foi reforçando nosso trabalho, fazendo sentido. (Lisa, set. 2017)*

Mariana e Regina explicam que os estudos sobre os países e povos africanos são apresentados às crianças relacionando-os a exemplos brasileiros, para que se evidencie as relações de ancestralidade com a construção da identidade.

Mariana menciona os cursos realizados na Secretaria Municipal de Educação e na Diretoria Regional de Ensino, entretanto diversos outros cursos têm sido realizados pelas

professoras (individual e coletivamente), assim como participação em eventos, seminários, rodas de conversas, etc. em distintas instituições.

Lisa ressalta como o trabalho de valorização do corpo negro também foi significativo em sua trajetória docente. As professoras, ao se prepararem para o trabalho docente e o colocarem em prática, se transformaram no processo. A concretização do currículo propiciou profundas considerações de valores na comunidade escolar.

Esse trabalho constante e reflexivo é realizado de forma a contribuir positivamente com a constituição da subjetividade de todas as pessoas envolvidas no processo.

*O projeto se mantém na EMEI porque a equipe de trabalho viu que foi bacana e necessário, teve uma quebra de resistência e de preconceito entre as próprias crianças. Estamos colhendo o fruto disso tudo no cotidiano. Então, a cada ano, vamos aprimorando.* (Regina, set. 2017)

Regina ressalta que a avaliação das práticas pedagógicas do currículo se dá a partir da relação positiva de como percebem as interações *entre e com* as crianças.

*Também se mantém por causa da gestão. Ela não é limitadora, pelo contrário, ela facilita. Você pode discutir, mas é uma discussão sadia: 'Não precisa ser um trabalho engessado, pode ir por onde for mais significativo, escolher o caminho'.* (Rebeca, set. 2017)

Rebeca aponta a importância de gestões<sup>15</sup> que possibilitam ações inovadoras, tanto no momento da reorganização do PPP, como na sua construção e perpetuação. Os trios gestores têm possibilitado todo tipo de diálogo na escola. Os horários coletivos do PEA/JEIF são espaços frutíferos para estudos e discussões, em que têm sido realizadas muitas leituras coletivas (normativas, teóricas, metodológicas, entre outras).

O projeto não foi instituído verticalmente por decisões arbitrárias, produzido por pessoas que nunca pisaram no chão da escola, ele foi criado a partir de reflexões sobre os conceitos de indivíduo e de sociedade, do que se espera para contestar o colonialismo e o conservadorismo da educação a partir da realidade concreta da comunidade escolar.

<sup>15</sup> Desde o início do projeto, houve certa rotatividade na gestão, somam-se três diretoras/o e duas coordenadoras diferentes.

*Além das leis? A gente já percebia a necessidade, mas estudando as leis e se aprofundando um pouco mais, a gente constatou que essa necessidade era algo latente da sociedade, por justiça social inclusive. (Lisa, set. 2017)*

A professora ressalta que o trabalho contínuo origina-se também pela necessidade de promover justiça social a partir do reconhecimento das coações sofridas, da violência do sequestro dos corpos e de grande parte da história, da cultura e da identidade de africanas/os, afrodescendentes e indígenas e, conseqüentemente, das desigualdades inventadas que se mantêm até a atualidade<sup>16</sup>. Dessa forma, o trabalho realizado na EMEI Carolina Maria de Jesus se torna um polo de resistência e enfrentamento para todas/ os aquelas/ es que (não) naturaliza(va)m as desigualdades das narrativas dominantes.

## Desatando fios e novos desafios

*Um dia perguntei para uma menina: ‘Cris, por que você não está brincando com as outras crianças?’. Ela, sem pestanejar, respondeu: ‘Ah, professora, você disse: ‘Meninos, vocês podem brincar’, eu não sou menino, sou menina’. Foi nesse momento que eu percebi que a escolha do vocabulário era importante e fazia diferença. É curioso, porque aqui na escola as crianças nos chamam de ‘professora fulana de tal’, cobramos a “professora” ao invés da “tia”, mas até então não tínhamos pensado no vocabulário que usávamos cotidianamente com elas. (Rebeca, set. 2017)*

As questões de gênero, embora presentes no PPP e no PEA, ainda são um desafio a ser enfrentado no cotidiano escolar, sendo essa uma das fronteiras a ser atravessada.

Consideramos, a partir dos relatos das professoras, que o projeto se iniciou com um trabalho coletivo de reflexão das estruturas sociais relacionadas às condições reais das crianças e de suas famílias. Da mesma forma, são os motivos de sua permanência, incluindo as ressignificações pessoais que as educadoras têm realizado em suas trajetórias docente e de vida. Em maior ou menor grau todas as professoras que permanecem na escola concordam com o projeto e trabalham *com* e *por* ele.

A coordenadora pedagógica explica que trabalhar com esse projeto passa por uma (des)construção pessoal e profissional e que a professora que permanece na escola tem interesse em desenvolver as temáticas em sua prática pedagógica. Explica também que os

---

<sup>16</sup> É necessário ressaltar que, apesar da EMEI trabalhar com matrizes africanas, afro-brasileiras e indígenas, há outros povos incluídos nesse debate, sejam eles ciganos, caçaras, imigrantes, entre outros.

horários coletivos de estudos são efetivamente para formação continuada das educadoras, possibilitando discussões de saberes que provavelmente não foram ofertados na formação inicial.

Nesse estudo polifônico e dialógico, foi possível apreender algumas percepções das educadoras acerca de como se deu a formação do novo currículo, que envolve tanto o estudo da patrona e de normativas como a criação de uma metodologia de trabalho para a promoção afirmativa da criança negra de forma a fortalecer sua identidade, pertencimento, interações, etc. Essa rede, formada por educadoras da educação infantil, dialoga entre si, com as/os outras/os atrizes/atores da comunidade escolar e com outras/os de diversas instituições. Esses diálogos tecidos no encontro de falas individuais compõem um coletivo de formiguinhas e de formigueiros<sup>17</sup> que se unem para contribuir para que outro mundo seja possível.

É essencial que cada escola trabalhe de acordo com suas necessidades reais, confrontando as desigualdades e apontando caminhos de enfrentamentos. Sendo assim, é importante levar em conta que as pessoas dos diferentes grupos que habitam os marcadores de raça, de classe, de gênero, de sexualidade, entre outros, “são todos seres concretos, reais, que vivem a vida, ao mesmo tempo, de modo objetivo e subjetivo. Nesse sentido, são todos e cada um, um ser sociocultural a demandar por um reconhecimento e um lugar na sociedade” (GUSMÃO, 2012, p. 107). Tanto a superação de preconceitos e discriminações quanto a produção de novos saberes que abarcam as diferenças são desafios do campo educacional a serem transpostos (GUSMÃO, 2012).

Pepe Soto e Susana Tovías apontam que a formação docente e a formação multicultural deveriam estar estruturadas a partir de três eixos: i. incorporar o docente como sujeito cultural na análise das percepções e interpretações sobre os diferentes grupos do contexto escolar ii. conhecer a cultura dos grupos e as relações que se formam entre eles e com a maioria. iii. “estabelecer princípios de inovação educacional e estratégias pedagógicas para melhorar as relações interculturais, permitindo articular as diferenças dentro de um projeto escolar compartilhado”<sup>18</sup> (SOTO; TOVÍAS, 1997, p. 3, tradução nossa).

---

<sup>17</sup> Conforme apontado por uma professora, que iniciou na EMEI no ano de 2019, em uma atividade com as famílias.

<sup>18</sup> No original: Establecer principios de innovación educativa y estrategias pedagógicas para mejorar las relaciones interculturales, que permitieran articular las diferencias en el seno de un proyecto escolar compartido.

Entre o individual e o coletivo, o privado e o público, a prática em sala de aula e o projeto político-pedagógico *desse e nesse* espaço, as crianças e as/os adultas/os da comunidade escolar vão desenhando um mosaico de opções do que pode ser um indivíduo na contemporaneidade.

## Referências

BAKKE, Rachel Rua Baptista. *Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: doi:10.11606/T.8.2011.tde-31052012-160806. Acesso em: 20 mai 2021.

BRANDÃO, Carlos. *O que é Educação*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL. *Lei 10.639/ 2003 de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm). Acesso em: 20 mai 2021.

BRASIL. *Lei 11.645/ 2008 de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 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". Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>. Acesso em: 20 mai 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 mai 2021.

EMEI. *Projeto Político Pedagógico*. São Paulo: EMEI, 2018; 2020.

EVANGELISTA, Marcela B.. A transcrição em história oral e a insuficiência da entrevista. *Revista de História Oral Oralidades*. São Paulo, nº 7, p. 169-182, Jan-Jun 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*, v. 15, nº 42, São Paulo, p. 259-268, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805>. Acesso em: 20 mai 2021.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, nº 21, p. 40-51, Set/Out/Nov/Dez 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf>. Acesso em: 20 mai 2021.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, nº 23, p. 75-85, Maio/Jun/Jul/Ago 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>. Acesso em: 20 mai 2021.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017. 2ª reimpressão, 2018.

GUSMÃO, Neusa Maria M. de. AFRICANIDADES E BRASILIDADES: desafios da formação docente. *Revista de Estudos AntiUtilitaristas e PosColonias REALIS*, Pernambuco, vol. 2, nº 01, p. 93-108, jan-jun, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/realis/article/view/8757>. Acesso em: 20 mai 2021.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira* [S.l: s.n.] 2004.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) *Superando o Racismo na Escola*. 2 ed. revisada. – Brasília: MEC/ SECAD- Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005, p. 15-20. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf). Acesso em: 20 mai 2021.

NUNES, Mighian Danae. “Professora, ainda posso mudar de cor?”: As crianças pequenas e suas impressões sobre as relações raciais na escola. Ação Educativa. Digital. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2013/03/Mighian-Danae-Nunes.pdf>. Acesso em: 20 mai 2021.

PEREIRA, Simone dos S., NASCIMENTO, Iracema S. do. Literatura infantil com personagens negras: narrativas descolonizadoras para novas construções identitárias e de mundo. *Espaço Pedagógico*. v. 27, p.481 - 496, 2020. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11440/114115339>. Acesso em: 20 mai 2021.

PEREIRA, Simone dos S., NASCIMENTO, Silvana de Souza. Kids Playing At School: Ethnography about Race, Gender, Class and Region. *International Journal of Humanities and Social Science*, New York, v. 10, n. 9, p. 74-80, Set. 2020. Disponível em: [http://www.ijhssnet.com/view.php?u=http://www.ijhssnet.com/journals/Vol\\_10\\_No\\_9\\_September\\_2020/8.pdf](http://www.ijhssnet.com/view.php?u=http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_10_No_9_September_2020/8.pdf). Acesso em: 20 mai 2021.

SANTOS, Tamires Cristina. R. *Etnografia de uma lei: O ensino de História e Cultura Afro-brasileira e indígena*. 2019. 129 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12371>. Acesso em: 20 mai 2021.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME) (São Paulo). *Orientação Normativa nº 01: Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares*. São Paulo, SME / DOT, 2014. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Orientacao-Normativa-n01>. Acesso em: 20 mai 2021.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME) (São Paulo). Currículo Integrador da Infância Paulistana. São Paulo, SME / DOT, 2015. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Curriculo-Integrador-da-Infancia-Paulistana>. Acesso em: 20 mai 2021.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME) (São Paulo). Currículo da Cidade – Educação Infantil. São Paulo, SME / DOT, 2018. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51927.pdf>. Acesso em: 20 mai 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Uma introdução às teorias do currículo. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 11-17.

SOTO, Pepi. Explorando las posibilidades transformativas de la práctica educativa: el conocimiento antropológico aplicado a la formación del profesorado. Disponível em: <https://uab.academia.edu/PepiSoto>. Acesso em: 20 mai 2021.

ZAMBONI, Márcio. Marcadores Sociais da Diferença. *Sociologia: grandes temas do conhecimento (Especial Desigualdades)*. São Paulo, v.1. 2014, p. 14-18. Disponível em: [http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/wpcontent/uploads/2015/07/ZAMBONI\\_MarcadoresSociais.pdf](http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/wpcontent/uploads/2015/07/ZAMBONI_MarcadoresSociais.pdf). Acesso em: 20 mai 2021.

Recebido em 31 de janeiro de 2021

Aceito em 13 de julho de 2021