

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Waldete Tristão Farias Oliveira

Diversidade étnico-racial no currículo da Educação Infantil: o estudo das práticas  
educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo

São Paulo  
2017

WALDETE TRISTÃO FARIAS OLIVEIRA

Diversidade étnico-racial no currículo da Educação Infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo

**Versão Corrigida**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Appezzato Pinazza

São Paulo  
2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

372.21 Oliveira, Waldete Tristão Farias  
O48d        Diversidade étnico-racial no currículo da Educação Infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo / Waldete Tristão Farias Oliveira; orientação Mônica Appezzato Pinazza. São Paulo: s.n., 2017.

281 p. ils.; tabs.; anexos; apêndice

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação Infantil 2. Relações Étnicas-Raciais 3. Currículo 4. Liderança I. Pinazza, Mônica Appezzato, orient.

---

Nome: OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias Oliveira

Título: Diversidade étnico-racial no currículo da Educação Infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em:

**Banca Examinadora**

Profa.Dra Mônica Appezzato Pinazza

Instituição: Universidade de São Paulo

Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa.Dra: Profa. Dra. Marcia Aparecida Gobbi

Instituição: Universidade de São Paulo

Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa.Dra: Anete Abramowicz

Instituição: Universidade Federal de São Carlos

Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa.Dra: Lucimar Rosa Dias

Instituição: Universidade Federal do Paraná

Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa.Dra: Profa. Dra. Zeila de Brito Fabri Demartini

Instituição: Universidade Metodista de São Paulo

Assinatura: \_\_\_\_\_

À minha ancestralidade.  
Aos meus mais velhos.  
Aos meus mais novos.

## AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Mônica Appezzato Pinazza, pela atenção, apoio e orientação durante o processo de definição do objeto, investigação e elaboração do texto final desta tese de doutorado. Sou grata também pela oportunidade de acompanhar suas aulas na disciplina *Coordenação do Trabalho Pedagógico*, tendo-a como minha supervisora de estágio em docência para o nível superior. Sem dúvida, os debates e a interação, bem como os alunos do curso de Pedagogia, contribuíram muito para a minha formação.

À Profa. Dra. Anete Abramowicz, pela gentil orientação, inspirações e contribuições teóricas, indicações bibliográficas e, pelo momento único da sua presença no meu Exame de Qualificação, no qual me desafiou a prosseguir, alertando-me que “*a vida não pára de acontecer*”, durante a elaboração de uma pesquisa acadêmica.

À Profa. Dra. Marcia Aparecida Gobbi, pelos subsídios teóricos oferecidos no Exame de Qualificação e pelas mais variadas formas de apoio ao longo do percurso de elaboração dessa pesquisa e, em especial, pelos anos de convivência nos tempos da Prefeitura de São Paulo, quando muito me ensinou, e contribuiu para o meu crescimento científico e profissional.

À Profa. Dra. Lucimar Rosa Dias, por ser uma das maiores incentivadoras para que eu realizasse esta pesquisa, desde a inscrição no programa. Agradeço as indicações teóricas e sua presença num dos momentos mais difíceis deste percurso acadêmico, quando me ajudou a compreender que a conquista do doutorado era o “item número um da minha pauta”.

À Profa. Dra. Zeila de Brito Fabri Demartini, pelo apoio, incentivo, aporte teórico oferecido e por sua participação na banca examinadora da defesa.

À Profa. Dra. Fulvia Rosemberg (*in memoriam*) pela coordenação do Programa Internacional de Bolsas de Pós-graduação da Fundação Ford (International Fellowships Program – IFP) que me permitiu a conquista do título de mestre, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e pela oportunidade de dizer-lhe da minha alegria ao ser aprovada no processo de seleção

para o doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

À Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pela oportunidade de realização do Doutorado e aos funcionários dos diferentes setores que sempre foram atenciosos aos meus pedidos e dúvidas.

Meu especial agradecimento à equipe gestora da EMEI, às professoras e demais funcionários pela acolhida e por colocarem à disposição suas memórias, tempo e experiências, além de toda documentação necessária a esta pesquisa.

Ao Gil, companheiro de todas as horas, a minha admiração e reconhecimento, pelas mais diferentes formas de apoio e, em especial, nos momentos de alegria e de tristeza, que, na medida, foram o suficiente para nos tornar mais fortes e aliados nos projetos um do outro.

Ao Róbson Gil, meu filho querido, desde sempre me fazendo compreender que a minha tarefa de aprender é muito maior do que a de ensinar. E, por me oferecer o maior dos desafios, ao final desse ciclo: o de aprender, a cada dia e de um jeito novo, o que será a sua “presença ausente”. A sua ausência não é e nunca será falta, por que você está e estará em mim, do lado de dentro, no meu coração. Te amarei por toda a eternidade...

À minha família que conviveu com a dinâmica de todos os passos que culminaram nessa produção, mantendo-se sempre ao meu lado, apoiando-me em todos os momentos.

Aos desafios que se impuseram, ao longo desses quatro anos, e muito me ensinaram, minha gratidão.

## RESUMO

OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias Oliveira. **Diversidade étnico-racial no currículo da Educação Infantil**: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo. 2017. 281 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

O propósito desta investigação foi compreender como a temática racial se tornou um dos componentes estruturantes do currículo da educação infantil e de que forma passou a integrar a proposta curricular de uma Escola Municipal de Educação Infantil, da cidade de São Paulo. Este estudo considerou os preceitos da legislação brasileira atual, em especial a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, alterada pela Lei 10639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), bem como pesquisas internacionais e nacionais que refletem sobre a diversidade e o currículo para a Educação Infantil. A pesquisa comprometeu-se em buscar possíveis respostas aos seguintes questionamentos: como a diversidade étnico-racial foi introduzida e constituiu-se como uma temática no interior da EMEI selecionada? Em que medida, a diversidade étnico-racial compõe a proposta curricular da unidade educacional investigada e as práticas educativas com as crianças? Qual o papel desempenhado pelas lideranças formais (diretora, assistente de direção e coordenadora pedagógica), nesse processo de formulação curricular? De que maneira foram encaminhadas as atividades formativas com a equipe? O estudo parte da suposição básica de que é imperiosa a presença de ações educativas para a diversidade e, particularmente, a diversidade étnico-racial, contempladas na proposta curricular para a educação infantil. Entende-se que isso implica uma mudança de cultura no âmbito da equipe e de um contexto educacional, em especial da liderança formal, designada na rede municipal paulistana como gestão. A investigação, de natureza qualitativa, caracterizou-se como um estudo de caso único. O estudo constou da análise de documentos produzidos no âmbito da unidade, entrevistas semiestruturadas com a direção, assistente de direção, coordenação pedagógica e professoras e sessões de observação. Os dados colhidos revelaram que as práticas educativas realizadas nessa EMEI são únicas e singulares, demonstrando o compromisso da gestão em trazer para o currículo a história e cultura africana e afro-brasileira. De outro lado, emergiram desafios relacionados à precariedade da formação inicial das professoras, culminando com o despreparo delas para a mudança de suas práticas, de modo geral, e, particularmente, quando se trata da temática das relações étnico-raciais.

Palavras-chave: Educação Infantil. Relações Étnico-Raciais. Currículo. Práticas Educativas. Liderança

## ABSTRACT

OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias Oliveira. **Ethnic-racial diversity in the curriculum of Early Childhood Education**: the study of the educational practices of an EMEI in the city of São Paulo. 2017. 281 p. Thesis (Doctorate) – College of Education, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

The purpose of this research was to understand how the racial theme became one of the structuring components of the curriculum of early childhood education and how it became part of the curricular proposal of a local government School of Early Childhood Education, in the city of São Paulo. This study considered the precepts of current Brazilian legislation, especially the Federal Constitution, the National Education Guidelines and Bases Law 9394/96, as amended by Law 10639/03 and the National Curricular Guidelines for Ethnic-Racial Relations Education and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture (2004), as well as international and national surveys that reflect on the diversity and curriculum for Early Childhood Education. The research undertook to find possible answers to the following questions: how was ethnic-racial diversity introduced and constituted as a theme within the selected EMEI? To what extent does ethnic-racial diversity compose the curricular proposal of the educational unit investigated and the educational practices with the children? What is the role played by the formal leadership (principal, assistant principal and pedagogical coordinator) in this process of curricular formulation? In what way were the training activities sent to the team? The study starts from the basic assumption that the presence of educational actions for the diversity and, in particular, ethnic-racial diversity, is imperative, contemplated in the curricular proposal for the education of children. It is understood that this implies a change of culture in the scope of the team and of an educational context, especially of the formal leadership, designated in the local government network of São Paulo as management. This qualitative research has been characterized as a single case study. The study consisted of the analysis of documents produced within the scope of the unit, semi-structured interviews with the principal, principal assistant, pedagogical coordinator and teachers and observation sessions. The collected data revealed that the educational practices performed in this EMEI are unique, demonstrating the management's commitment to bringing African and Afro-Brazilian history and culture to the curriculum. On the other hand, challenges related to the precariousness of the initial formation of the teachers have emerged, culminating in their lack of preparation for the change of their practices, in general, and particularly when it comes to the theme of ethnic-racial relations.

Keywords: Early Childhood Education. Ethnic-Racial Relations. Curriculum. Educational Practices. Leadership

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1.....  | 16  |
| Figura 2.....  | 26  |
| Figura 3.....  | 63  |
| Figura 4.....  | 114 |
| Figura 5 Redário e Praça de Bancos.....                    | 120 |
| Figura 6 Sala de Leitura.....                              | 120 |
| Figura 7 Horta Suspensa e Estufa.....                      | 121 |
| Figura 8 Cozinha Experimental.....                         | 121 |
| Figura 9 Escola de Pais.....                               | 123 |
| Figura 10.....   | 139 |
| Figura 11 Muro Pichado.....                                | 142 |
| Figura 12 Intervenção Artística no Muro Pichado.....       | 143 |
| Figura 13 A Família Abayomi.....                           | 145 |
| Figura 14 Festa Afro-brasileira.....                       | 156 |
| Figura 15 Roupas, imagens e ferramentas de Orixás.....     | 158 |
| Figura 16 Artistas Africanos na Festa Afro-brasileira..... | 159 |
| Figura 17 O Escritor.....                                  | 159 |
| Figura 18 A Entrevista.....                                | 160 |
| Figura 19 Confeção do tambor.....                          | 160 |
| Figura 20 Curiosidade da criança.....                      | 161 |
| Figura 21 O tambor pronto.....                             | 161 |
| Figura 22.....   | 183 |
| Figura 23.....   | 188 |

## LISTA DE TABELAS

|  |     |
|--|-----|
| Tabela 1 .....                                       | 175 |
| Tabela 2 Movimento de Remoções da EMEI Gastone ..... | 181 |

## LISTA DE SIGLAS

CEB – Câmara de Educação Básica

CEI – Centro de Educação Infantil

CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades

CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

COEDI – Coordenação Geral de Educação Infantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

DOT – Diretoria de Orientação Técnica

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

EUA – Estados Unidos da América

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FNB – Frente Negra Brasileira

FPEI – Fórum Paulista de Educação Infantil

GTI População Negra – Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra

JBD – Jornada Básica do Docente

JEIF – Jornada Especial Integral de Formação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MNU – Movimento Negro Unificado

NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PI – Parque Infantil

PNDH – Programa Nacional dos Direitos Humanos

PPP - Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RME- Rede Municipal de Ensino

SEB - Secretaria de Educação Básica

SEC – Secretaria de Educação e Cultura

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SME – Secretaria Municipal de Educação

TEN – Teatro Experimental do Negro

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UE – Unidade Educacional

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

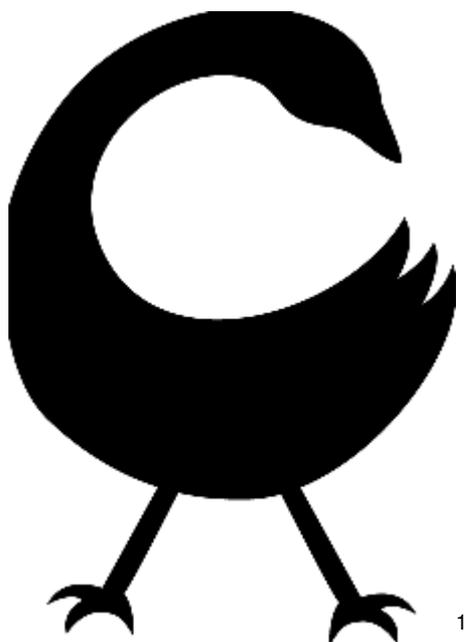
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| 1. INTRODUÇÃO.....  | 17  |
| 2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL .....  | 27  |
| 2.1 Diversidade e Diferença, Direitos Humanos e Educação: questões conceituais.....   | 27  |
| 2.2 A educação como uma demanda da população negra brasileira: um longo trajeto até o reconhecimento legal .....                        | 44  |
| 2.3 Educação como Direito Social: das disposições legais às práticas educativas.....  | 54  |
| 3. CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA E O TEMA DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL .....  | 64  |
| 3.1 Na esfera nacional .....  | 65  |
| 3.2 Na esfera do município de São Paulo .....   | 80  |
| 3.3 Diversidade Étnico-Racial no Currículo da Educação Infantil: o desafio de uma mudança de cultura no interior das instituições ..... | 95  |
| 3.4 Currículo, mudança de cultura organizacional e formação profissional: o papel formativo dos gestores.....                           | 110 |
| 4. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS .....  | 115 |
| 4.1 Contexto de Pesquisa .....  | 115 |
| 4.1.1 <i>A escolha da unidade educacional pesquisada e ações iniciais...</i>  | 115 |
| 4.1.2 <i>Caracterização do Contexto de Pesquisa.....</i>  | 118 |
| 4.2 Métodos de Produção de Dados e Procedimentos de Pesquisa .....  | 124 |
| 4.2.1 <i>Observação .....</i>   | 124 |
| 4.2.2 <i>Análise documental .....</i>   | 125 |
| 4.2.3 <i>Entrevistas.....</i>   | 130 |

|  |     |
|--|-----|
| 4.2.4 Questionário .....   | 131 |
| 4.3 Profissionais Informantes da Pesquisa .....  | 132 |
| 5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: DESVELANDO O PROJETO<br>E AS PRÁTICAS DA EMEI.....                   | 140 |
| 5.1 A diversidade étnico-racial no âmbito do currículo da EMEI .....                                       | 141 |
| 5.2 A apropriação do currículo da EMEI pela equipe docente: afinal, de<br>quem é o projeto educativo?..... | 162 |
| 6. CONCLUSÕES.....   | 189 |
| REFERÊNCIA.....  | 195 |
| ANEXOS.....  | 205 |
| APÊNDICES.....   | 247 |

Figura 1



Fonte: NASCIMENTO; GÁ (2011)

*Se wo were fi na wo sankofa a yenkyí<sup>2</sup>*

---

<sup>1</sup> Símbolo adinkra, baseado em animais. Sankofa é o símbolo da sabedoria de aprender com o passado para construir o futuro.

<sup>2</sup> Tradução: Nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou atrás.

## 1. INTRODUÇÃO

A organização e o funcionamento de toda instituição educacional é composta por uma multiplicidade de traços culturais, caracteres e valores que estão na base da cultura de cada equipe, representados, de acordo com Viñao Frago (2000), por inúmeros elementos que constituem as culturas escolares, tais como, o papel desempenhado pelos professores e alunos, os modos de comunicação, as formas de distribuição do espaço, as práticas cotidianas, os comportamentos dos sujeitos, as concepções e modos de organizar o ensino, bem como as definições e proposições que permeiam a escola.

Seguindo a lógica de entendimento da escola como produtora de cultura, Viñao Frago, em artigo publicado na Revista Brasileira de Educação, denominado *Historia de la educación e historia cultural*, em 1995, e no artigo intitulado *Culturas escolares*, o autor defende essa categoria de análise para entender práticas instauradas no interior da escola. Para ele, os elementos constituidores da cultura escolar perpassam desde aspectos institucionais, organizativos, curriculares até distribuição dos espaços, discursos, comunicações, processos de formação e até de desempenho.

Assim como outras instituições educacionais, a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) que motivou este estudo apresenta uma cultura própria, com características de vida próprias, ritmos e ritos, linguagem e, entre outras especificidades, seus próprios modos de gestão, enquanto instituição. No caso específico refiro-me a uma cultura que a conforma de uma maneira muito particular, em razão de esta unidade ser reconhecida por realizar uma prática social particular e propor uma mudança de cultura a partir do interior da EMEI, no que tange às relações étnico-raciais.

Para além dos conteúdos escolares consagrados, o compromisso educacional das instituições públicas ou privadas deveria abarcar a presença de questões histórico-sociais e culturais dos diferentes sujeitos, tendo em vista que é a escola um lugar privilegiado em que acontece o encontro de pessoas, de origens, crenças, costumes e valores diferentes, uma oportunidade de vivenciar conflitos e de construção de identidades.

Entretanto, não é o que se observa, pois, ao longo da história, a escola tem excluído dos currículos as narrativas das crianças, dos negros, das mulheres,

dos índios, e de outros atores sociais e, entre outros feitos, segue desconsiderando as diferentes expressões históricas e culturais, como se não trouxessem contribuições às crianças e aos jovens em seu processo formativo.

No tocante, particularmente, aos povos africanos e afro-brasileiros, muitos anos se passaram e essa demanda histórica se transformou em lei, embora isso não seja garantia da construção positiva das identidades das crianças negras e de suas famílias, como um objeto de atenção das instituições educacionais.

Diante do exposto, não é possível negar que a motivação para esta investigação encontra ressonância na minha história de formação no magistério, nos anos de 1980, que me ofereceu condições para os primeiros passos na docência da educação infantil para, depois de duas décadas, atuando como professora em escolas públicas de educação infantil do município de São Paulo, aceitar o desafio de compor a equipe gestora dessa natureza de instituição educacional assumindo, assim, a função de coordenadora pedagógica, através de concurso público de provas e títulos.

No entanto, antes disso, entre os anos de 2001 e 2003, prestei serviços técnicos educacionais na Coordenadoria de Educação – região Pirituba/Jaraguá/Perus da Secretaria Municipal de Educação e em mais uma das reuniões que tratava da transição das creches da Secretaria de Assistência Social para a SME, tomei conhecimento da Fundação Ford, do Programa Internacional Felloshwip Program (IFP) e da seleção de bolsistas para mestrado e doutorado, através da divulgação realizada, na ocasião, pela Profa. Dra. Maria Mata Campos. No momento em que acessei o edital não estava preparada para inscrever-me, mas segui para a próxima oportunidade de inscrição com a intenção de ingressar no mestrado.

Aprovada como bolsista na seleção 2003, acessei a fase pré-acadêmica oferecida pelo Programa que me possibilitou uma nova experiência em relação a um tipo específico de vivência escolar. Na ocasião, preparei-me para quatro processos seletivos em universidades públicas e privadas no interior e na cidade de São Paulo. Decidi ingressar na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em razão do vínculo acadêmico, desde a graduação e, entre os anos de 2004 e 2006 realizei meu mestrado. O ingresso no mestrado no Programa Educação, História, Política e Sociedade, no ano de 2004 e até 2006, permitiu-me a vivência de uma experiência

escolar completamente nova, a de estudar sem precisar me preocupar com questões financeiras e com dedicação aos estudos de forma integral. Pela primeira vez em minha trajetória escolar em nível superior, dediquei-me totalmente a minha formação acadêmica.

A motivação para a pesquisa do mestrado estava intrínsecamente ligada à minha vivência profissional. O acompanhamento do processo de transição das creches me aproximava de uma percepção de que havia um significativo número de mulheres negras atuando profissionalmente naquelas instituições, junto às crianças, fato que me provocava inúmeras indagações.

Entre elas a de querer compreender por que aquelas mulheres que, em muitos casos, nem mesmo possuíam o ensino fundamental, eram responsáveis pelo atendimento da infância na creche. A pesquisa revelou que o ingresso na creche representou um tipo de mobilidade social ascendente àquelas mulheres negras, em relação às suas famílias de origem e que esse tipo de instituição se transformou em um mercado de trabalho possível para mulheres oriundas das classes sociais subordinadas, destacando ainda que identidades são construídas ao longo da vida por contraste, nas diferentes situações e também por opção política.

Durante os anos de 2006 e 2013, atuei tanto em Centro de Educação Infantil (CEI) quanto em Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da rede municipal paulistana. Esta experiência me proporcionou um contato direto com a direção das unidades educacionais e, com isso, me permitiu constituir algumas inquietações sobre a atuação da gestão diante da emergência ou presença da temática das relações raciais no interior das unidades, enquanto demanda ou não de um coletivo de profissionais.

Embora o curso de Pedagogia, realizado nos anos de 1990, oferecesse a possibilidade concreta para alcançar outros postos de trabalho na carreira da educação pública paulistana onde eu atuava, nem ele e nem o curso de magistério estiveram voltados para formação de professores ou gestores para trabalhar no cotidiano das escolas com a questão da diversidade, em nenhuma perspectiva e, muito menos, para apresentar as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros e discutir as relações étnico-raciais.

Minha trajetória profissional foi, então, construída por uma prática pedagógica orientada, a princípio pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional Nº 9394 (LDB) (BRASIL 1996), posteriormente alterada pela Lei nº 10639 (BRASIL, 2003), para incluir no currículo oficial da rede de ensino na esfera nacional a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”; pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999) que em sua primeira versão “desconhecia” as diferenças de classe, gênero e raça nas crianças para, futuramente ser influenciada pela LDB, alterada, e Diretrizes Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

Assim, na condição de coordenadora pedagógica, acessei outros documentos e normativas da Secretaria do Município de São Paulo, que sustentavam meu compromisso profissional em garantir, nos contextos em que atuei, condições de trabalho coletivo organizado em torno de materiais, espaços e tempos que assegurassem o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas afro-brasileiras e africanas.

Ao longo desse período, posso afirmar que se deu a minha formação profissional como coordenadora e destaco a fundamental importância que teve o meu contato profissional com o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), a partir do ano de 2005, quando me tornei membro da Equipe de Educação e Políticas Públicas/Grupo de Trabalho de Educação Infantil do referido Centro.

Essa experiência de ser membro de organização não-governamental com foco na produção de conhecimento, desenvolvimento e execução de projetos voltados para a promoção da igualdade de raça, gênero, educação e direito, contribuiu para que eu estivesse muito próxima das mais recentes discussões que articulam diversidade étnico-racial, infância e a educação infantil, articulações essas que, até então, não eram enfrentadas nem pelo movimento negro, nem pelos movimentos sociais preocupados com a infância e com as crianças e, ainda, eram poucas as pesquisas acadêmicas que realizavam esse enfoque.

Uma das intervenções que mais contribuiu para ampliar a minha reflexão, naquele momento, foi participar de eventos de divulgação do “Prêmio Educar para a Igualdade Racial” que, desde o ano de 2002 é promovido pelo CEERT tendo como objetivo identificar, difundir, reconhecer e apoiar práticas pedagógicas e de gestão escolar realizadas, em diversos estados da federação. Na fase final de seleção,

colaborei atuando como parecerista, com a tarefa de efetuar a leitura de trabalhos enviados por professores e gestores que se candidataram a esse prêmio.

Naquele contexto e entre outras participações representando o CEERT e o grupo gestor do Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI), nos anos de 2009, 2010 e 2012, colaborei com a produção de dois documentos<sup>3</sup> com foco na educação infantil e relações raciais, sendo, o segundo deles produzido com apoio do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica/Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) e Instituto Avisa Lá – Formação Continuada de Educadores.

Em relação aos pareceres dos projetos inscritos para concorrerem ao prêmio, tenho ainda na memória, a leitura inquieta de alguns formulários de inscrição de professores e professoras, nos quais esses profissionais faziam referências explícitas às suas dificuldades em concretizar, no cotidiano das escolas, práticas pedagógicas que pudessem promover a igualdade racial e abordar a diversidade étnico-racial, especialmente, quando não contavam com o apoio da direção e/ou coordenação pedagógica ou, ainda, viviam um pretenso silêncio face à temática das relações étnico-raciais.

Essa revelação me incomodava e me fazia indagar, imediatamente, se eu estaria diante de uma gestão que poderia ser a responsável pela inobservância do disposto no Artigo 7º, inciso V, das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, o qual indica que as propostas pedagógicas dessa etapa devem estar comprometidas com o rompimento de relações de dominação, entre outras, a étnico-racial.

Como assevera Cavalleiro (2003), o silêncio da gestão remete ao silêncio da escola e essa condição de silêncio sobre as dinâmicas das relações raciais

[...] tem permitido que seja transmitida aos (as) alunos (as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos(as) profissionais da educação e envolvendo o

---

<sup>3</sup> Os documentos a que me refiro são: *Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil* / Maria Aparecida Silva Bento, organizadora. -- São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade - CEERT, 2011 e *Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial* / [coordenação geral Hédio Silva Jr., Maria Aparecida Silva Bento, Sílvia Pereira de Carvalho]. -- São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT: Instituto Avisa Lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

cotidiano em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais. (CAVALLEIRO, 2003, p. 21).

Por outro lado, a aparente indignação dos professores e professoras com a direção e/ou coordenação pedagógica nos formulários de inscrição revelavam instâncias não comprometidas em promover a tematização da diversidade étnico-racial, sugerindo-me que esse fato correspondia a uma dada concepção da gestão sobre a temática e, também, um dado estilo de liderança de equipe, que investe em uns assuntos e não em outros, selecionando, priorizando e definindo, ao sabor de seu juízo particular, aquilo que merece iluminação ou sombra nas práticas educativas.

A partir do meu envolvimento nos contextos das instituições de educação infantil e dos encontros de formação de diretores e coordenadores pedagógicos, promovidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo e pelo CEERT, iniciei um processo de observação e reflexão sobre o posicionamento de algumas diretoras de instituições de educação infantil da Rede Municipal de Educação paulistana, as quais faziam parte do meu universo profissional. Na ocasião, chamava atenção, em especial, a diretora de uma EMEI, conhecida por realizar ações diferenciadas, entre outras, sobre a temática das relações raciais, razão pela qual recebeu prêmios em nome das práticas desenvolvidas.

Outra experiência significativa que me fez querer saber mais sobre as práticas de instituições educacionais que integram a questão da diversidade étnico-racial ao currículo foi a minha participação no processo de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) quando, representando o CEERT e o FPEI, participei das audiências públicas de Brasília e São Paulo com o compromisso de defender que um documento mandatário deveria revelar sua preocupação com a educação das relações étnico-raciais, na educação infantil.

Motivada pela experiência pessoal, especialmente como gestora em escolas, no caso, da prefeitura de São Paulo, interessou-me compreender como uma determinada EMEI, reconhecida como um ambiente educativo diferenciado, no tocante ao tratamento da diversidade étnico-racial, tem abarcado a questão,

considerando o que Viñao Frago (2000) concebe como cultura escolar, ou seja, aquele conjunto de práticas, normas, idéias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola e como

[...] esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 100).

Minhas inquietações resultaram no delineamento do meu projeto de doutorado que definiu como objeto de estudo a compreensão do processo de inserção da diversidade étnico-racial, na proposta curricular de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da cidade de São Paulo, sob a lente das formações em contexto e das práticas desenvolvidas e o modo como a temática em questão se constituiu em uma cultura naquela instituição.

Considerado o fato de que a diversidade étnico-racial deveria ser um dos componentes estruturantes do currículo da educação infantil, este estudo compromete-se com a busca de possíveis respostas às seguintes formulações: como a temática da diversidade étnico-racial foi introduzida no âmbito de uma EMEI? Em que medida, a questão étnico-racial compõe a proposta curricular da unidade educacional e as práticas educativas com as crianças? Qual o papel desempenhado pelas lideranças formais (diretora, assistente de direção e coordenadora pedagógica) nesse processo de formulação curricular? Qual é o comprometimento da equipe de professores(as) com a temática, revelado em suas práticas? De que maneira foram (e são) encaminhadas as discussões com a equipe de profissionais?

Duas hipóteses nortearam meu trabalho de pesquisa. A primeira é a de que a inserção de questões relativas à diversidade étnico-racial, em especial, à história e à cultura afro-brasileira e africana como componente curricular na educação infantil não implica apenas uma mera inovação, significa, antes de tudo, uma mudança de cultura no interior do contexto de trabalho, no qual está imerso toda uma equipe de profissionais.

A segunda hipótese é a de que ao avançar na inserção das questões da diversidade e reconhecer uma multiplicidade de identidades e modos de “ser”, de

negros(as), brancos(as), indígenas, mulheres e homens, pertencentes a uma sociedade racializada, no contexto da educação brasileira, a instituição de educação infantil está promovendo uma espécie de justiça cultural, pautada nos direitos humanos.

Como objetivo geral, esta pesquisa pretende compreender o processo de inserção da temática da diversidade étnico-racial, na proposta curricular de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da cidade de São Paulo, sob a lente das formações em contexto e das práticas desenvolvidas.

Os objetivos específicos deste estudo são:

- a) identificar como a diversidade étnico-racial compõe a proposta curricular de unidade educacional e as práticas educativas com as crianças;
- b) reconhecer o papel desempenhado pelas lideranças formais (equipe gestora) da EMEI, especialmente, a diretora, nesse processo de formulação curricular;
- c) compreender o percurso e os contextos de formação e supervisão de práticas nos quais as discussões com a equipe foram desenvolvidas.

Este trabalho de tese está organizado em seis capítulos, a contar dessa Introdução.

No Capítulo 2, apresento as raízes do multiculturalismo como uma tendência no mundo e sua influência nas práticas pedagógicas, inclusive no Brasil, a discussão sobre o conceito de diversidade, em especial a diversidade étnico-racial e um histórico da educação como demanda da população negra até a promulgação da Lei 10639/03, configurando-se em um direito social.

O Capítulo 3 versa sobre a diversidade étnico-racial como um tema estruturante do currículo da educação básica brasileira, considerada a legislação que a sustenta e seus impactos na Educação Infantil, desde a esfera federal até a municipal paulistana.

O enquadramento metodológico da investigação é exposto no capítulo 4, com a especificação da natureza do trabalho, a caracterização e contextualização da instituição educacional que serviu de lócus ao estudo empírico e a apresentação das fontes de dados, dos procedimentos e dos instrumentos e técnicas de pesquisa utilizadas.

No Capítulo 5, apresento e discuto os dados analisando-os e interpretando-os à luz das teorizações e dos textos legais consultados, organizando-os em dois eixos de análise.

Por fim, o Capítulo 6 traz as Conclusões, em que procuro retomar minhas inquietações iniciais e minhas suposições básicas, ou seja, minhas hipóteses iniciais, confrontando-as com os dados que emergiram da pesquisa realizada. A partir do que foi possível desvelar e do que ainda merece ser investigado, procurei deixar registradas algumas recomendações que, eventualmente, possam nortear estudos futuros.

## CAPÍTULO 2

Figura 2



Fonte: NASCIMENTO; GÁ (2011)

*Nea onnim no sua a, ohu<sup>5</sup>*

---

<sup>4</sup> Símbolo adinkra baseado em formas abstratas. Símbolo do conhecimento, da aprendizagem permanente e da busca contínua do saber

<sup>5</sup> Tradução: Quem não sabe pode saber aprendendo

## **2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL**

Neste capítulo discorrerei sobre a temática da diversidade étnico-racial, apresentando como a discussão se estabelece na esfera internacional e nacional na perspectiva dos direitos humanos e se configura nos domínios da educação e da educação infantil.

Para compreender as demandas propostas nesta investigação apresento a sustentação teórica que me permitiu compreender a contextualização das questões que dizem respeito à diversidade, às discussões da atualidade no mundo e as interpretações presentes no Brasil.

### **2.1 Diversidade e Diferença, Direitos Humanos e Educação: questões conceituais**

Dada a pluralidade terminológica que se encontra na literatura internacional e nacional, especialmente em relação à utilização dos termos diversidade e diferença, Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) afirmam que é também o seu uso indiscriminado que aponta para um processo denominado de ascensão da diversidade.

Para as autoras, trata-se de um dos efeitos das lutas sociais realizadas no âmbito dos movimentos sociais, que fazem emergir as discussões de distintas perspectivas teóricas, atribuindo diferentes significados e possibilidades à ideia de diversidade e diferença. Reiteram ainda que,

[...] O debate sobre diversidade focado na heterogeneidade de culturas que marcam a sociedade contemporânea, em oposição ao modelo de Estado-nação moderno, liberal e ocidental é uma realidade presente em grande parte dos países do mundo (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 86).

Assim, em se tratando das especificidades dos diferentes contextos internacionais e nacional nos quais o debate sobre diversidade surgiu, as autoras destacam que ele se diferencia tanto de acordo com o período de emergência quanto em relação às causas principais que geram ou impõem a discussão sobre determinados grupos, identidades culturais, discriminação entre outros temas.

Elas indicam ainda como possibilidade investigativa a realização de estudos comparativos sobre a ocorrência de debate entre educação e diversidade como, por exemplo, na França, Índia, Argentina, Brasil e muitos outros.

A diversidade, entendida como construção histórica, social, cultural e política das diferenças, realiza-se em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no contexto nacional e internacional. Não se pode negar, nesse debate, os efeitos da desigualdade socioeconômica sobre toda a sociedade e, em especial, sobre os coletivos sociais considerados diversos (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 87).

Afirmando categoricamente que diversidade e diferença não são *coisas iguais*, nem mesmo próximas e, embora sejam palavras utilizadas sem distinção e, em diversos contextos, elas apontam diferentes noções e concepções de diversidade e, em três linhas:

A primeira trata as diferenças e/ou diversidades como contradições que podem ser apaziguadas, a tolerância seria uma das muitas outras formas de apaziguamento, a repactuação, sem esgarçar o tecido social, sendo sintetizadas pelo multiculturalismo. A segunda vertente, denominada liberal ou neoliberal que usa a palavra diferença ou diversidade como estratégia de ampliação das fronteiras do capital, pela maneira com que comercializa territórios de existência, formas de vida, a partir de uma maquinaria de produção de subjetividades; e por fim, a perspectiva que enfatiza as diferenças como produtoras de diferenças, as quais não podem se apaziguar, já que não se trata de contradições (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 91).

Asseverando que diferenças e/ou diversidades são ainda tratadas como contradições que podem ser apaziguadas, as autoras chamam atenção para o fato de que não é possível desconsiderar as relações de poder e as desigualdades. Assim, a diversidade não pode ser compreendida como neutralizadora das diferenças, pois as desigualdades permanecem quando se considera que o ponto de partida dos sujeitos é diferente. Dizem:

Sob o manto da diversidade o reconhecimento das várias identidades e/ou culturas, vem sob a égide da tolerância, tão em voga, pois pedir tolerância ainda significa manter intactas as hierarquias do que é considerado hegemônico, além do que a diversidade é a palavra-chave da possibilidade de ampliar o campo do capital que penetra cada vez mais em subjetividades antes intactas. Vendem-se produtos para as diferenças, é preciso neste sentido incentivá-las (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 91).

Nesse contexto, numa discussão superficial sobre a diversidade, o multiculturalismo pode incorrer no fortalecimento das desigualdades e promover um

tratamento desigual entre os diferentes, quando as diferenças não forem consideradas.

Na perspectiva de repensar a educação sob a ótica do multiculturalismo, Gonçalves e Silva (2004) afirmam que essa idéia nasceu da reflexão de professores doutores afro-americanos, docentes na área dos Estudos Sociais, entre eles: Gwedolyn C. Baker, James A Banks, Geneva Gay, Carl A Grant. Esses estudiosos foram influenciados pelos precursores dos Estudos Negros e pelo impacto dos *Black Studies* nas escolas contribuíram de modo significativo para o desenvolvimento de pesquisas e práticas pedagógicas.

Para alguns de seus seguidores, entre eles o estadunidense James Banks (1995), a educação multicultural propõe a reforma das escolas e de outras instituições educacionais com a finalidade de criar iguais oportunidades de sucesso escolar para todos os alunos, independentemente de seu grupo social ou étnico-racial.

Entretanto, para Gonçalves e Silva (2004), esse movimento de reforma do ensino e dos ambientes escolares, por sua intenção de tentar resolver inúmeras questões, entre elas: étnico-raciais, socioeconômicas, de gênero, as relações entre deficientes e não deficientes, o ensino para pessoas cuja língua materna não é a inglesa, entre outras, sugere uma dispersão, embora os autores reconheçam a educação multicultural como um esforço de combate ao racismo.

Dos autores citados, James Banks (2002) é conhecido como o mais dedicado às questões do multiculturalismo na perspectiva didático-pedagógica. Seu principal foco de atenção é a questão do fracasso escolar dos alunos oriundos das camadas populares e dos mais diferentes grupos étnicos presentes na sociedade estadunidense.

Em sua análise, há dois paradigmas importantes o para enfrentamento dessa problemática. O primeiro deles é a ideia de privação cultural, partindo do pressuposto de que o fracasso desses alunos é motivado pela cultura em que foram socializados, que não lhes favoreceu experiências fundamentais para o bom desempenho escolar. Banks (2002), como um dos defensores dessa perspectiva considera o contexto social e a cultura de origem dos alunos como o maior problema, e não a cultura da escola, de modo a privilegiar estratégias educacionais de compensação das deficiências culturais dos alunos.

Banks (2007) considera essa perspectiva como de privação cultural, pois parte do pressuposto de que o fracasso desses alunos está motivado pela cultura em que foram socializados. O segundo paradigma, que Banks intitula de diferença cultural, parte da afirmação de que as diferentes culturas possuem linguagens, valores, símbolos e estilos de comportamento diferentes, que tem de ser compreendidos na sua origem. Informa ainda que as relações entre as culturas não podem ser analisadas numa perspectiva hierarquizadora.

Embora não seja o foco do meu estudo, reconheço Banks como quem aprofunda a questão da educação multicultural conceituando-a em três tipos principais: 1) abordagens ao conteúdo; 2) abordagens ao aproveitamento acadêmico e 3) abordagens à educação intergrupos, que inclusive podem ser observáveis no contexto brasileiro, como propostas educativas.

Para Banks (2002), as abordagens ao conteúdo conceituam a educação multicultural como um processo educativo envolvendo acréscimos ou alterações do currículo nas várias áreas programáticas. As abordagens ao aproveitamento acadêmico conceituam a educação multicultural como um conjunto de objetivos, teorias e estratégias destinado a incrementar o desempenho e o sucesso escolar dos alunos das classes mais desfavorecidas, alunos de grupos étnicos, alunos de ambos os sexos e alunos de diferentes grupos culturais. As abordagens à educação intergrupos têm como objetivo principal ajudar todos os alunos a desenvolver atitudes positivas em relação às pessoas dos vários grupos raciais, gênero e grupos culturais.

Nas discussões que envolvem o multiculturalismo, a questão da identidade merece consideração e, a seu respeito, sob a perspectiva de Hall (2006), o conceito de identidade é construído de acordo e ao tempo de sua imersão em uma determinada cultura, e tende a ser constantemente modificado ou remodelado no processo das relações sociais, tornando-se fluida, cambiante, contraditória, instável:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

Sob a ótica do multiculturalismo, o reconhecimento e expressão dessa multiplicidade de identidades e modos de “ser” – negros/as, brancos/as, indígenas, mulheres e homens que pertencem a uma sociedade racializada, no contexto da educação brasileira – pode ser considerado como uma questão de justiça cultural, pautada nos direitos humanos por ser articulada à práxis educativa.

James Banks é considerado por Rodrigues (2011) como um dos principais teóricos e uma referência para a discussão sobre o multiculturalismo nos Estados Unidos (EUA), pois acumulou uma série de contribuições para a compreensão contemporânea de discursos a respeito da educação multicultural. Essa constatação se confirma, quando levo em consideração o número significativo de publicações acadêmicas e a oferta de formação de professores e elaboração de paradidáticos que se tornaram referência na orientação dos currículos de escolas regulares, coordenados e/ou sob a responsabilidade de Banks.

Com relação aos nomes adotados para os primeiros programas nos diferentes lugares do mundo, segundo Banks (1992), uma variedade de termos era utilizada, como: educação étnica, educação multirracial, educação multiétnica e educação antirracista. Estados Unidos, Reino Unido, Canadá e Austrália utilizavam em seus contextos *educação multicultural*, enquanto nas nações européias, inclusive na França, Holanda e Suíça, os programas eram denominados de educação intercultural.

Na perspectiva histórica, Banks (1995) aponta dois movimentos que precedem a educação multicultural, são eles: o movimento de educação intergrupos e o movimento de estudos étnicos. O movimento intergrupos surgiu como resposta aos conflitos raciais nos primeiros anos de 1940. Naquele contexto, as universidades formavam professores para responder à crise racial nos EUA, onde o foco da educação intercultural era a convivência de uma cultura comum. O segundo movimento da educação multicultural, chamado de Estudos Étnicos ou *Black Studies*, aconteceu entre os anos 1960 e 1970.

Ao longo do tempo, e em permanente estágio de evolução, a educação multicultural, segundo Banks (1992), pode ser identificada em quatro fases: a primeira fase sofreu influência dos estudos étnicos e era constituída por educadores que tinham interesse e especialização em história e cultura de diferentes grupos étnicos os quais se dedicavam a realizar ações individuais de modo que suas

contribuições pudessem estar na escola, no currículo e na formação de professores. O conteúdo étnico era necessário, mas não se constituía numa condição suficiente para reformular as escolas de modo que os estudantes experimentassem a igualdade.

A segunda fase aconteceu quando afro-americanos solicitaram especificidades de formação e de material didático sobre a cultura afro-americana, de modo que houvesse uma reestruturação da escola, que respondesse às necessidades e especificidades dos estudantes negros, de tal forma que todos pudessem desenvolver atitudes raciais e étnicas mais democráticas.

A terceira fase da educação multicultural é expressa por outros grupos que não se sentiam representados e se posicionavam como vítimas da sociedade e das escolas, mulheres e pessoas com deficiências que reivindicavam voz no currículo, nas escolas e universidades, através de suas histórias de vida e cultura.

A partir de Banks (1992), é possível concluir que o momento atual está sob a influência de uma quarta fase da educação multicultural na qual ainda se encontram em desenvolvimento teorias, pesquisas e práticas relacionadas às categorias raça, classe e gênero.

A respeito da atualidade dos objetivos que norteiam o desenvolvimento do multiculturalismo, é importante destacar que estão voltados para a reforma das escolas e outras instituições educacionais, no sentido da promoção da igualdade educacional dos diversos grupos, racial, étnico e de classe social, com o objetivo de promover a igualdade de sucesso e mobilidade no sistema educacional (BANKS, 1995).

O aprofundamento e a distinção mais detalhada de cada uma dessas fases pode ser encontrado em Rodrigues (2011), que também adverte para coexistência de preceitos comuns presentes até os dias de hoje, ressaltando que as duas últimas sobressaem-se às primeiras.

Gonçalves e Silva (2004) destacam que quando se fala em multiculturalismo é importante lembrar que o contexto de onde se fala é fundamental para que se possa compreender seus diferentes sentidos e significados na atualidade. Os autores lembram que nos EUA, por exemplo, em oposição à utilização dos termos “*black*” e “*niger*”, em se tratando da definição de pessoas negras, há quem prefira ser reconhecido e se identifique como “afro-americanos” e,

embora os autores considerem esta definição um equívoco, pois afro-americanos são também os cubanos, venezuelanos, brasileiros, peruanos, etc, ou seja, todos os povos latino-americanos.

Quanto a esse posicionamento Gonçalves e Silva (2004) asseveram também que as pessoas nascidas nos EUA, ao se denominarem “afro-americanos”, na verdade, estão incorporando a ideologia etnocêntrica de seus adversários brancos e ao mesmo tempo excluindo os americanos da América Central e América Latina, por considerarem-se os únicos americanos das três Américas.

A reflexão sobre o multiculturalismo conecta-se à dos direitos humanos na perspectiva da garantia de direitos mínimos, enquanto ideia inicial de assegurar a todos a liberdade e o direito à existência da sua diversidade. Entretanto, antes dessa conexão é necessário reconhecer que a questão dos direitos humanos culminou com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) como resultado da Revolução Francesa e que sendo ela uma formulação da cultura ocidental, eurocêntrica, não faz qualquer menção às experiências asiáticas, africanas, indígenas, indianas, entre outras.

Portanto, é recente a preocupação com grupos específicos de pessoas, como deficientes físicos, mulheres, imigrantes, refugiados, crianças, idosos, assim como a publicação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), denominada Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001), que versa em seu Artigo 4º – Os direitos humanos, garantias a respeito da diversidade cultural:

A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance (UNESCO, 2001).

Com o intuito de preservar o direito à diversidade cultural dos diferentes países, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2001) adverte ser a diversidade patrimônio comum da humanidade e como tal deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras. Em busca do reconhecimento da diversidade, a UNESCO prima pelo reconhecimento da

igual dignidade de todas as culturas, o respeito pelos direitos culturais, a formulação de políticas culturais, a promoção da diversidade em um pluralismo construtivo e a preservação do patrimônio cultural. Na ocasião da 31ª Conferência Geral da UNESCO (2001), os membros que compunham a Conferência assumiram o compromisso de assegurar a preservação e a promoção da diversidade das diferentes culturas, tanto no contexto social quanto educacional.

Com relação à educação infantil, Vandebroek (2011) revela a utilidade de entender como foram construídos, nesse campo, os diferentes discursos sobre diversidade e equidade, afirmando que as questões de diversidade e de equidade são preocupações centrais na educação infantil, tanto que elas ganharam uma base sólida junto aos pesquisadores e profissionais da área.

Rosemberg (2014) assevera que esse debate deve ser contextualizado no plano político e social, pois, só assim é que o seu uso não será uma armadilha contra a garantia do direito à diversidade. A autora chama atenção para a atribuição positiva do termo diversidade – especialmente a cultural – como uma tendência progressista e humanista, entretanto, destaca que ainda persiste na contemporaneidade a demarcação da diferença associada à inferioridade e à superioridade produzindo relações nas quais o racismo, xenofobia e intolerâncias correlatas ainda são presentes, inclusive nas instituições educacionais.

Para Sarmiento (2002), quando essas instituições desconsideram a diversidade e a equidade elas não promovem uma educação centrada na afirmação ativa dos direitos das crianças, mas sim uma espécie de exclusão social, portanto, uma experiência de desigualdade, desde a infância.

Nessa direção e analisando o caso brasileiro, Rosemberg (2014) aponta o para o impacto negativo na produção de desigualdades o fato de uma escola pública ser mal equipada, por exemplo, e estar localizada nos bairros e territórios pobres e onde a maioria dos moradores é negra, como nas periferias urbanas e em áreas remanescentes de quilombos.

Em tal contexto, a redução da verba para a escola pública de educação básica, mesmo que não seja uma ação específica contra negros, causa um impacto na manutenção das desigualdades materiais e estruturais contra os negros que, em sua maioria não têm acesso aos mesmos recursos públicos que os brancos, inclusive aqueles destinados para as políticas públicas (ROSEMBERG, 2014).

Vandenbroeck (2011) destaca ainda que existe a possibilidade de diferentes abordagens, mas afirma que há um consenso geral de que as crianças aprendem no contexto das instituições de educação infantil e é nele que estão inclusas questões relacionadas à diversidade de raça, cultura, gênero, composição familiar, etc.

Sarmiento (2002) realizou exaustiva investigação empírica evidenciando que as crianças desde muito pequenas têm atitudes preconceituosas e racistas o que justifica a importância da educação multicultural, desde a mais tenra idade. Isso porque, estudos sobre a educação multicultural da criança pequena, na perspectiva dos adultos, incluindo os professores, revelam que a negação, o silêncio diante da temática trata-se de uma espécie de “daltonismo” ou “abordagem daltônica”, como caracterizou Formosinho (1997) ao se referir a um tipo de crença dos adultos de que as crianças têm uma cegueira à cor (*colourblindness*) e a outras diferenças sociais e culturais.

Na mesma direção, Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) destacam a competência precoce da criança em reconhecer diferenças étnicas, sociais e culturais, salientando a influência dos diferentes contextos nos quais elas estão. A autora chama atenção, ainda, para o fato de que as concepções e atitudes acerca da diversidade são construídas pelas crianças de acordo com o sistema ecológico no qual ela está inserida, ao mesmo tempo em que destaca o fato de que os professores fazem uso de um currículo de “tamanho único”, ou seja, um currículo que trata com igualdade as diferenças presentes no contexto, porque as ignora.

Aqui vale lembrar o dossiê intitulado *Respect for diversity: an international overview*, de Glenda M Mac Naughton (2006), o qual revela que as crianças em idade de três e cinco anos de idade são capazes de distinguir marcas raciais como cor da pele, textura dos cabelos e ainda outras características faciais como boca e nariz. No estudo, a autora afirma ainda que nos EUA crianças brancas e negras demonstram, desde a educação infantil, atitudes negativas e positivas em relação à diversidade étnico-racial e costumam construir suas preferências de relacionamento baseadas no pertencimento racial das pessoas com as quais se relaciona, incluindo negros e grupos de minoria étnica. Um exemplo citado por Naughton (2006) é o experimento conhecido por *Dolls*, no qual até mesmo as crianças negras apresentam atitudes preconceituosas e racistas que

lhes foram introjetadas quando são questionadas sobre suas opiniões sobre as características estéticas e de caráter referentes a bonecas negras e brancas.

Tratando-se do sistema educacional brasileiro, Rosemberg (2002) destaca um tipo de racismo na perspectiva de que:

o acesso de crianças brancas é maior que o acesso de crianças não brancas (consideradas as crianças pretas, pardas e indígenas) se as crianças estiverem na idade correta de frequentar a educação infantil. Considerando a totalidade de crianças na educação infantil, a autora compara nosso sistema de ensino a um funil: "você tem uma entrada muito pequena na creche e pré-escola, um aumento espetacular no ensino fundamental e uma diminuição progressiva". Estamos no Brasil numa situação em que nós temos menos crianças frequentando a creche do que adultos frequentando o ensino superior (ROSEMBERG, 2002, p. 2).

Na perspectiva dos efeitos das percepções citadas, estudos apontam que as crianças negras, desde pequenas, sofrem em situações escolares, diferentes consequências do racismo: deixam de receber afeto, são ridicularizadas por suas características fenotípicas e até mesmo são consideradas menos capazes intelectualmente que outras crianças.

A pesquisa emblemática de Cavalleiro (2003) expõe e analisa a socialização das crianças negras no espaço da pré-escola e na família, em que adultos fazem parte desse contexto, sejam eles os familiares, professores/as ou demais funcionários/as da instituição educacional. As conclusões revelaram que as crianças negras internalizaram determinados conteúdos que contribuem negativamente para a construção de sua identidade, na contramão do que prevê a legislação. A autora chamou atenção para a distribuição desigual de afeto entre crianças negras e brancas tanto no que diz respeito ao contato físico quanto aos elogios e atenção em situações de conflito ou dor.

Ao desvelar o "silêncio" dos profissionais que lidam diretamente com as crianças, no que diz respeito à questão racial no ambiente escolar, a autora conclui que a criança não constrói repertório para lidar com o racismo e o preconceito presentes na sociedade. O mesmo se dá em relação ao silêncio da família, que não possui o necessário empoderamento para enfrentar o desprezo da escola e nem mesmo para fortalecer seus próprios filhos para esse enfrentamento, evidenciando que ela própria não possui e não o construiu seja em seus relacionamentos familiares ou nas instituições educacionais pelas quais passou durante a vida.

Ignorar a presença das crianças negras na escola através da invisibilização de sua história e cultura africana e ou afro-brasileira as leva a construir uma auto-imagem negativa. Os dados obtidos por Cavalleiro (2003) revelam tratamento diferenciado em relação às crianças negras e brancas por parte das diferentes equipes dentro da escola, baseado em uma linguagem não-verbal, por meio de atitudes, gestos e tons de voz que reforçam o racismo, promovendo a rejeição por parte das crianças negras em relação ao seu pertencimento racial.

Para Oliveira e Abramowicz (2010), a escola, em parceria com uma série de veículos de comunicação, entre eles a mídia, é responsável pela disseminação de valores estéticos como único, bonito e melhor que devem ser perseguidos por todos. Para as autoras,

esse fato indica que a escola atua de maneira a realizar uma inclusão diferenciada das crianças. Os indicadores estatísticos brasileiros mostram que quase a totalidade das crianças está na escola, no entanto, os trabalhos e as pesquisas sobre o cotidiano escolar mostram que essa inclusão é diferenciada. Isso leva a supor que as crianças nessa faixa etária já conseguem apresentar uma percepção das diferenças raciais, podendo, a partir dessa idade, começar a cristalizar determinadas atitudes com sentido preconceituoso em relação aos que diferem de suas características físicas, evidenciando a necessidade de se iniciar uma intervenção pedagógica que vise à destituição desse tipo de atitude em relação aos colegas (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p. 212).

No caso da creche, as autoras utilizam o termo “paparicação”, anteriormente utilizado por Ariès (1981), para demarcar o surgimento de uma nova mentalidade em relação à criança, a partir do século XVIII, na Europa, especificamente no contexto francês, que possibilitou a construção da ideia moderna de infância descrita pelo historiador citado.

Oliveira e Abramowicz (2010) utilizam o termo “paparicação” para se referirem a uma prática ou a um tratamento diferenciado em relação às crianças, para demonstrar que algumas ganham essa “paparicação” e outras não. Em seus estudos, as autoras nomeiam como situações de “paparicação” aquelas que revelam a diferença de tratamento das professoras em relação às crianças negras e brancas:

- 1) Ganhar ou não o colo da professora;

- 2) Meninas preferidas pelas professoras eram caracterizadas como “princesas” ou como “filhas”;
- 3) No refeitório, sempre se presenciava as professoras beijando algumas crianças;
- 4) Rejeição do corpo negro para o toque, o abraço e o beijo;
- 5) Rejeição do corpo negro fora do modelo estético de beleza e saúde: o menino gordo era a causa do seu problema na coluna;
- 6) Rejeição do corpo negro suado.

As pesquisas que apresentam as crianças como sujeito oferecem pistas para a compreensão de que a engrenagem da instituição educacional precisa ser revista para funcionar adequadamente. Equipe gestora, professoras e demais funcionários ainda precisam se comprometer com a promoção da igualdade racial desde a Educação Infantil, como um projeto coletivo.

Entretanto, no Brasil, a extensão territorial e a pluralidade de histórias e influências ocorridas ao longo do processo de construção da sociedade brasileira promoveram a existência de diversos “*Brasis*”, compostos por um significativo conjunto de manifestações multiculturais: costumes, tradições, lendas e crenças, as quais compõem de forma complexa a maneira de ser e estar do povo brasileiro, que não pode ser desconsiderado pelas instituições educacionais, desde a educação infantil.

Constituído de uma multiplicidade de identidades e modos de “ser”, no Brasil, negros, brancos, indígenas, mulheres e homens pertencem a uma sociedade racializada e ao longo da história foram tratados, também nas políticas educacionais, considerando-se uma orientação monocultural na qual são ressaltadas a condição dos homens brancos, heterossexuais, cristãos e favorecidos financeiramente, desconsiderando-se a diversidade da população brasileira.

Gonçalves e Silva (2004) revelam sua preocupação com o fato de que, no Brasil, o multiculturalismo tenha se transformado em um tipo de *teoria do currículo* chamando-o de o “jogo das diferenças (aquele) cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem” (GONÇALVES; SILVA, 2004, p. 11).

Em se tratando dos termos *etnia* e *raça*, utilizados no campo da educação, reitero que nesta pesquisa a opção que faço é pela aglutinação *étnico-racial* por sua abrangência tanto do conceito de “raça”, considerando-a como uma construção social e não apenas relativa aos atributos biológicos, mesmo que o fenótipo seja uma variável importante; quanto o conceito de *etnia*, também por relacionar-se aos aspectos socioculturais (língua, religião, alimentação, etc.) que constituem a identidade de um grupo.

No campo da educação infantil, a opção justifica-se, sobretudo, pelo reconhecimento de que o trato da diversidade étnico-racial nas práticas educativas das instituições de educação infantil está previsto nas normativas que instituem a obrigatoriedade do ensino de história afro-brasileira e africana em seu cotidiano (BRASIL, 2004; 2009). Tal como adverte Gomes (2012), é importante registrar que uma proposta educacional que considera a diversidade presente na população brasileira não significa que ela esteja comprometida com a substituição de um paradigma que desde sempre foi etnocêntrico por um africano e afro-brasileiro, pelo contrário, significa estar diante de uma proposta de reconhecimento de que

[...] não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. Processo esse que ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência (GOMES, 2012, p. 102).

Os conceitos abordados no presente estudo merecem atenção, até mesmo para a compreensão dos diferentes autores com os quais estabeleço diálogo, pois, embora estejam presentes tanto na legislação quanto em diferentes documentos, ainda causam estranheza ou equívocos de compreensão.

Retomo especialmente os conceitos, *raça* e *etnia* e diversidade étnico-racial, levando em consideração o alerta de Gomes (2012), especialista na área de educação e relações raciais, de que, muitas vezes, não há acordo, nem mesmo entre autores, intelectuais e militantes, que adotam perspectivas teóricas e ideológicas diferentes:

os termos e conceitos revelam não só a teorização sobre a temática racial, mas também as diferentes interpretações que a

sociedade brasileira e os atores sociais realizam a respeito das relações raciais. Nesse contexto, é importante destacar o papel dos movimentos sociais, em particular, do movimento negro, os quais redefinem e redimensionam a questão social e racial na sociedade brasileira, dando-lhe uma dimensão e interpretação políticas. Nesse processo, os movimentos sociais cumprem uma importante tarefa não só de denúncia e reinterpretação da realidade social e racial brasileira como, também, de reeducação da população, dos meios políticos e acadêmicos (GOMES, 2012, p. 39).

Em consonância com Gomes (2012), ressalto a importância de que o conceito de raça, quando utilizado neste estudo, adota como referência Guimarães (1999), pois o autor o compreende enquanto uma construção social, portanto inexistente cientificamente, se pensado a partir do campo da biologia.

Nesse contexto, cabe às instituições educacionais incluir, no âmbito dos estudos, conteúdos que abordem diariamente as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além daquelas de raízes africana e européia.

É preciso ter clareza de que o art. 26A, acrescentado à LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos; ele indica possibilidades para repensar as relações étnico-raciais, sociais, as práticas pedagógicas, as condições oferecidas para aprendizagem, enfim, os objetivos explícitos da educação oferecida nestas instituições, que podem impactar em outros contextos além do educacional.

A respeito da utilização e ascensão da palavra *diversidade* no contexto da política educacional brasileira, Rodrigues (2011) destaca sua presença por força da pressão internacional para o seu cumprimento, nos anos 1990, e a retomada dos acordos internacionais para o combate às desigualdades de raça, gênero, entre outras. A autora refere-se à Convenção 111, da Organização Internacional do Trabalho (1968), que adota diversas disposições relativas à discriminação em matéria de emprego e profissão; à Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação (1969), que condena e se compromete com a implantação de uma política e de medidas legislativas de combate à discriminação por grupos, organizações ou pessoas; e ainda à Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1969), que discutiu a eliminação e prevenção

de qualquer tipo de discriminação que destruam ou alterem a igualdade de tratamento nesse campo.

A Constituição Federal de 1988 é considerada por muitos como um significativo avanço no processo de redemocratização do país, especialmente por estabelecer como um de seus objetivos: “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2001)

Desde a sua promulgação, nota-se maior visibilidade da luta racial negra, em especial quando nº 20 de novembro de 1995 aconteceu em Brasília a “Marcha contra o racismo e pela Cidadania e a Vida” juntamente com a comemoração do tricentenário de Zumbi dos Palmares, não só lá, como em diversos locais pelo Brasil.

Essa data também foi marcada pelo lançamento Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, e do surgimento de novas estratégias do movimento negro brasileiro, por exemplo, quando os organizadores da Marcha elaboraram um documento no qual estava descrita tanto a situação do negro brasileiro e, ao mesmo tempo, sugestões de políticas para a superação do racismo e das desigualdades raciais no Brasil.

Diante dos fatos, o então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) reconheceu não só a existência das desigualdades raciais, como afirmou a necessidade de se criar uma relação entre o Governo Federal e o movimento negro, que se estabeleceu através da criação de grupos de discussão e ações, conforme descrita por Guimarães (2005),

Em Julho de 1996, o Ministério da Justiça chamou a Brasília vários pesquisadores, brasileiros e americanos, assim como um grande número de lideranças negras do país, para um seminário internacional sobre “Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos”. Foi a primeira vez que um governo brasileiro admitiu discutir políticas públicas específicas voltadas para ascensão dos negros no Brasil (GUIMARÃES, 2005, p. 165).

As discussões iniciais e o contexto de 1996 alavancaram a criação, por decreto presidencial, do Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra<sup>6</sup> (GTI População Negra), sendo lançado também o I Programa

---

<sup>6</sup> Para saber mais sobre o Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra, consultar o site: [http://www.planalto.gov.br/publi\\_04/COLECAO/RACIAL.HTM](http://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/RACIAL.HTM).

Nacional dos Direitos Humanos (I PNDH), ambos pelo Ministério da Justiça. O GTI População Negra era formado por um colegiado de oito representantes da sociedade civil (oriundos do Movimento negro) e de dez representantes governamentais. Estava organizado em torno de 16 áreas de trabalho e constituiu-se a partir dos seguintes objetivos:

- a) Propor ações de combate à discriminação racial;
- b) Elaborar e promover políticas governamentais;
- c) Estimular ações da iniciativa privada;
- d) Apoiar a elaboração de estudos atualizados;
- e) Estimular iniciativas públicas e privadas que valorizem a inserção qualificada dos negros nos meios de comunicação.

O reconhecimento da existência do racismo e do preconceito pelo governo brasileiro foi fundamental para a criação de um Grupo de Trabalho de Valorização da População Negra em 1996. Da cerimônia de implantação do referido grupo, Rodrigues (2011) destaca trechos do Discurso no qual o presidente FHC reconhece a existência do preconceito na sociedade brasileira e seus efeitos nefastos. Nos termos presentes no documento:

Existe, sim, preconceito no Brasil. A valorização do negro implica também a luta contra o preconceito, porque ele existe. Ele aparece muito objetivamente em termos de discriminação, de salário, de não utilização de pessoas — não só de negros, mas de certos grupos raciais; não é o único grupo discriminado, há outros grupos. É a formação de uma sociedade democrática implica que o Governo atue muito claramente nessa direção, também, porque, se não houver essa convergência de esforços da sociedade civil e do aparelho de Estado, não vamos conseguir, realmente, transformar numa realidade cotidiana aquilo que gostamos de dizer como valor, ou seja, a tolerância, o fato de que somos capazes de conviver na multiplicidade de raças e de culturas (BRASIL, 1996, p. 163).

O presidente Fernando Henrique reconhece o Brasil como uma nação composta multiracialmente e considera a diversidade cultural e étnica como fundamental para o mundo contemporâneo, assim como a reorganização do sistema educacional e a valorização da pluralidade étnica da população brasileira

Rodrigues (2011) afirma que o período de 1995 a 2002, que corresponde à gestão FHC, é importante para a consolidação das discussões sobre políticas com foco no combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação, na esfera pública.

Assim, no campo da reorganização educacional, o Ministério da Educação propôs um programa<sup>7</sup> amplo e de grande alcance, elaborado e implantado em colaboração com a comunidade negra, representada pelo Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTIVN), contemplando as seguintes ações:

- 1) Combate ao Preconceito – através da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cuja proposta é referenciar e qualificar a prática pedagógica e os currículos da Educação Básica; da criação do Programa do Livro Didático que garantisse a qualidade na distribuição de coleções de livros didáticos e do lançamento da TV Escola com o objetivo de promover a capacitação e atualização permanente dos professores do Brasil;
- 2) Ações Compensatórias que incluíam o apoio financeiro e técnico a programas de alfabetização e a cursos supletivos promovidos pelo movimento negro e/ou destinados à população afro-brasileira.

É importante ressaltar que os debates sobre a questão racial no campo da Educação, enquanto discussões acadêmicas e também no plano da Educação Básica, e em especial para o Ensino Fundamental, datam dos anos 1980, embora a sua materialização só tenha acontecido, em formato de proposta para os currículos somente a partir de 1995, com a publicação dos PCNs, formalizando a sua utilização no âmbito das instituições educacionais.

Entretanto, o tratamento da temática inserido no campo da pluralidade cultural apresenta controvérsias uma vez que, enquanto tema transversal orienta os professores a oferecer aos alunos oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiros e como participantes de grupos culturais específicos, por meio da valorização das diversas culturas presentes no Brasil, reforçando a intenção de propiciar aos estudantes a compreensão de seu próprio valor e a promoção de a sua autoestima num ambiente de respeito e aceitação, de interesse e valorização.

A forma romantizada como estas discussões são apresentadas no documento colaboram para o fortalecimento do mito da democracia racial, reforçando a ideia de que as relações entre negros e brancos no Brasil se deram e

---

<sup>7</sup> Para saber mais detalhes das ações, consultar o documento: *Construindo a democracia racial*. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA Governo Fernando Henrique Cardoso Brasília – 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/publi\\_04/COLECAO/RACIAL.HTM](http://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/RACIAL.HTM). Acesso em: 15 dez. 2016.

se dão de forma harmônica e numa sociedade na qual todos são iguais e possuem os mesmos direitos (SOUZA, 2001).

À utilização do conceito raça é atribuído um sentido político, considerando o tipo de racismo existente no contexto brasileiro, no qual quanto mais próximo o sujeito negro está de sua dimensão histórica e cultural, maiores são as chances de que ele seja exposto a práticas racistas e discriminatórias, diferentemente da forma como a temática da diversidade é tratada nos PCNs, ou seja, somente sob a ótica da cultura.

Essa reflexão inicial é importante para que a compreensão de que a utilização do termo *étnico-racial*, pelos intelectuais, quando se referem ao segmento negro<sup>8</sup>, demonstra que eles estão considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura, as relações e, portanto, a vida desse grupo de pessoas no Brasil.

Sendo assim, o uso isolado do termo etnia se torna insuficiente no caso das pessoas negras, pois, um não-negro, distante das dimensões histórica e cultural, que não aparenta características negróides poderá ser discriminado ao se identificar com elas.

Reitero então que, nesta pesquisa, a opção terminológica adotada tem como referência a utilização do termo *diversidade étnico-racial* tanto por seu uso na legislação e normativas que instituem a obrigatoriedade do ensino de história afro-brasileira e africana, cujo foco está na descendência e ancestralidade, quanto por sua popularidade nos discursos da realidade brasileira, ainda que a utilização do termo diversidade esteja em debate (RODRIGUES, 2011) e represente um espaço de conflito por não considerar a diferença como um espaço de desigualdade.

## **2.2 A educação como uma demanda da população negra brasileira: um longo trajeto até o reconhecimento legal**

No Brasil, até a chegada da conquista legal, representada pela lei nº. 10.639 do ano de 2003, uma longa história de luta pelo direito à escola e à educação se cumpriu. Tal pauta foi demanda constante do movimento social negro, em

---

<sup>8</sup> Nesta pesquisa, quando digo *negros* ou *negras* estou me referindo ao conjunto de pessoas que se classificam ou são classificadas como pretas ou pardas, de acordo com o sistema de classificação empregado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

especial, no período pós-abolição, com registros sistemáticos desde os tempos da Frente Negra Brasileira, segundo pesquisas de Domingues (2007).

Ressalto que considero como movimento social negro ou apenas movimento negro toda mobilização do povo negro que se deu antes e após a abolição da escravatura, em 1888, os quais, embora clandestinos em suas primeiras organizações, surgiram com o principal objetivo de libertar os negros, como as revoltas que aconteciam e a fuga para os quilombos.

A promulgação da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888 trouxe consigo um período imediato ao da pós-abolição marcado pela ausência de reformas que integrasse a população negra socialmente, culminando na sua marginalização, uma vez que não contavam com nenhuma orientação destinada a integrá-la às novas regras de uma sociedade baseada no trabalho assalariado, deixando-a abandonada à própria sorte.

Segundo Clóvis Moura, após a abolição,

[...] houve um período no qual o negro não encontrava possibilidades de se integrar economicamente e encontrar a sua identidade étnica de forma não fragmentada e confusa. Daí uma fase onde ele, como elemento mais onerado no processo de passagem da escravidão para o trabalho livre, desarticulou-se social, psicológica e culturalmente. Mas sempre procurou, em nível organizacional, reencontrar-se (MOURA, 1992, p. 211).

Havia um reduzido número de negros que, superando as barreiras sociais, conseguiram empregos mais estáveis, em escritórios e no serviço público. Esse segmento, em processo de ascensão, foi chamado por Florestan Fernandes (1978) de “elite negra”, que se diferenciava da grande massa marginalizada e foi responsável pelo surgimento de diversas organizações que congregavam a população negra em atividades recreativas, culturais, beneficentes e políticas.

Embora não seja o foco desta pesquisa e, sem ter a pretensão de recuperar toda a história do movimento social negro brasileiro, realizada minuciosamente por outros pesquisadores (PINTO, 1993; MÜLLER, 1988; DOMINGUES, 2007), ousou recuperar apontamentos históricos que ajudam a compreender por que a educação se tornou uma demanda desses atores sociais, desde aqueles tempos.

A primeira fase do movimento negro, organizado na República e que se estende ao Estado Novo (1889-1937), embora considerada como desprovida de caráter político ou ideológico (DOMINGUES, 2008), registra um período de marginalização da população negra, no qual os libertos, ex-escravos e seus descendentes organizavam-se em diferentes grupos como grêmios, clubes ou associações de cunho assistencialista, recreativo e/ou cultural, nos diversos estados e cidades brasileiras, como São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ), Pelotas (RS), Lages (SC). Foi nesse contexto que surgiu a singular e expressiva Imprensa Negra, constituindo-se ela própria, em um veículo educativo em sua condição

[...] ativa e combativa que não só divulgava as atividades e abria espaço para a produção literária do negro, como debatia as questões educacionais, procurando sempre discorrer sobre a importância da educação para que o negro superasse seus problemas (PINTO, 1993, p. 28).

Na ocasião, tratava-se de um potente instrumento de comunicação, que contava com um dos mais importantes ativistas negros da época, o jornalista José Correia Leite, totalmente comprometido com o compartilhamento de assuntos de interesse da comunidade negra. Entre outras publicações periódicas comandadas pelo jornalista, Domingues (2008) destacou o jornal paulistano *Clarim d' Alvorada* (1924-1940), considerado um jornal feito por negros para a comunidade negra.

A imprensa negra estava espalhada em diversos núcleos e cidades por todo o país e seu compromisso comum era o de divulgar as mazelas que afetavam a população negra no âmbito do trabalho, da educação e da saúde, como reiterado por Domingues (2008).

Pinto (1993) revela, ainda, ter localizado outros 19 títulos de jornais editados por negros, entre 1907 e 1935, na cidade de São Paulo, destacando que, certamente, a produção poderia ter sido maior, embora *O Clarim d'Alvorada* e *A Voz da Raça* sejam os mais conhecidos, até os dias de hoje.

Esses dados são importantes porque levam a pensar que a imprensa negra, como veículo de comunicação, pode ter alcançado um significativo número de pessoas negras, naquele período. Domingues (2008) explica que os periódicos *O Clarim d'Alvorada* e *A Voz da Raça* eram também veículos de denúncia, com o objetivo de promover uma batalha contra o “preconceito de cor” e a segregação racial que impedia os negros de frequentarem determinados hotéis, clubes, cinemas,

teatros, restaurantes, orfanatos, estabelecimentos comerciais e religiosos, além de algumas escolas e até mesmo certas ruas e praças públicas.

A Frente Negra Brasileira (FNB) foi também um grupo organizado que pode ser compreendido como um tipo de movimento negro que, fundada em outubro de 1931 pretendia combater o racismo no Brasil e promover melhores condições de trabalho, saúde e educação para a população negra brasileira.

Moura (1992) afirma que o surgimento da FNB contou com a obstinação de negros abnegados, como Francisco Lucrecio, Raul Joviano do Amaral e o próprio José Correia Leite. Fundada em 16 de setembro de 1931, sua sede social central localizava-se na Rua Liberdade, na capital paulistana para, em seguida, tornar-se um movimento de caráter nacional, com repercussão internacional. No ano de 1936 foi reconhecida como partido político, vigendo até o golpe de 1937.

Na primeira metade do século XX, as lideranças dessa organização tinham uma visão crítica em relação à falta de políticas públicas voltadas à população negra e estavam organizadas em delegações, não só em São Paulo, mas em outros estados, como Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia, nos quais arregimentavam milhares de “pessoas de cor” que concebiam a educação como estratégia fundamental para a inserção desse segmento populacional à sociedade (DOMINGUES, 2008).

Além de compreender a Frente Negra Brasileira como um espaço de integração social, Domingues (2008) defende que em seu estatuto estava a crença de que a educação possibilitaria a eliminação dos preconceitos e, em última instância, garantiria as condições para o exercício da cidadania plena. Sem dúvida, dentre outros, o maior e mais importante departamento da Frente Negra Brasileira foi o de Instrução, também chamado de Departamento de Cultura ou Intelectual, responsável pela área educacional.

Para ilustrar o compromisso com a área da educação, Domingues (2008) destaca do jornal a chamada propagandística endereçada à população negra: “Eduquemos mais e mais os nossos filhos, dando-lhes uma educação e uma instrução de acordo com as suas aspirações” (A Voz da Raça, 28 out. 1933, p. 2).

A educação era compreendida como a principal arma na “cruzada” contra o “preconceito de cor”. Os negros deviam estudar, afirmava o articulista José Bueno Feliciano, “a fim de não serem insultados a cada momento. Instruídos e educados

seremos respeitados; far-nos-emos respeitar” (A Voz da Raça, 24 jun. 1933, p. 4).

Naquele contexto, acreditava-se que os negros, na medida em que progredissem no campo educacional, seriam respeitados, reconhecidos e valorizados pela sociedade mais abrangente, numa crença de que a educação teria o poder de anular o preconceito racial e, em última instância, de erradicá-lo (DOMINGUES, 2008, p. 522). Segundo o mesmo autor, o conceito de educação veiculado era abrangente, referindo-se não só ao ensino formal, escolar restrito, mas a uma ampla formação cultural e moral do indivíduo.

Os estudos relacionando a população negra à educação escolar pelo viés da história da educação começaram a surgir a partir do final da década de 1980. O trabalho de Demartini (1989) é pioneiro nesse enfoque. A autora discute a escolarização da população negra na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX, tomando como principal fonte de pesquisa o depoimento do intelectual negro, o jornalista José Correia Leite, que foi um importante personagem na organização da imprensa negra, atuando em São Paulo, na primeira metade do século XX.

Através desse depoimento, Demartini (1989) avalia o comportamento dos negros na concorrência com outros grupos (principalmente imigrantes) e o papel conferido à escolarização em meio a esse processo. Para a autora, a educação foi um instrumento importante na construção das ações desenvolvidas pela comunidade negra e um elemento de aproximação das bandeiras de luta construídas pelas organizações negras paulistas:

Os negros percebiam sua condição de segmento discriminado na sociedade paulistana, e a situação de disputa em que se achavam inseridos ao lado de grupos imigrantes em situação econômica semelhante. Alguns deles, que passaram a organizar-se em entidades negras, achavam que o caminho para a ascensão social era a escola, mas sua própria vivência como elementos discriminados os levava a cogitar que eles próprios tinham que batalhar por esta causa. De um lado, porque a República criava muitas escolas, e muitos negros freqüentavam escolas públicas, mas havia entraves colocados por estas escolas ao processo de escolarização dos negros pertencentes a famílias mais pobres, ou sem família; de outro lado, porque verificavam que havia uma acomodação de parcela desta população às condições impostas pela escravidão, uma quase aceitação do fato de não ter seus direitos (como o da escolaridade obrigatória e gratuita) efetivados (DEMARTINI, 1989, p. 60).

Considerando que o movimento negro era um indicador de ação da população negra, é possível constatar que a educação sempre esteve no centro de suas preocupações, como destaca Pinto (1993). Segundo a autora, as primeiras associações, organizadas no início do século XX, desenvolviam as mais diferentes atividades educacionais, tais como: sessões de declamação de poesia, encenação de peças teatrais, festivais lítero-dançantes, palestras educacionais, formação de bibliotecas e, especificamente, no campo da educação escolar ofereciam cursos de alfabetização.

A FNB também promoveu diversos cursos (PINTO, 1993) como de música, inglês, educação física, formação social, que seria um tipo de preparação para o antigo curso ginásial, além de atividades que, embora não se configurassem como cursos profissionalizantes, na prática, funcionavam assim, envolvendo atividades de carpintaria e corte e costura.

À época, “educação” e “instrução”, nas palavras de Pinto (1993), eram utilizadas frequentemente com dois sentidos: o primeiro referindo-se ao ensino pedagógico formal e como formação cultural e moral do indivíduo, enquanto o segundo tinha um sentido mais específico, de alfabetização ou escolarização.

Ainda que as lideranças fretenegrinas não realizassem críticas objetivas (PINTO, 1993) contra a ausência de receptividade das escolas da rede oficial de ensino em relação ao alunado negro, suas ações revelavam o conhecimento da postura discriminatória de muitos professores.

A crítica aos conteúdos didáticos também era corrente, Domingues (2008) aponta que aquele era um momento no qual a instrução era concebida como o instrumento mais eficaz para atacar o preconceito, seja como ensino pedagógico formal, seja para a formação cultural e moral do indivíduo. Aquele também era um momento no qual as lideranças fretenegrinas procuraram esboçar uma nova abordagem para a história do negro, ainda que por uma vertente mítica e esquemática, como apontado a seguir.

O mesmo autor reitera a crítica sobre a forma “heróica” como a escola tratava os vários eventos históricos nos quais a participação do negro não merecia destaque como no episódio da expulsão dos holandeses do Nordeste brasileiro e os eventos extraordinários que envolviam o Quilombo dos Palmares; o tempo do

Império e a Guerra do Paraguai, quando a participação do negro como representante contava mais de dois terços das forças, tanto navais como de terra.

Como se pode observar, naquela época, a preocupação com a forma como a presença do negro era tratada na história do Brasil fortalecia o ideal da FNB de revelar seu protagonismo na sociedade brasileira orientando as práticas educativas da época para o reconhecimento e valorização da sua história e cultura. As observações de Domingues (2008) indicam o quanto a história do Brasil está imbricada com os feitos do povo negro, merecendo destaque inclusive na Imprensa Negra quando mencionava o quanto a “raça negra” foi a executora dessa “epopéia gigantesca” chamada Brasil (*A Voz da Raça*, maio 1936, p. 1).

Segundo Pinto (1993), foi a partir das primeiras décadas do século XX, que se tornou possível notar indícios de uma mudança substancial do movimento negro que, se antes apresentava como uma de suas propostas *se educar*, passa para um outro momento, no qual também reivindica do sistema educacional formal e da sociedade brasileira o reconhecimento da sua cultura, do seu modo de ser e da sua história. Para a autora, mais do que um esforço para mudar as concepções que os brancos possuíam dos negros, tratava-se de um compromisso com o fortalecimento da identidade dos negros.

Como Demartini (1989), Pinto (1993) destaca que o negro pautava sua presença e o seu comportamento, seja no campo da educação ou de outras dimensões da vida social tendo como referencial o modo de agir dos imigrantes e até dos negros norte-americanos. O imigrante era apontado como um modelo a ser imitado, como sugeria a própria imprensa negra em seus artigos, ao chamar atenção para o seu êxito financeiro, sua capacidade de organização, de fazer poupança, o seu cuidado com a educação e o valor que atribuía ao trabalho e à educação.

Nessa perspectiva, a educação como meta da FNB era organizada enquanto um modelo civilizatório a ser tomado pelos negros libertos como referência e ideal a ser perseguido, desconsiderando-se totalmente a herança histórica e cultural dos povos africanos e afro-brasileiros, como também a sua condição caracterizado pela imigração forçada da população pela diáspora.

Pinto (1993) conclui também que o comportamento do negro pautado nos modelos dos imigrantes, de alguma maneira, promoveu as primeiras reflexões sobre suas próprias necessidades e ao mesmo tempo levou as lideranças negras a se

preocuparem com os conteúdos escolares e com as relações raciais no cotidiano. Outros reflexos foram as denúncias dos jornais da época de escolas que recusavam crianças negras, bem como a forma equivocada, parcial ou omissa que algumas disciplinas escolares tratavam a presença dos negros na História do Brasil, como destacou a autora.

Os dados históricos a respeito da atuação da FNB apontam a relevância de sua atuação naquilo que se pode considerar como uma organização comprometida com a discussão das relações étnico-raciais. Entretanto, com a instauração da ditadura do “Estado Novo” de Getúlio Vargas, em 1937, todas as organizações políticas foram declaradas extintas, incluindo a Frente Negra Brasileira.

A segunda fase do movimento negro (1945-1964), da Segunda República ao estabelecimento do Regime Militar, foi marcada, de acordo com Domingues (2008), por um processo de desmobilização. Entretanto, em outubro de 1944, surge o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado por Abdias do Nascimento, num período especialmente significativo da história do país, quando se deu o fim do chamado Estado Novo (1937-1945).

Naquele momento, o TEN estava comprometido em elevar a cultura negra à condição de cultura legítima e afirmar o negro brasileiro como autor, ator, produtor e pensador, embora o contexto daquele momento inviabilizasse qualquer tipo de movimento contestatório (MÜLLER, 1988). Portanto, o TEN, como mais um movimento significativo, se desenvolveu a partir de três níveis básicos: teatro e arte: organização e estudos e iniciativas políticas e programáticas.

Müller (1988) considera o TEN como o embrião das políticas públicas da atualidade para a promoção da igualdade racial, pois tinha como temática abordar, em suas peças teatrais, temas que levassem as pessoas a refletir sobre a situação do negro, não só do ponto de vista cultural, como também artístico e social.

O autor destacou ainda a organização do I Congresso do Negro Brasileiro, promovido pelo TEN em 1950, que ficou conhecido não só como um evento de estudo e reflexão, mas como um acontecimento político de cunho popular, pois, diferenciava-se de outros como os Congressos Afro-Brasileiros de Recife (1934) e Salvador (1937), nos quais o negro era tratado como objeto de pesquisa.

O sentido pedagógico destaca-se, portanto, como eixo fundamental do projeto do TEN: transformar a “mentalidade” do povo negro, despertando-lhe a consciência de seu valor próprio e de sua cultura particular; inculcar-lhe uma dignidade perdida, reabilitá-lo antes de mais nada ante si mesmo. E, ao mesmo tempo, para os brancos, enfatizar sua responsabilidade na produção e reprodução do chamado “problema do negro no Brasil”, convocá-los a partilhar do esforço de mudança dos padrões de relacionamento interétnico e de superação da ideologia racista cristalizada entre eles (MÜLLER, 1988, p. 5).

Ao que parece, a história demonstra quão significativos e relevantes foram as diversas organizações negras, indicando um legado que culminou e contribuiu para que a alteração da LDB nº 9394 (BRASIL, 1996) se tornasse uma realidade, em função da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003).

A terceira fase do movimento negro (1978-2000) registra uma época de estigmatização e o exílio de lideranças negras, em especial para aquelas que insistiam na denúncia da existência de racismo no Brasil. Domingues (2007) cita Abdias Nascimento como uma delas, em especial por ter sido conduzido a uma espécie de semiclandestinidadade.

Com o passar dos anos e, ainda que o Golpe Militar de 1964 tenha representado uma derrota para o movimento negro, pela desarticulação e retração que ele promoveu, o fim do Regime Militar trouxe em seu bojo, entre outros movimentos sociais, o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978 (DOMINGUES, 2007). O grupo foi fundado em um momento no qual crescia significativamente o protesto negro contra a discriminação racial no Brasil e, conseqüentemente, aumentava o debate sobre a questão racial brasileira e a postura enfática desses atores denunciando a ausência de políticas públicas para a população negra.

Em meio a um movimento de reorganização da luta antirracista, vários grupos se organizaram na década de 1970, em São Paulo, São Caetano, São Carlos. Contudo, foi em Porto Alegre (RS) que o Grupo Palmares (1971) tornou-se conhecido por ser o primeiro, no país, a propor que o dia 13 de maio não fosse mais uma data a ser comemorada e sim o dia 20 de novembro pelo significado político e simbólico do líder negro Zumbi dos Palmares (DOMINGUES, 2008).

A partir dessas reflexões e ações, Domingues (2008) afirma que o movimento negro passou a intervir no plano educacional, tendo em vista que essas

discussões foram transformadas em reivindicações que compunham o Programa de Ação de 1982, proposto pelo MNU, que defendia a luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos. Se comparado aos primeiros tempos de existência da Frente Negra Brasileira, observa-se a retomada do caráter instrucional, presente em seus primeiros anos nos quais a Educação era concebida como o instrumento mais eficaz para atacar o preconceito (DOMINGUES, 2008).

A existência desses movimentos reivindicatórios, no final da década de 1970 motivou e culminou em importantes pesquisas acadêmicas, entre outras, a de Rosemberg que discute (1979) a relação entre negros e brancos na literatura infanto-juvenil.

Também se registram pesquisas sobre o negro em livros didáticos brasileiros, revelando que a discriminação racial aparece de forma explícita e que a hierarquia entre brancos e negros se apresentava implicitamente, em particular, na maneira como os indivíduos negros eram colocados em posições de desvalorização social (SILVA, 2005; DOMINGUES, 2008).

O contexto acadêmico favoreceu e fomentou o surgimento de proposições bem fundamentadas para que houvesse a revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos, a revisão da presença do negro na história do Brasil e a formação de professores para o desenvolvimento de uma pedagogia interétnica, nas palavras de Domingues (2008). Acrescem-se a essas proposições, as reivindicações de inclusão do ensino de história da África nos currículos escolares, destacando a necessidade de se considerar a existência de uma literatura negra e de se questionar a exclusividade da literatura de base eurocêntrica. Observa-se um momento no qual o discurso do movimento negro “africanizou-se” por enfatizar o resgate das raízes ancestrais e de uma identidade étnica específica para a população negra.

Embora o que se veja até aqui seja a seleção de passos marcantes da longa caminhada até a promulgação da Lei 10.639/03 – uma legislação em âmbito Federal com a missão de impactar com sua existência, Estados e Municípios – o que se observa é que a sua implementação nas escolas ainda depende preponderantemente de parcerias com organizações não-governamentais, do Movimento Social Negro e da articulação desse com as Secretarias de Educação, ou ainda de formadores que atuam de maneira independente. (DIAS, 2012).

Analisando a quarta fase do movimento negro organizado, desde o início do ano 2000, Domingues (2008) apresenta uma hipótese interpretativa caracterizada por uma nova fase na qual se vê espaço para o *hip-hop* que, embora traga a linguagem da periferia e rompa com o discurso vanguardista das entidades negras tradicionais, ainda não se pode dizer que seria uma nova fase do movimento negro, uma vez que esse movimento não tem um recorte estritamente racial e nem um eixo central de luta.

[...] hip-hop expressa a rebeldia da juventude afro-descendente, tendendo a modificar o perfil dos ativistas do movimento negro; seus adeptos procuram resgatar a auto-estima do negro, com campanhas do tipo: Negro Sim! Negro 100%, bem como difundem o estilo sonoro rap, música cujas letras de protesto combinam denúncia racial e social, costurando, assim, a aliança do protagonismo negro com outros setores marginalizados da sociedade. E para se diferenciar do movimento negro tradicional, seus adeptos estão, cada vez mais, substituindo o uso do termo negro pelo preto (DOMINGUES, 2007, p. 120).

Desse histórico, o que se pode observar a respeito das ações políticas e da atuação do movimento negro é que se trata de um movimento social, que, sobretudo em prol da educação, reeduca a si próprio, o Estado, a sociedade e o campo educacional sobre as relações étnico-raciais no Brasil, caminhando rumo à emancipação social (GOMES, 2012a).

### **2.3 Educação como Direito Social: das disposições legais às práticas educativas**

Do ponto de vista da legislação brasileira, embora a Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988) defina a educação como um direito social e como tal, um dos direitos da criança e que tanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) quanto a LDB N<sup>o</sup> 9394 (BRASIL, 1996) detalhem esse direito em desdobramentos específicos, na prática, o que se observa é que, muitas vezes, esses direitos não são garantidos pelas políticas educacionais.

Nesse sentido, cabe retomar as considerações de Silvério (2002, 2005) no tocante ao lugar da educação como um direito social, tendo em vista a diversidade cultural na sociedade brasileira e as mudanças presentes na CF de 1988 no que diz respeito ao tratamento das questões étnico-raciais. A crença de que as sociedades deveriam aspirar a tratar seus membros de maneira mais igualitária,

no sentido tanto formal quanto material, ocupa uma posição central no pensamento desenvolvido no século XX. Nos séculos XVIII e XIX esse ideal se manifestou na exigência de direitos iguais perante a lei e direitos iguais de participação política (SILVERIO, 2002).

O autor aponta que a Constituição de 1988 reflete uma transição sociopolítica de uma sociedade que se representava como homogênea (do ponto de vista étnico-racial), harmônica (do ponto de vista do ideal de nação) e cordial (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos), para uma sociedade que se pensa como diversa e profundamente heterogênea (do ponto de vista étnico-racial), dissonante (do ponto de vista do ideal de nação) e conflituosa (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos) (SILVÉRIO, 2005, p. 95).

Vejamos então o que dizem os marcos legais que normatizam a inclusão da diversidade na educação e como encontram amparo na CF, especialmente em seu Art. 5º, inciso I, no qual encontramos referência à igualdade de condições dos brasileiros e brasileiras:

Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade,  
I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição (BRASIL, 1988)

No Art. 210, a referência que se faz é à diversidade no sentido de que sejam asseguradas especificidades aos conteúdos mínimos para o ensino fundamental, enquanto o Art. 215 chama atenção para o compromisso do Estado em garantir o acesso à cultura nacional:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.  
Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.  
(BRASIL, 1988)

Ainda no âmbito da Constituição Federal, o Art. 216 chama atenção para os bens de natureza material e imaterial para finalmente no inciso I, § 1º do Art. 242

encontrarmos referência ao que deve ser levado em consideração no ensino da História do Brasil.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira  
Art. 242 § 1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (BRASIL, 1988).

Além de estar garantida na CF, a LDB nº. 9394 (BRASIL, 1996) impõe a obrigatoriedade dos sistemas educacionais contemplarem em seus currículos questões relativas à história de negros e indígenas. No entanto, o que se observa é que a sua implementação não está ainda garantida no cotidiano, até porque se trata de um compromisso que traz consigo uma série de desafios para as escolas, em especial no que diz respeito à inclusão de práticas pedagógicas que tratem da diversidade étnico-racial.

Aos educadores, embora a LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996) proponha que eles proporcionem às crianças atividades que desenvolvam suas potencialidades nos aspectos cognitivo, afetivo, psicomotor e social, e, em especial em seus artigos 26, 26-A e 79-B, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional, isso ainda está longe de acontecer em alguns contextos educacionais.

A referência específica que se faz, aqui, diz respeito à sua alteração com o texto da Lei 10.639 (BRASIL, 2003), como avanço educacional e social, ao propor a obrigatoriedade da temática das relações raciais e a História e Cultura afro-brasileira e africana, incluindo-a no currículo e nas propostas pedagógicas das unidades educacionais.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a História e Cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da História e Cultura afro-brasileira e africana não se

restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2003).

Outro aspecto relevante, dentre os marcos legais, foi a instituição da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que em seu artigo 8, inciso IX reforça a obrigatoriedade das propostas pedagógicas incluírem experiências que tratam da cultura afro-brasileira e africana nessa etapa, pois era comum encontrar, alguns profissionais que consideravam que a Educação Infantil, não estava submetida às alterações da LDB, mas, com a revisão das DCNEI (BRASIL, 1999), a inclusão da temática das relações étnico-raciais ficou garantida na educação infantil.

Nas últimas duas décadas várias diretrizes oficiais de âmbito nacional foram estabelecidas para apoiar a elaboração do Projeto Político Pedagógico das instituições educacionais, para contemplarem o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No caso de São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação (SME) lançou no ano de 2008 o documento *Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem Étnico-Racial para a Educação Étnicorracial na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio*.

Embora o material tenha sido lançado com a intenção de contribuir para a reflexão e a discussão sobre o que as crianças e jovens precisam aprender referente a esta área de conhecimento e subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos na educação básica atendida pelo município, ele não trata das especificidades da Educação Infantil, na medida em que apresenta possibilidades para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

O reconhecimento da Organização das Nações Unidas (ONU) de que a escravização de seres humanos negros se tratou de um crime contra a humanidade, durante a *III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância*, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, tornou evidente e fortaleceu a discussão sobre a necessidade da construção de estratégias para reverter as desigualdades sociais e raciais

Cabe, aqui, retomar o levantamento realizado por Conceição (2011) junto ao Banco de Dados do Congresso Nacional, destacando que foram apresentadas outras cinco proposições de parlamentares ligados à esquerda brasileira da época:

Paulo Paim, Abdias do Nascimento, Humberto Costa, Benedita da Silva, antes daquela proposta por Ben-Hur Ferreira, em parceria com Esther Grossi, que culminou no sancionamento da Lei 10639 ser sancionada, em janeiro de 2003.

O autor revela que os projetos desses congressistas tinham em comum a proposta de que fossem introduzidos nos currículos escolares temas e conteúdos relativos à história e cultura de África e do povo brasileiro.

Nesse sentido, a LDB (BRASIL, 1996) alterada pela lei nº 10639/03 sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica em um compromisso de Estado com vistas à intervenção e construção de uma política educacional que considera a diversidade e se contrapõe à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, seja nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola.

Logo no parágrafo primeiro, o texto da lei cita que o conteúdo programático incluirá a luta dos negros no Brasil, a cultura negra e formação da sociedade nacional “resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil” (BRASIL, 2004).

O detalhamento do conteúdo estabelecido na lei é encontrado nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (DCNERER) (2004). Nesse texto, as instituições de ensino, gestores e professores/as são amparadas por orientações, princípios e fundamentos para o planejamento e execução do conteúdo afro-brasileiro e africano dentro de sala de aula.

As DCNERER foram construídas a partir do diálogo com a sociedade civil, militantes e pesquisadores dedicados à temática racial, na qual o conteúdo é apresentado inicialmente através de um panorama histórico sobre a condição da criança negra na educação ao longo da história. O texto apresenta questões relativas ao movimento negro, como a necessidade de políticas de reparação, a urgente desconstrução do mito da democracia racial além de tratar dos questionamentos comuns dos educadores sobre identificar ou não seus alunos como negros e desmistificar afirmações equivocadas como a de que negros se discriminam entre si e são racistas também.

O documento pondera que não se trata de mudar o foco etnocêntrico, marcadamente de raiz europeia, por um africano, mas de ampliar os currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica presente na sociedade brasileira. Desse modo, as DCNERER apresentam e apontam todo o embasamento teórico e prático que auxiliará os educadores na concepção e execução de uma educação mais igualitária e diversa.

Como se pode observar, esses documentos legais são resultado de inúmeros anos de lutas dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, em suas mais variadas formas de organização, e, sem dúvida, não é possível deixar de mencionar que se trata também, de uma conquista dos atores sociais que se envolveram com essa questão desde o período pós-abolição.

Ainda em 2003, merece destaque a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) Ministério da Educação e Cultura (MEC) que tinha como objetivo de contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais tinha como desafio (BRASIL, 2006a).

Entretanto, enquanto Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD) Ministério da Educação e Cultura (MEC), para além do enfrentamento da injustiça nos sistemas educacionais do Brasil, em articulação com eles apresentava como compromisso a implementação de políticas educacionais voltadas para a educação das relações étnico-raciais, por reconhecer

Na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola (BRASIL, 2005).

O recorte histórico pretendido aqui remete às contribuições dos movimentos negros mais remotos, como a FNB, através da reivindicação da valorização e do reconhecimento das contribuições dos africanos e afro-brasileiros na construção do Brasil, para o surgimento da Lei 10639 (BRASIL, 2003).

Em se tratando das diretrizes, o intuito é excluir do cotidiano de milhões de crianças e jovens brasileiros as históricas atitudes racistas e preconceituosas,

através da presença marcante nas escolas da valorização da história e cultura afro-brasileira e africana não só para aqueles que são descendentes de povos africanos, escravizados no Brasil por mais de 300 anos, mas como um legado para a população brasileira.

No parágrafo primeiro, o texto da lei é preciso no que diz respeito ao conteúdo programático obrigatório para as instituições educativas:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil (BRASIL, 2003).

Embora a legislação se refira aos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, as questões da diversidade étnico-racial estão presentes desde a educação infantil e como tal merecem atenção também em seu currículo, por se tratar da primeira etapa da Educação Básica: “Art. 21º. A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 2003).

Sendo assim, essa etapa educacional não pode ficar de fora dessa discussão, considerando-se que os profissionais da educação infantil devem intervir de forma positiva junto às crianças, promovendo a socialização entre pares, valorizando a diversidade humana, reconhecendo as diferentes organizações familiares, assim como as diversas culturas, raças e etnias; a fim de que possam desconstruir nas crianças eventuais posições excludentes, preconceituosas e racistas.

Escolher o caminho da mudança e da transformação significa optar por uma tarefa árdua e exigente, para a qual é imprescindível a constituição de uma equipe coesa, decidida e comprometida em garantir a promoção da igualdade racial para que as relações étnico-raciais sejam a base da proposta pedagógica, no currículo e no cotidiano, com o devido reconhecimento de suas peculiaridades.

Dizendo de outro modo, a partir dos interesses deste estudo, é necessário entender como a equipe gestora opera para incluir no projeto pedagógico da escola temas relativo às relações étnico-raciais – a história, a cultura afro-brasileira e a cultura africana. Compreendendo que não se trata, portanto, de uma mera opção de

uma ou mais pessoas, mas, sim, de uma necessária compreensão e tomada de decisão de um coletivo.

Quando se fala da relevância dessa temática estar presente no cotidiano das escolas, ainda há profissionais que tentam negá-la, justificando que, em especial, nas creches e pré-escolas nas quais atuam, não há situações de discriminação racial que justifique tal preocupação. O que significa inclusive afirmar a existência de profissionais que, para além de infringir o disposto na LDB, no que diz respeito a essa questão da temática das relações raciais, como direito de todas as crianças.

Sobre o acesso às normativas, é importante destacar que, embora inúmeros exemplares das DCNERER (BRASIL, 2004) tenham sido publicados e distribuídos pelo MEC a todos os sistemas de ensino no território nacional, há mais de dez anos, ainda é comum encontrar quem as desconheça. O texto está disponibilizado ainda para domínio público na página do MEC e dentre outras publicações, como no livro *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*, publicado pelo MEC/SECAD em 2006, com ampla distribuição.

Também há mais de dez anos, a legislação brasileira determina como obrigatória a inserção das questões relativas às relações étnico-raciais nos currículos da educação do país. Entretanto, mais do que uma obrigatoriedade, a presença de tais conteúdos deve ser considerada como estruturante dos currículos desde a educação infantil, considerando-se que no Brasil temos uma população racializada e culturalmente diversificada. Contudo, o que se observa é que a educação escolar da maioria das escolas ainda desconsidera a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tendo em vista que os conteúdos hegemônicos seguem definidos pelos adultos, valorizando e privilegiando a condição dos homens, brancos, heterossexuais, cristãos e favorecidos financeiramente, em detrimento do reconhecimento da diversidade da população brasileira.

Em 2009, num contexto de divulgação e estímulo para a implementação da legislação, surge o *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) como um importante documento para referendar a instituição de políticas de promoção da igualdade na escola. Seu conteúdo detalha os direitos e obrigações dos estados e municípios da federação

frente à LDB, alterada pela Lei 10.639, ao mesmo tempo em que amplifica temas tratados no texto das DCNERER.

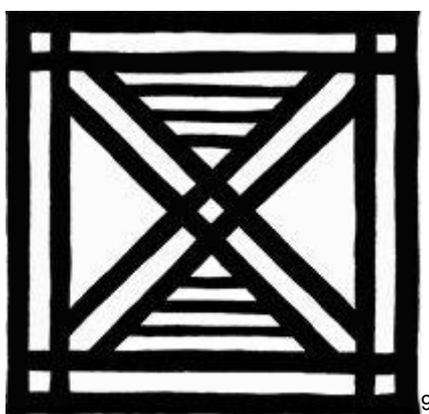
Do ponto de vista do acesso, é inegável a ampliação do ingresso da população negra na escola no Brasil, ainda na década de 1990, como destacam Paixão e Carvano (2008) no Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil. Contudo, a pretensa “universalização” de acesso não representou, garantia de permanência, mantendo insolúveis questões relacionadas especialmente à evasão e repetência, representando assim um avanço apenas quantitativo e se transformando no fantasma do “fracasso escolar”, especialmente quando observado com recorte racial, haja vista o alto índice de crianças, jovens e adultos negros/as excluídos do sistema educacional.

A partir de Paixão e Carvano (2008), é possível dizer que processos discriminatórios presentes no sistema de ensino operam desde a Educação Infantil, como revelam algumas pesquisas que tratam das relações raciais nesta modalidade de ensino (ROSEMBERG, 2005; CAVALLEIRO, 2003; OLIVEIRA; ABRAMOVICZ, 2010), penalizando diariamente crianças negras e podendo ser futuramente responsáveis pela sua exclusão dos bancos escolares.

No Brasil, as pesquisas em questão têm revelado que a ausência de compromisso dos profissionais da educação com a promoção da igualdade racial, ou ainda a crença por parte deles de que as crianças têm uma cegueira à cor (*colourblindness*) e a outras diferenças sociais e culturais tem impedido que esta temática esteja na base da proposta pedagógica, no currículo e no cotidiano das instituições, comprometendo assim o Projeto Político Pedagógico e o direito de todas as crianças ao convívio com conhecimento sobre a diversidade étnico-racial. Por essa razão, é importante que esses profissionais reconheçam que não é só o acesso de crianças brancas que é maior que o de crianças não brancas (ROSEMBERG, 2002) é necessário identificarem a existência de processos discriminatórios presentes no sistema de educacional que procuram justificar a ausência da temática racial, em todos os níveis (PAIXÃO; CARVANO, 2008), operando desde a educação infantil, admitindo que essa condição tem responsabilidade com a futura evasão das crianças e jovens negros e negras dos bancos escolares, ao longo da escolarização.

## CAPÍTULO 3

Figura 3



Fonte: NASCIMENTO; GÁ (2011)<sup>9</sup>

*Mframma-dan*<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Símbolo adinkra baseado em objetos feitos pelo homem. Símbolo de preparo, fortaleza, amparo social, excelência e elegância.

<sup>10</sup> Uma casa edificada para aquecer vento forte.

### 3. CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA E O TEMA DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

[...] há uma dimensão (do projeto político pedagógico) que é eminentemente política e que tem a ver com a opção, com as escolhas que fazemos: no caso da realidade brasileira, essa opção está marcada pela posição que ocupamos, pelo lugar em que colocamos em relação à igualdade e à diferença, como tratamos da igualdade e da diferença. [...] tenho defendido a posição de que todo projeto educacional precisa atuar contra a desigualdade, reconhecendo as diferenças. [...] Ao delinear a educação infantil precisamos reconhecer que nossa sociedade é fundamentalmente desigual: precisamos afirmar a igualdade e combater a desigualdade (KRAMER, 2003, p. 56).

Este capítulo foi elaborado com a intenção de apresentar como as discussões sobre o currículo da educação infantil se configuram ao longo do tempo e como se revelam nos documentos oficiais, nas esferas nacional e municipal paulistana. A partir daí, pretende-se compreender como a temática da diversidade étnico-racial se estabelece na proposta curricular para a educação infantil.

Os documentos oficiais revelam que os estudos sobre currículo e educação infantil avançaram e muito, desde os anos de 1980, embora a referência ao currículo na educação infantil seja algo considerado como inerente às práticas pedagógicas nessa etapa educacional e o assunto tenha sido alvo de investigação nos anos 1990, como veremos a seguir, em um passado não muito distante, havia orientações curriculares diversas, a despeito da intensa resistência em se discutir currículo para a educação infantil.

É fato que, antes mesmo de a ideia de currículo ganhar espaço nas discussões dos pesquisadores e profissionais da área da educação infantil, ela já existia no cotidiano das instituições educacionais enquanto forma de organização do espaço, do tempo e das relações no trabalho com as crianças.

Orientações para o trabalho com as crianças organizadas em formato de algum tipo de sequencia estruturavam as ações pedagógicas (GOODSON, 1995), antes mesmo que se falasse em currículo *da e para* a educação infantil.

Entretanto, são mais recentes documentos que relacionam currículo *da e para* educação infantil, os quais podem ser situados na primeira metade da década de 1990, quando no Ministério da Educação (MEC) sob responsabilidade da Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI) aconteceu um importante projeto com

o objetivo de conhecer as propostas pedagógico-curriculares em curso nas diferentes unidades da Federação, que será apresentado a seguir.

### 3.1 Na esfera nacional

As ideias de Friedrich Froebel estão entre as dos pioneiros e marcaram a educação infantil no mundo, influenciando a elaboração das primeiras propostas curriculares para a educação infantil no Brasil (PINAZZA, 1997). Embora a apropriação acontecesse de modo incompleto e muitas vezes distorcido, ou apenas pontual, seus conceitos foram perdendo a força e dão lugar às teorias de privação cultural que justificavam a ideia de educação compensatória na pré-escola.

Em tal teoria, consideravam-se culturalmente privadas crianças oriundas de ambientes, em geral pauperizados, nos quais por razões sociais, econômicas, políticas e culturais, ao adentrarem no sistema escolar apresentavam alguma defasagem de conhecimentos, capacidades e atitudes que eram consideradas relevantes para que elas obtivessem sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Pinazza (1997) reporta-se às primeiras iniciativas particulares e, posteriormente, públicas em nível pré-escolar, representadas pelos jardins de infância, ainda no final do século XIX que se valeram das orientações curriculares froebelianas. A autora destaca ainda que, naquele contexto, no que dizia respeito à orientação das práticas pedagógicas, fazem-se presentes publicações como a paulista intitulada *A Escola Pública* que se constituía como;

[...] um veículo informativo, (que) pretendia levar ao professorado paulista sugestões didático-pedagógicas através de modelos de lições a cada grau do curso preliminar, além de transcrições e adaptações de informes estrangeiros (PINAZZA, 1997, p. 37).

Como se pode observar, desde o final do século XIX havia por parte de educadores e, também, de alguns parlamentares como Rui Barbosa, uma preocupação em estabelecer uma proposta pedagógica orientadora para a instituição que atendia as crianças, naquele tempo, chamada de jardim da infância, inspirado nos *Kindergarten* de Froebel (PINAZZA, 1997).

O Programa do Jardim da Infância, publicado no ano de 1912 pela Revista de Ensino (Ano XI, Set e Dex/1912, nº 2 e 3: 75-78) e examinado por Pinazza (1997), estava organizado em três períodos e trazia orientações descritivas para as atividades

relacionadas à linguagem, trabalhos manuais, dobradura, mosaico, desenho, números, cores, ginástica e brinquedos que se tornariam mais complexas e apresentariam outros graus de dificuldade no segundo e terceiro período.

Referente ao Estado de São Paulo, o estudo de Pinazza (1997) indica que, com a integração ao sistema público de instrução, o jardim de infância oficial foi pensado numa perspectiva preparatória para o, então, ensino primário.

A educação pré-escolar reconhecida pelo Estado para integrar o sistema público de instrução, corresponde ao modelo já adotado por estabelecimentos particulares desde o período do Império e apresentado nas formulações de alguns legisladores e educadores que se manifestaram favoráveis à pré-escola. O decreto endossa a conveniência da metodologia froebeliana e condiciona o conceito do jardim à ideia de preparação para o ensino primário (PINAZZA, 1997, p. 38).

Essa história que fala sobre uma proposta curricular para a pré-escola, é ressaltada pela mesma autora, quando afirma que:

O jardim froebeliano aparece nas argumentações de Caetano de Campos relacionado à ideia de educação preparatória ao processo intuitivo de Pestalozzi, adotado na escola primária. Ao lançar como defesa do jardim o fato de se ter alunos aproveitados, o educador acaba condicionando as possibilidades de êxito escolar à pré-escola. Recorre, assim, ao ensino primário para justificar a conveniência da educação pré-escolar (PINAZZA, 1997, p. 34-35).

O movimento da Escola Nova que teve suas origens na Europa e nos Estados Unidos ao final do século XIX chegou ao Brasil nas primeiras décadas do século XX, representado por pedagogias que tiveram muito impacto nas formulações curriculares e nas práticas educativas brasileiras, tais como as teorizações de: John Dewey, Maria Montessori, Òvide Decroly e Celéstin Freinet. (PINAZZA, 1997).

Os conceitos deweyanos sobre experiência, pensamento reflexivo e educação pela e para a equidade, apresentados por Pinazza (2007), representam possíveis contribuições à formação da criança e do adulto reflexivos, na medida em que se referem a processos educativos e à criança nos planos individual e social, antes de tratá-la como aluno, indicando assim caminhos para uma pedagogia da infância, embora o autor não tratasse em seus escritos especificamente sobre essa modalidade de atendimento à criança.

Ainda segundo Pinazza (2007), merecem destaque duas importantes decorrências no plano das práticas de formação da criança e do adulto: o trabalho com projetos, como uma proposta de formação da criança reflexiva e a reflexão do/a professor/a como uma conexão. O trabalho com projetos, ainda nos dias atuais encontra expressão nas instituições de atendimento à criança na forma como apresenta a autora:

O trabalho com projetos concretiza-se na prática educativa quando se consideram como ponto de partida os interesses e as experiências infantis e se propicia a ampliação dessas experiências para outras cada vez mais complexas e laboradas. Isso se faz mediante um processo de investigação protagonizado pela criança, sob o olhar atento do adulto, que, tendo intenções claras em seu trabalho educativo, oferece suporte, organiza situações e registra as experiências em desenvolvimento (PINAZZA, 2007, p. 86).

Por sua vez, Maria Montessori representa outro nome de relevo na composição do pensamento pedagógico brasileiro. Tal como ressalta Angotti (2007) os conceitos elaborados por ela sobre a Pedagogia Científica apresentam como princípio básico a organização de um ambiente adequado e motivador, que proporcione a educação dos sentidos, o despertar para a vida intelectual e a preparação para a vida prática, na qual o desenvolvimento dos sentidos é visto como sendo a base para toda educação.

Para Angotti (2007) é fundamental a contribuição de Montessori, pois ela estabelece elementos, principalmente a respeito da criança, que devem ser utilizados para a elaboração de uma nova educação para as crianças pequenas, considerando o ineditismo de suas proposições, não só para aquele momento histórico:

Montessori propõe algo novo para a sua época, mas que se mantém inovador ainda hoje que constituiu o método ativo para a preparação racional dos indivíduos às sensações e percepções. É a educação baseada no desenvolvimento dos sentidos, que guarda importante valor pedagógico e científico, já que o desenvolvimento dos sentidos precede o das atividades superiores intelectuais (ANGOTTI, 2007, p. 105).

Documentos assinados por educadoras do jardim de infância como Alice Meirelles dos Reis e Irene Franco, em meados da década de 1920, atestam a presença de Decroly nas propostas pedagógicas para as crianças pré-escolares.

Referem-se ao emprego das coleções dos jogos educativos de Ovíde Decroly e aos conceitos de interesse e de liberdade de expressão desse educador, que deveriam orientar as práticas com as crianças (PINAZZA, 1997).

Outra forte influência foi a pedagogia de Célestin Freinèt que construiu sua teorização influenciada pelo contexto político, cultural e social em que viveu. A proposta inovadora de Freinèt, segundo Elias e Sanches (2007), destaca-se pela proposição de uma nova organização de escola e um novo modelo de gestão, de espaço e de tempo, com o fim da seriação, das divisões das disciplinas e de um programa anual, cuja maior influência foi o pensamento anarquista alemão. O trabalho na Pedagogia Freinetiana é apresentado pelas autoras como uma atividade séria que se distingue do jogo e das brincadeiras.

A Pedagogia Freinetiana da infância promoveu uma desconstrução crítica acerca da dimensão social da educação (ELIAS; SANCHES, 2007), na medida em que destacam os processos de aprendizagem pela criança e, por trazer outros atores ao cenário educativo, se constitui como um movimento de renovação pedagógica, cuja proposta educacional é composta de técnicas educativas a serem realizadas em uma nova escola para o povo trabalhador: a Escola-Oficina (ARAÚJO; ARAÚJO, 2007), portanto, diferindo-se por ser

[...] uma pedagogia “em construção”, uma proposta que envolve o coletivo de atores da escola: professores, alunos e familiares. Imerso na sua identidade sociocultural, [...] um movimento constante de busca de mudanças da prática, acolhendo e respeitando as diferenças culturais e valorizando o diálogo, as experiências de vida e as diversidades de inteligência (ELIAS; SANCHES, 2007, p. 168).

Nos anos 1960 e 1970 os modelos curriculares para a infância foram marcados pelas teorias do desenvolvimento, destacam-se entre elas as contribuições de Bruner, Piaget e Vygotsky.

Dentre as contribuições de Bruner, Kishimoto (2007) enfatiza sua proposta de educação para a equidade, a autora destaca ainda o desenvolvimento da representação da mente narrativa pela brincadeira e o valor que Bruner atribui às histórias de contos de fadas como auxiliares na organização do pensamento da criança, por meio da “categorização”.

Pensar é categorizar, fazer inferências, resolver problemas. No processo de categorização, a mente humana, divergindo do sistema

computacional, utiliza um sistema binário (pertencer ou não à categoria), mas vai além da informação dada, com o uso de fontes sensíveis interpretadas pelo sujeito com dados não diretamente relacionados com suas percepções (KISHIMOTO, 2007, p. 252).

Ainda tratando da importância de Bruner, a autora sublinha o desenvolvimento de uma pedagogia socioconstrutivista no século XX que propõe mudança nos conceitos educacionais, e em especial, pela importância que atribuiu à escuta das múltiplas vozes da criança. Da obra do biólogo e psicólogo suíço Jean Piaget, elege os principais conceitos de epistemologia genética, os processos de construção do conhecimento e a teoria do desenvolvimento da moral na criança.

Embora Piaget nunca tenha sido ou pretendido ser pedagogo, sua teoria apresenta importantes conceitos para a pedagogia da infância, como, por exemplo, a noção de construção de conhecimento e o papel ativo da criança nessa construção (VIEIRA; LINO, 2007).

A construção do conhecimento, que Piaget explica através da teoria da equilíbrio é, portanto, de natureza ativa e implica uma constante interação entre sujeito e objetos. Piaget afasta-se, assim, dos maturacionistas, que consideravam que a aprendizagem era intrínseca e provinha apenas da própria criança, e dos positivistas, que defendiam que a aprendizagem era extrínseca e resultava da influência do ambiente externo (VIEIRA; LINO, 2007, p. 215).

Das contribuições teóricas de Vygotsky e seus companheiros Luria e Leontiev, Pimentel (2007) sinaliza aquelas que buscavam a compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano e articulavam informações dos diferentes componentes neurológico, psicológico, linguístico e cultural que integram os processos mentais.

Em Vygotsky, o jogo é apontado como o responsável pelo desenvolvimento cognitivo da criança, de modo que as relações existentes entre aprendizagem e desenvolvimento e a importância da brincadeira no desenvolvimento da linguagem são relevantes na criação de Zonas de Desenvolvimento Proximal e, principalmente, na relação ensino-aprendizagem.

A relação entre jogo e aprendizagem tem um estatuto teórico proeminente na proposição histórico-cultural do desenvolvimento. Não por que exista uma produção extensa sobre o assunto, mas porque o jogo tem explícita relação com o desenvolvimento potencial e porque estabelece fortes laços entre processos imaginários e

desenvolvimento psicológico, caracterizando a imaginação como sistema integrado das funções psicológicas superiores, proporcionando que a criança torne-se capaz de acessar, interpretar, significar e modificar a realidade e a si própria (PIMENTEL, 2007, p. 227).

Outra perspectiva é a da pedagogia da infância, concebida pelo italiano Loris Malaguzzi e realizada na região da Reggio Emilia, situada ao norte da Itália é considerada por Faria (2007) como uma pedagogia inovadora, criativa que valoriza as múltiplas relações e as diferentes linguagens da criança e que tem na arte, o seu fundamento e na equidade, a sua finalidade.

Nessa pedagogia que envolve adultos e crianças e revoluciona o espaço da cidade, uma das grandes novidades a ser destacada é o ateliê, que nasce já incluso no projeto geral da educação infantil, fisicamente incluído em cada pré-escola e, desde os anos de 1970, também na creche. O papel integrador, combinado com o das intencionalidades educativas no quadro das estratégias educacionais com projetos, faz nascer uma pedagogia da educação infantil com uma concepção de criança portadora de história, capaz de múltiplas relações, construtora de culturas infantis, sujeito de direitos (FARIA, 2007, p. 280).

Marcados por todas essas contribuições teóricas apresentadas, desde os anos de 1980, os documentos oficiais, tanto em nível nacional quanto municipal, revelam os avanços dos estudos sobre currículo e educação infantil. Contudo, são mais recentes os documentos que relacionam currículo *da e para* educação infantil, os quais podem ser situados na primeira metade da década de 1990, quando, no Ministério da Educação (MEC), em especial aquele sob responsabilidade da Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI) que se refere ao início dos anos 1990, configurando-se como um importante cuja finalidade era a de conhecer as propostas pedagógico-curriculares em curso nos diferentes estados brasileiros.

Segundo Kramer (2002), o debate sobre proposta pedagógica ou proposta curricular para a educação infantil aconteceu pela primeira vez no ano de 1995, quando pesquisadoras brasileiras, a pedido da COEDI produziram textos cuja temática relacionava currículo e Educação Infantil (EI) buscando responder a seguinte questão: “o que é proposta pedagógica e currículo em educação infantil?”. Na ocasião, o objetivo era construir um paradigma norteador para o projeto de EI no país, considerando a

necessidade de implementação das diretrizes estabelecidas na Política Nacional de Educação Infantil (1994) do próprio MEC/COEDI que

[...] definiu como ação prioritária o incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares coerentes com as diretrizes expressas na política e fundamentadas nos conhecimentos teóricos relevantes para a educação infantil (BRASIL, 1996a, p. 08).

Para a realização dessa ação, o MEC/COEDI decidiu inicialmente realizar um diagnóstico a respeito das propostas pedagógicas e/ou curriculares vigentes no Brasil e constituiu, no final de 1994, uma equipe de trabalho que desenvolveu o Projeto “Análise de propostas pedagógicas e curriculares em educação infantil”.

Então, a equipe decidiu que realizaria o trabalho a partir de uma discussão conceitual sobre o que é currículo ou proposta pedagógica em EI analisando os textos produzidos pelas consultoras Tizuko Morchida Kishimoto, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Lucia de A. Machado, Ana Maria Mello e Sônia Kramer (BRASIL, 1996a). O resultado desse trabalho culminou com a publicação do documento *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise* (1996) que sintetizou o trabalho realizado pela equipe.

Os resultados desse estudo, publicado em 1996, demonstraram a fragilidade e inconsistência de grande parte das propostas pedagógicas em vigor, e promoveu maior aprofundamento sobre a multiplicidade e a heterogeneidade de propostas e de práticas em Educação Infantil, no país.

No âmbito das orientações para as creches, o Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica e Coordenação Geral de Educação Infantil, (MEC/SEB/DCOCEB/COEDI) produziu em 1995 o documento *Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995), indicando uma proposição de combate ao racismo.

As autoras apresentam esse documento em duas partes sendo que, na primeira destacam os critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, apontando as práticas concretas que dizem respeito ao trabalho direto com as crianças. Na segunda divulgam os critérios relativos à definição de diretrizes

e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, para serem executados tanto em nível governamental como não governamental.

Nesse mesmo período, e mesmo após a promulgação da LDB no. 9394 (BRASIL, 1996), o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) dão início a uma discussão com o intuito de elaborar diretrizes curriculares e a proposição de um currículo nacional.

Em meio a essa situação e indefinição, o MEC publica, em 1995, uma proposta para o Ensino Fundamental, formando o conjunto dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN). Nesse contexto surge a discussão da diversidade como tema transversal presente no caderno Pluralidade Cultural, apresentando-se como tema relevante para ser tratado na escola.

Nesse volume específico, as questões da diversidade foram estabelecidas em uma perspectiva universalista de educação e de política educacional, desconsiderando-se a perspectiva das relações étnico-raciais. Isso por que, conforme avaliação de Gomes (2012), a questão racial estava diluída no discurso da pluralidade cultural, não havendo nenhum posicionamento explícito de superação do racismo e da desigualdade racial na educação entre suas propostas.

Analisando o volume intitulado Pluralidade Cultural dos PCNs, Souza (2001) sinalizou que, havia uma tentativa de evidenciar as diferenças culturais e raciais sugerindo sua integração aos currículos, em atendimento às demandas do movimento negro. Entretanto, a autora aponta a vasta discussão como uma montagem de vários fragmentos e, por essa razão, não reconhece integração no texto e muito menos um corpo de ideias que pudesse ser considerado como orientador e que justificasse as ações propostas no documento.

A autora chama atenção para o conteúdo do documento destacando a presença de uma visão homogeneizante do povo brasileiro e a presença de relações harmônicas, reconhecendo, igualmente, suas múltiplas contribuições para a construção da identidade nacional

Ao longo de todo o documento pode-se encontrar interessante e vasto referencial teórico, que transforma a discussão sobre a pluralidade cultural em um grande caldeirão. Fala-se sobre tudo (católicos, protestantes, indígenas, pobres, ricos, população urbana e rural, migrante, raça, etnia, etc.) e tudo se torna pluralidade. Mas depois de tanto discurso, traça-se uma identificação direta entre pluralidade e raça/etnia (SOUZA, 2001, p. 57).

No caso específico da EI, uma proposta de currículo nacional foi expressa através da publicação do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI) que foi elaborado em 1998 e integra a série de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) elaborados pelo MEC.

O *Referencial*, como é de modo geral conhecido nas instituições educacionais é composto e organizado em 03 (três) volumes. O primeiro é o documento “Introdução”; o segundo é denominado “Formação Pessoal e Social” e o terceiro é o volume “Conhecimento de Mundo”. A estrutura do segundo e do terceiro volumes se apóia em uma organização por idades, que divide orientações para as crianças de zero a três anos e para as crianças de quatro a seis anos e está organizado em âmbitos de experiências e eixos de trabalho.

É fato que o RCNEI seja um dos documentos mais conhecidos entre os profissionais da educação infantil, entretanto, é importante destacar que ele não é um documento normativo, mandatário, embora referencie as práticas educativas até os dias atuais, porque obedece a exigência imposta pela LDB, de apontar algumas metas de qualidade para garantir o desenvolvimento integral das crianças, reconhecendo que o direito à infância é parte de seus direitos de cidadania. Isso porque o RCNEI (BRASIL, 1998) é direcionado às instituições e aos profissionais de creches e pré-escolas e

[...] constitui-se em um conjunto de referências que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (BRASIL 1998, p. 13).

O documento apresenta-se como um guia de orientações que deve servir de base para discussões entre os profissionais de um mesmo sistema de ensino ou de uma mesma instituição, com vistas a auxiliar na elaboração de seus projetos educativos que se caracterizariam como singulares e diversos.

Define-se, ainda, como uma contribuição para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país (BRASIL, 1998).

A despeito de sua contribuição como referência curricular, na medida em que propõe diferentes formas de olhar para a realidade, tal como os PCNs, o RCNEI, embora não ignore o tema sugere respeito à diversidade e pluralidade cultural e o acolhimento às diferenças. Ou seja, não se pode dizer que os RCNEI apresentem práticas educativas comprometidas com a superação do racismo e da desigualdade racial na educação infantil.

Contudo, merece destaque o compromisso do RCNEI em buscar aquilo que particulariza as crianças e não a sua generalização, de acordo com o que anunciava Kramer (1997), ao se configurar como uma contribuição para que as propostas pedagógicas ou curriculares levassem em consideração suas diferenças, reconhecendo as contradições e especificidades da realidade brasileira, na qual estão inseridas as crianças.

A partir da LDB, as creches e pré-escolas deveriam integrar o sistema de ensino brasileiro, formando, juntamente com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a Educação Básica brasileira, legitimando, naquele momento histórico, a educação de 0 a 6 anos, na medida em que promoveria avanços expressivos nessa etapa educacional, pois indicava como exigência a elevação do nível de formação dos seus educadores.

Naquele período, a constituição de estratégias favoráveis que articulassem o trabalho pedagógico realizado nas diferentes modalidades, ao longo da Educação Básica, de modo a torná-las integradas e, ao mesmo tempo, autônomas em seu funcionamento era o grande desafio que, inclusive permanece até os dias de hoje.

Por outro lado, somente em 1999, com a publicação da Resolução nº 01/1999 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) é que as instituições de educação infantil passa a ter normatização curricular com vigência nacional, uma vez que nelas estavam enfatizados diversos aspectos. As Diretrizes constituem-se

[...] na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 1999).

Sem dúvida, um dos mais importantes documentos produzidos em nível nacional, em especial, por definir responsabilidades das instituições quanto à elaboração de suas propostas pedagógicas, reconhecendo o necessário atendimento a uma faixa etária específica.

Entretanto, é relevante destacar que as DCNEI se referiam aos sujeitos desse atendimento ora como *crianças* e ora como *alunos*, numa evidente indefinição que também as/os tratava de forma homogênea e generalizada, sem considerar especificidades locais, sociais, raciais e étnicas, entre outros marcadores sociais.

II – As Instituições de Educação Infantil ao definir suas Propostas Pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de *alunos*, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem.

III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da *criança*, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível (BRASIL, 1999).

As DCNEI (1999) explicitavam os objetivos e condições para a organização curricular, consideravam a educação infantil em instituições criadas em territórios não-urbanos, a importância da parceria com as famílias, as experiências que devem ser concretizadas em práticas cotidianas nas instituições e faziam recomendações quanto aos processos de avaliação e de transição da criança ao longo de sua trajetória na Educação Básica.

Dez anos mais tarde, no ano de 2009, reconhecendo algumas lacunas na legislação, o Governo Federal reafirmou a importância das DCNEI enquanto documento mandatário e norteador das práticas pedagógicas na EI e promoveu um longo processo de revisão que considerou as contribuições apresentadas nas audiências públicas nacionais, promovidas pela Câmara de Educação Básica do CNE, realizadas em São Luis do Maranhão; Brasília e São Paulo; os debates e reuniões regionais dos grupos de pesquisa e pesquisadores de diferentes universidades; conselheiros tutelares; Ministério Público; sindicatos; secretários e conselheiros municipais de educação; entidades não governamentais e movimentos sociais.

Entre outras contribuições, destaco aquelas enviadas por entidades e organizações reconhecidas pelo seu comprometimento com a temática das relações étnico-raciais, entre elas o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), conforme expresso no Parecer CNE/CEB Nº: 20 (BRASIL, 2009).

As particularidades e inovações presentes nas DCNEI (2009) reforçam a atenção quanto à faixa etária de atendimento, enfatizam as propostas pedagógicas, enquanto promotoras de práticas de educação e cuidado, como responsáveis por considerar de modo integrado os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança, entendendo a criança como um ser integral e centro de todo o processo.

- 1- 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).
- 2- As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Certamente essas definições, 1 e 2 fogem de versões superadas de conceber o currículo enquanto listas de conteúdos obrigatórios; disciplinas estanques; atividades realizadas a partir de datas comemorativas sem sentido ou valor e da concepção de que o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas, indicando e ultrapassando a ideia de que na educação infantil não há necessidade de qualquer planejamento de atividades.

É importante que se destaque isso, porque o debate sobre o currículo na educação infantil tem gerado muitas controvérsias entre os professores de creches e pré-escolas, profissionais de áreas afins e pesquisadores da área.

O que se observa é a preocupação e o temor de alguns especialistas de que as discussões sobre currículo tragam para a educação infantil a estrutura escolarizante, organização que têm sido hoje muito criticada, caso optem optando

pela expressão “Projeto Político Pedagógico” quando se referem à orientação dada ao trabalho com as crianças em creches ou pré-escolas.

A definição de currículo, defendida nas DCNEI, toma como ponto central a mediação da instituição de educação infantil como responsável pela articulação das experiências e saberes das crianças e dos conhecimentos que circulam como patrimônio cultural e que despertem o interesse das crianças. Essa definição inaugura um período absolutamente inovador, pois, evidencia um período no qual se avalia e aperfeiçoa as práticas vividas pelas crianças nas instituições de educação infantil.

Ora, se as DCNEI, de 1999, instituem o caráter mandatório, com intuito de orientar, sobretudo, as instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas; para além de ampliar esses preceitos, a sua revisão, em 2009, coloca a criança no centro do debate compreendendo-a como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Finalizado o processo de revisão, em 17 de dezembro de 2009, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (BRASIL, 2009) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de EI brasileiras, revogando-se então, a Resolução CNE/CEB nº 01/1999 (BRASIL, 1999).

As DCNEI (2009) representam uma relevante publicação tanto por ser orientadora das práticas educacionais quanto por seu caráter normativo para esse nível da Educação Básica brasileira.

Entretanto, há quem acredite que não faz sentido pensar em organização curricular para a educação infantil, fundamentando-se numa compreensão de que o currículo para essa faixa etária poderia ser, equivocadamente organizado como sinônimo de um elenco de disciplinas e/ou listagem de conteúdos.

Da mesma forma e de modo semelhante, alguns defendem que não faz sentido pensar na inserção da temática das relações raciais nesse mesmo currículo,

por entenderem que as crianças pequenas não percebem diferenças relacionadas à cor da pele, tipo de cabelo ou ainda as diferenças sociais ou culturais.

Em especial, naquilo que diz respeito aos princípios educativos no campo da Diversidade e Singularidade, a autora adverte para o fato de que:

[...] vivemos em uma sociedade hierarquizada e excludente, muitas vezes as diversidades acarretam desigualdades e engendram modos de exclusão e de segregação. Ou seja, a diversidade muitas vezes torna-se o ponto de partida das desigualdades (BARBOSA, 2009, p. 60).

Ainda segundo a autora, mesmo que as diversidades,

estejam presentes na expressão da singularidade de cada ser humano em sua forma de ser e estar no mundo e nas manifestações sociais e culturais, durante anos a educação pouco produziu em termos de pesquisas e ações sobre o tema. Atualmente a visibilidade das implicações dessa desconsideração educacional vem colocando a diversidade como conceito-chave para a educação na maioria das sociedades contemporâneas (BARBOSA, 2009, p. 60).

Porém, por seu caráter mandatário, tanto para o sistema público quanto privado, as DCNEI são as orientadoras das propostas pedagógicas nas instituições de educação infantil paulistanas, de modo que promovam a interação das diversas áreas de experiências e os aspectos da vida cidadã, a partir de atividades estruturadas, espontâneas e livres, contribuindo com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores, dentro de orientações específicas e de acordo com a faixa etária.

Reflexões significativas sobre a questão das orientações curriculares na Educação Infantil são levantadas por Barbosa (2009), quando as crianças são tratadas na condição de “alunos”, na mesma direção, alerta que elas podem ser destituídas de seu tempo da infância

Outra diferenciação importante é aquela que distingue crianças e alunos. Como nossa sociedade defende que “o lugar de criança é na escola”, muitas vezes essas palavras acabam se tornando e sendo usadas como sinônimas. Contudo, é preciso constatar que aluno pode ser apenas um dos papéis sociais desempenhado pelas crianças, papel que também pode ser representado por jovens e adultos (BARBOSA, 2009, p. 27).

No texto está presente e com força potente, a ideia de que, embora a diversidade seja uma parte importante como expressão de singularidade de cada um de nós, pois está presente nas manifestações sociais e culturais, historicamente foi desconsiderada no campo educacional, tornando-se, na atualidade, um conceito primordial na maioria das sociedades contemporâneas.

Com a autora, é possível concluir que a homogeneização presente nos currículos tradicionais e no cotidiano das instituições de educação infantil opera em defesa de uma aprendizagem “única” e excludente que, embora manifestando-se como

[...] estratégia para superar as desigualdades sociais (...), geralmente, a operacionalização desse processo acabava levando algumas crianças, as “diferentes” ou as consideradas “minoritárias”, ao fracasso. Isto é, aquelas que, por diferentes motivos, não acompanhavam o processo de uniformização eram desconsideradas ou excluídas (BARBOSA, 2009, p. 60).

Dando relevo ao pensamento social pós-Constituição de 1988, presente tanto no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) quanto na LDB que tratam da obrigatoriedade da família e do Estado em assegurar à criança o direito à educação e cultura, Barbosa (2009) expõe não só a diversidade das crianças brasileiras e o seu direito à educação, à aceitação, ao respeito às diversidades, mas principalmente a confrontação e o entrelaçamento das diferenças, reconhecendo que

As ações sociais, culturais e educativas encaminham para a construção de pedagogias que questionem o etnocentrismo, os diversos processos de colonização e dominação que existem nas instituições educacionais (BARBOSA, 2009, p. 62).

Por essa razão, a autora defende que nos estabelecimentos de educação infantil, onde convivem adultos e crianças pequenas exista uma postura de celebrar a diversidade das crianças, das famílias e das comunidades, favorecendo as relações participativas e coerentes entre o ambiente da escola e os que nela convivem.

A escola que opta por ensinar a viver em conjunto, aprender em parceria, com solidariedade e respeito ao outro, opta também por realizar a inclusão de modo orgânico. Para tanto, torna-se importante escolher metodologias que favoreçam – e ofereçam – experiências

de aprendizagem através da co-construção lúdica enquanto criação e jogo, enquanto imaginação e razão (BARBOSA, 2009, p. 61).

Considerando a diversidade na qual a sociedade brasileira está imersa, a elaboração da proposta curricular das instituições de educação infantil deve ser realizada no contexto local para que se leve em conta as contradições e as especificidades durante o trabalho que se realiza com as crianças.

### **3.2 Na esfera do município de São Paulo**

Feita uma retrospectiva histórica das teorizações que impactaram o pensar e o fazer pedagógico brasileiro, reconhece-se que a estruturação do atendimento pré-escolar é identificada pelas mais variadas influências que, evidentemente, compuseram e compõem a história da educação infantil do município de São Paulo.

Kishimoto (1986), ao falar especificamente da São Paulo do final do século XIX e primeiras décadas do século XX, apresenta as instituições pioneiras, que seguiram dois rumos distintos: o da assistência e tutela, tomado pelas salas de asilo ou de custódia e pelas creches e, o outro, das práticas pedagógicas, que orientaram os jardins de infância e as escolas maternais. Essas últimas instituições foram diretamente influenciadas por teóricos como: Froebel, Montessori, Pape Carpentier, Agazzi, Decroly, Dewey, entre outros, considerados fundamentais para a compreensão do caso específico de São Paulo.

De acordo com a autora, a expressão escola maternal surgiu na França, no ano de 1848 e foi criado por Marie Pape-Carpentier, que naquele contexto exerceu as funções de inspetora geral, diretora do curso prático de formação de professoras (1847-1874), além de autora de inúmeros periódicos pedagógicos.

Em São Paulo, as primeiras escolas maternais foram organizadas por Anália Franco, em meados dos anos 1900, por julgá-las mais adequadas à realidade das crianças brasileiras, entretanto, Kishimoto (1986) aponta que os objetivos da escola maternal estavam distantes dos objetivos educativos da pré-escola e que, na prática, eram asilos que abrigavam crianças de diferentes idades.

A substituição do nome salas de asilo, considerado um local para guarda e depósito de criança, para escola maternal, que seria um espaço de caráter

educativo e destinado ao desenvolvimento integral da criança, configurava-se como uma tentativa de uso de uma

[...] denominação alternativa para as desgastadas instituições conhecidas como salas de asilo. Apesar da aprovação de um decreto para efetivar a substituição do nome, a tradição prevalece dando continuidade ao uso do termo Sala de Asilo. Somente em 1879, pela insistência de Pauline Kergomard, a questão da denominação foi novamente posta em discussão, culminando com a aprovação do decreto de 2 de agosto de 1881, que reorganiza as salas de asilo, mudando definitivamente sua denominação para escola Maternal[...] (KISHIMOTO, 1986, p. 43).

A autora descreve que uma das principais razões que fez com que o governo francês atribuísse uma nova denominação à sala de asilo foi o preconceito em relação às instituições que atendiam crianças pobres e abandonadas. A intenção do governo era afastar essa ideia de pobreza e abandono com a nova denominação, tornando assim a escola maternal um espaço agradável, confortável, bonito e rodeado de uma atmosfera moralizadora.

O caráter educativo das escolas maternas do estrangeiro estava presente nos dispositivos legais, apontando o desenvolvimento físico, intelectual e moral como principal finalidade (KISHIMOTO, 1986). Tanto que neles era possível identificar a adoção das formas metodológicas de Froebel e Montessori, ou seja, a linha francesa das escolas maternas cedia espaço à seriação por idades, e estava de acordo com as orientações de origem americana.

A respeito dos primeiros atendimentos em educação infantil, Kuhlmann (1998) destaca que, embora o pensamento educacional apresentasse resistência em aceitar elementos comuns entre as instituições constituídas para atender segmentos sociais diferenciados,

O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto as creches e as escolas maternas ou qualquer outro nome dado a instituição semelhantes às *salles d'asile* seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas também educavam- não para a emancipação, mas para a subordinação (KUHLMAN, 1998, p.73).

O jardim de infância ou o Kindergarten de Froebel, instituição considerada educacional, encontra espaço na cidade de São Paulo, onde, sob os cuidados da *jardineira*, a professora de educação infantil, as crianças cresceriam naturalmente,

sem restrições, naquele que seria um centro de jogos, organizado segundo seus princípios e destinado às crianças de 3 a 7 anos. Tratava-se de um ambiente não apenas de aprendizado dos conteúdos tradicionais, mas de um espaço ideal onde as crianças e adolescentes estariam livres para aprender sobre si mesmos e sobre o mundo.

Os dados históricos levantados por Kishimoto (1986) demonstram que a Proclamação da República e a reforma educacional idealizada pelo Partido Republicano Paulista (PRP), ao longo da década de 1890 promoveu, em São Paulo, a concretização de um modelo de organização de instrução pública, considerado pioneiro no Brasil.

Dentre as naturezas de ensino que integravam o modelo, destaca-se o Jardim de Infância anexo à Escola Normal de São Paulo, destinado ao atendimento de crianças de quatro a seis anos de idade, inspirado no modelo do *Kindergarten*, de Froebel, foi criado pelo Decreto n. 342, de 3 de março de 1896, durante a gestão de Bernardino de Campos como Presidente do Estado e Alfredo Pujol, como Secretário dos Negócios do Interior e, como em todo Brasil adota as orientações de Froebel.

Consideradas as diferentes críticas formuladas por Kishimoto (1986), e sua lamentável atualidade está a que se refere ao caráter instrucional, preparatório e compensatório dos jardins de infância que aparta de seu currículo a espontaneidade do jogo infantil, instituindo o brincar como um recurso de ensino.

Kishimoto (1986) reconhece outras influências, como o enriquecimento dos princípios e práticas da educação pré-escolar, o método dos Centros de Interesses, criados na Bélgica por Ovide Decroly, e sua influência na educação pré-escolar. Organizados de acordo com a faixa etária das crianças, os centros de interesse eram grupos de aprendizado. Eles também foram concebidos com base nas etapas da evolução neurológica infantil tendo em vista a formação de Decroly como médico, que acreditava que as crianças entram nas instituições educacionais dotadas de condições biológicas suficientes para procurar e desenvolver os conhecimentos de seu interesse.

No início dos anos 1930, o pioneirismo de Mário de Andrade à frente do Departamento de Cultura e Recreação marca, no ano de 1935, o nascimento da educação infantil paulistana, instituindo proposta inovadora para a infância: os

Parques Infantis (PIs), instalados em bairros operários, como Lapa, Ipiranga e Mooca.

Freitas (2001) destaca que o Departamento de Cultura e Recreação bem como a implantação dos Parques Infantis configurava-se como iniciativas inovadoras de atendimento às crianças e suas famílias, ao promoverem situações que valorizavam suas experiências e dialogavam com as questões da cidade.

Nos Parques Infantis, as atividades educacionais e culturais eram promovidas para as crianças de três a seis anos, com foco na valorização da cultura nacional, tendo como uma de suas estratégias o levantamento dos costumes e hábitos desse público.

Os concursos de desenhos, marcas daquele período, mereceram destaque nas investigações de Gobbi (2004), por se constituírem em atividades cujos temas eram de livre escolha das crianças, por serem acompanhados pelas educadoras que atendiam a orientação expressa do próprio Mário de Andrade para que elas não realizassem nenhum tipo de intervenção nos desenhos das crianças.

As ações assistencialistas também se fizeram presentes, através do atendimento médico e odontológico e a distribuição de copos de leites e frutas. Crianças brincando em tanques de areia, sentadas, realizando jardinagem e se alimentando foram algumas das cenas encontradas em diversos documentos que ilustram os Parques Infantis.

Faria (1999) argumenta, em suas pesquisas, que a implantação dos Parques Infantis configurava-se em uma possibilidade de se pensar a Pedagogia da Infância que, para a autora, se revelaria numa pedagogia macunaímica, específica para as crianças brasileiras por que inspirada em Macunaíma, o herói criado por Mário de Andrade que tem a cara do nosso país. Em sua compreensão, seria ela

[...] uma pedagogia da escuta, uma pedagogia das relações, uma pedagogia da diferença, o que chamei no meu doutorado de pedagogia macunaímica, onde além das ciências que a Pedagogia busca suas bases epistemológicas, também a arte é seu fundamento, garantindo assim a ausência de modelos rígidos preparatórios para a fase seguinte e, além de um cognitivismo característico das pedagogias, também a construção de todas as dimensões humanas e o convívio com a diferença, “sem nenhum caráter” (FARIA, 2006, p. 286).

Segundo a autora, o modelo de organização da educação infantil do qual o Parque Infantil é precursor por apresentar uma proposta a partir de eixos estruturantes, os quais são expressos na integração entre a recreação, a assistência e a educação, portanto, de notada relevância para o devido atendimento à criança.

Outra questão importante abordada por Faria (1999) é o diálogo que Mário de Andrade estabeleceu com a cultura produzida nos anos 20 e 30, no Brasil e em outros países, a respeito da utilização de jogos para o ensino, o uso da arte, em especial o teatro, trazendo tal contribuição para o interior dos Parques Infantis, que não tiveram vida longa, dando lugar às conhecidas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), no ano de 1975.

Ressalto aqui, que praticamente no mesmo tempo histórico as creches que ofereciam atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade coexistiram com os Parques Infantis e pré-escolas.

Como especificidade das creches, Oliveira (2006) a apresenta como um tipo de instituição marcada pela subordinação social que se construiu e se conformou ao longo de sua existência como uma instituição pobre para pessoas pobres (OLIVEIRA, 2006, p. 38).

Concebidas originalmente para oferecer atendimento às crianças oriundas de um segmento social pauperizado que, na mesma medida também estava sob responsabilidade de mulheres sem formação específica. Segundo a autora, até os dias atuais, essas instituições procuram superar posições assistencialistas no sentido de serem reconhecidas tanto como um espaço educativo quanto um direito constitucional.

Em relação à conquista do atendimento creche/Centro de Educação Infantil, nunca é demais reconhecer sua origem nos movimentos sociais de operários, de mulheres, nos movimentos de redemocratização do país e, evidentemente, nas lutas dos próprios profissionais da educação.

A ideia popularmente divulgada na sociedade era a de que “a creche cuida e a EMEI educa”. Em se tratando do atendimento nas creches e, em especial quando as duas instituições co-existiam no mesmo tempo histórico, essa ideia era reforçada e mantinha a cisão entre quem era responsável por cuidar e quem era responsável por educar, tendo em vista que para a atuação profissional junto às crianças em creche, nenhuma formação específica era exigida, assim, o binômio

*cuidar e educar*, que historicamente provocava polarização entre a assistência e a educação, poderia também ser reconhecido no tipo de profissional, quase sem qualificação que atuava nas creches, antes as pajens, para depois serem as

As Auxiliares de Educação Infantil compõem um grupo de mulheres que exerce mais um tipo de trabalho manual, de menor prestígio social e também associado a salários pouco compensadores (OLIVEIRA, 2006, p. 35).

A respeito de binômios que indicavam uma compreensão bipartida do atendimento às crianças em instituições a elas destinadas, destaco aqui as reflexões de Pinazza (1997), segundo as quais essa dicotomia estava efervescente tanto nos documentos oficiais do final do século XIX quanto nas Revistas que orientavam as práticas pedagógicas

As discussões orbitavam em torno de um eixo principal: a dupla finalidade da escola – instruir e educar –, surgindo, a partir daí, as concepções de educação integral e ensino racional numa nítida alusão aos princípios educativos de Pestalozzi e de Froebel (PINAZZA, 1997, p. 57).

E, essa história traz desafios e responsabilidades para todos os seus atores quando se pensa na elaboração de orientações curriculares e expectativas de aprendizagens para as crianças matriculadas nas instituições que atendiam crianças pequenas, desde os primeiros jardins de infância do início do século XX, as escolas maternais, parques infantis e, em especial, quando da integração das creches ao sistema municipal de ensino de São Paulo, onde já estavam as EMEIs.

É bem provável que as crianças que frequentaram os Parques Infantis dos bairros operários e industriais, e eventualmente as creches instaladas nos bolsões de pobreza, seguiriam seus estudos nas escolas de 1º grau, da época, o que justificaria um discurso sobre a relação entre a carência cultural e o alto índice de retenção das crianças.

Assim, com base em dados estatísticos tanto quantitativos quanto qualitativos, a Secretaria de Educação e Cultura (SEC) demonstrou que

A presença de carência cultural (estava) entre os fatores explicativos do fenômeno da repetência se deve primordialmente à localização da rede municipal de ensino, ou seja, a maior parte das escolas municipais concentram-se em áreas cujos níveis sócio-econômicos e culturais não são dos mais favoráveis (NOVA ..., 1974, p. 5-10).

O momento foi, então, considerado adequado para a criação de uma instituição que atendesse crianças antes da entrada no Ensino Fundamental, a EMEI, cuja proposta pedagógica estaria ancorada num modelo capaz de moldar e antecipar comportamentos propedêuticos desejados naquela modalidade de ensino (NOVA ..., 1974, p. 5-10).

A Secretaria de Educação e Cultura (SEC) fortalecia seus argumentos para a criação de uma instituição preparatória amparada pela evidência dos baixos índices socioeconômicos e culturais, presentes nas localidades mais longínquas da cidade, apontando para a necessidade de instauração de uma política de “preparação” prévia da criança, antes do seu ingresso na Rede de Ensino (PLANO ..., 1975, p. 32).

A mesma SEC apresentava os resultados de uma nova pesquisa que demonstrava a eficiência da educação pré-escolar no desenvolvimento integral da criança e a sua contribuição para a melhor adaptação da criança à escola e para a “diminuição das desvantagens devidas à carência cultural” (NOVA ..., 1974, p. 5-10).

Assim, a criação do Departamento de Educação Pré-Escolar em substituição ao Departamento de Educação e Recreio foi considerado pela Secretaria como sendo a primeira intervenção para adequar inclusive a estrutura física vigente dos PIs às novas metas propostas para as EMEIs (DUARTE; VILHENA, 2013).

Considerando ainda o distanciamento geográfico entre os PIs e as então chamadas escolas de ensino de 1º grau, era inviável dispor de maior número de Parques Infantis para atender a demanda potencial, sobretudo na periferia da cidade e, embora os locais onde os Parques Infantis continuassem existindo, a proposta original de atendimento às crianças de Mario de Andrade não era mais realizada.

À época, diante da escassez de recursos para a construção de prédios onde as EMEIs pudessem funcionar, certamente de uma opção política de atendimento pobre à demanda da população pobre, a solução encontrada foi a instalação de Unidades Pré-Escolares em áreas disponíveis, junto às Escolas Municipais. Essa foi a maneira encontrada para garantir a ampliação do atendimento sem a necessidade de novos investimentos, exigindo-se apenas recursos adicionais para a contratação de corpo docente e para a merenda escolar, (NOVA ..., 1974, p. 5-10).

Duarte e Vilhena (2013) observam que em oposição ao uso da denominação “Parques Infantis” (PIs) utilizava-se “Unidades Pré-Escolares”, reconhecendo ainda que a Secretaria estava certa de que seriam necessárias mudanças significativas nos PIs para atender às exigências das novas metas para a educação Pré-Escolar. Assim, do ano de 1975, quando os PIs transformam-se em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e até o ano de 1985 foram construídas 101 EMEIs, com a crença na educação compensatória como salvadora dos malefícios causados à criança pobre, por sua própria condição de pobreza (DUARTE; VILHENA, 2013).

Naquele contexto, surge, também, o Plano de Educação Infantil (Planedis), caracterizado como um projeto no qual as salas de pré-escolas eram instaladas dentro das Escolas Municipais de Ensino Fundamental ou em área anexa ao prédio das escolas,

a fim de atenuar os índices de evasão e repetência ao nível de 1º grau; diminuir o custo operacional, atendendo a um maior número de crianças em áreas ociosas de escolas já instaladas; permitir maior intercâmbio Escola-Comunidade, através da participação de mães no processo educativo (PLANO ..., 1975, p. 32).

À época dos Planedis, as salas eram compostas de 90 e até 120 alunos e contavam com o *Projeto Mãe Monitora* que consistia em buscar o apoio e a parceria pedagógica junto às mães das próprias crianças, para que cada professora absorvesse maior número de crianças/classe e, assim, altos contingentes de crianças eram matriculadas por sala.

Certamente essa experiência constituiu-se como elemento importante na aproximação do currículo das EMEIs com a programação de atividades preparatórias para a alfabetização, desenvolvidas nas primeiras séries, considerando-se que o Planedi tinha como objetivo “atender a criança pré-escolar, prioritariamente a de 6 anos, nos aspectos biológico, psicológico e social, para ter êxito na escola de 1º grau” (Revista Escola Municipal, 1975, p. 32).

Entretanto, a ausência de uma política de formação comprometida com as especificidades da infância e a expansão do atendimento às crianças em creches e pré-escolas nos anos 1980 marcou um período no qual era oferecido, em especial nas creches, um modelo de atendimento “pobre para a pobreza”, um tipo de cuidado custodial e uma educação de baixa qualidade e sem o menor desafio às crianças.

Embora a LDB já determinasse que creches e pré-escolas deveriam estar subordinadas às secretarias municipais de educação, desde 1996, na cidade de São Paulo, isso aconteceu somente na administração da prefeita Marta Suplicy (2001-2004), quando as creches passaram a ser denominadas Centro de Educação Infantil.

É nesse contexto, que as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI) também recebem do então governo municipal a necessária formação exigida pela LDB, tornando-as aptas ao exercício profissional, para atuarem nos Centros de Educação Infantil (CEI), uma evidente tentativa da administração em romper com a histórica dicotomia entre cuidar e educar na infância, tanto do ponto de vista da instituição que oferecia o atendimento, quanto do profissional responsável pela criança.

Naquele momento, o sistema municipal de educação oferecia atendimento em CEIs<sup>11</sup>, para crianças de zero a 3 anos; em EMEIs para crianças de 4 a 6 anos; e algumas classes de pré-escola localizadas em Escolas Municipais de Educação Especial (EMEE), para crianças deficientes.

Conforme o contexto, a expressão *instituições de educação infantil* também utilizada ao longo desta pesquisa refere-se também Centros de Educação Infantil – CEI diretos, indiretos, conveniados, Centro Municipal de Educação Infantil – CEMEI e Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEI que são espaços coletivos e privilegiados de vivência da Infância, antes de zero a 6 anos, para ser agora de zero a 5 anos.

A integração se apresentava como necessária, tendo em vista a fragmentação do atendimento à infância: em instituições pré-escolares municipais (EMEIs) sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e em creches, abrigadas na Secretaria da Família e Bem Estar Social.

Aparentemente isso não mudou muito, todavia, naquele tempo, estar em uma ou outra instituição implicava tanto num reconhecimento profissional diferenciado, quanto na observância de um atendimento diferenciado à infância, marcado um modelo “pobre para a pobreza” nas creches e, ainda num tipo de

---

<sup>11</sup> Os CEIs poderiam ser da rede direta, cujos profissionais e prédios pertenciam à administração pública, da rede indireta onde profissionais eram pagos por alguma entidade filantrópica, mas o atendimento ocorre em prédios da municipalidade ou ainda conveniados, cujos funcionários e prédios são de responsabilidade da entidade e a administração pública entra com uma verba per capita/ por criança.

cuidado custodial sem preocupação com a qualidade ou desafiante às crianças, até porque

[...] não se pensava em generalizar a creche, destinada apenas às mães pobres que precisassem trabalhar. Não se cogitava de que mulheres de outra condição social pudessem querer trabalhar quando gerassem crianças pequenas, e, caso isso ocorresse, a solução deveria ficar no âmbito do doméstico, do privado (KUHLMANN, 2000, p. 12).

No contexto citado, sob o ponto de vista das orientações curriculares, o documento *O Currículo Pré- Escolar* (1975) discorre sobre a ideia de “carência cultural” utilizando como referência o texto *Educação Brasileira, Estrutura e Sistema de Demerval Saviani*. Segundo Souza (2012), a ideia do “mal da falta” é sintetizada em argumento a favor de uma intervenção pedagógica que oferecia estímulos à criança, capazes de suprir a privação que eventualmente ela tenha sofrido em seus primeiros anos de vida.

Na página de apresentação, do documento revela que:

O objetivo da Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura do Município de São Paulo, ao propor uma nova dimensão à Educação Pré-Primária – partiu de um lado do reconhecimento de que esta educação deve constituir um período específico de educação a de que toda criança tem direito e, de outro, proporcionar ao educando condições de obter um rendimento adequado no processo de aprendizagem forma do primeiro grau (SÃO PAULO, 1975, p. 1).

Na década de 1980, diante das preocupações com a abertura política e com a redemocratização do país e da luta pela construção de uma sociedade brasileira menos desigual, um conjunto de pesquisas voltou-se para compreender os fatores que impediam a efetivação de uma educação infantil de qualidade como direito de toda criança. Com isso, a elaboração de diagnósticos institucionais, o levantamento de dados estatísticos, a avaliação de programas, a análise de legislações, a realização de estudos de caso e de pesquisas-ação formaram um cenário no qual teorias, concepções e políticas públicas puderam ser reavaliadas.

Souza (2012) apontou que os inúmeros documentos produzidos naquela década traziam em sua organização o compromisso com os aspectos sociocultural, psicológico e biológico, com o diferencial de inserir conteúdos e matérias, tal qual nos documentos do primeiro grau, enfatizando as atividades preparatórias e de

alfabetização, incluindo o treino de letras, que, para a pré-escola estava organizado em torno de três matérias: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências (SOUZA, 2012, p. 76).

Mais tarde, em 1985, ano comemorativo dos 50 anos da educação infantil paulistana o documento *A pré-escola que queremos: Programa de Educação Infantil (1985)* indicava uma proposta de currículo, seguindo segundo um modelo mais adequado à faixa etária das crianças e a busca de uma pré-escola popular e democrática (SOUZA, 2012).

Uma renovação, todavia, começou a se esboçar impulsionada em especial pela promulgação da nova Constituição de 1988 que incluiu a creche no sistema de ensino, colocando-a no nível denominado educação infantil, juntamente com a pré-escola. Tal inclusão foi influenciada por contribuições dos estudos da psicologia do desenvolvimento, da psicolinguística, da sociologia da infância, das neurociências e outras áreas do conhecimento acerca da construção da inteligência, da linguagem, da construção do conhecimento por crianças pequenas, que justificavam a presença da creche e da pré-escola enquanto uma mesma modalidade de ensino, conforme previsto na LDB.

A dualidade expressa nos atendimentos das creches e das EMEIs traz desafios e responsabilidades para todos os seus atores quando se pensa na elaboração de orientações curriculares e expectativas de aprendizagens para as crianças nelas matriculadas e, em especial, quando da integração dos CEIs<sup>12</sup>, creches e EMEIs no sistema municipal de ensino de São Paulo.

O intenso fluxo de intercâmbios com educadores de outros países, com maior experiência na educação de crianças desde seu nascimento, promoveu inúmeros debates em congressos e nos fóruns em defesa da educação infantil no Brasil sobre o que seria uma educação de qualidade em nossas creches e pré-escolas.

---

<sup>12</sup> Os CEIs e as creches atendem crianças de até 4 anos. As EMEIs o fazem a partir dessa idade, embora possam nelas estar matriculadas crianças de 3 anos. As creches são geridas por entidades sociais conveniadas, assim como alguns CEIs. As EMEIs e os demais CEIs pertencem à rede direta de ensino. EMEEs são escolas onde estudam crianças com deficiência auditiva. Nelas existem classes de Educação Infantil. Conforme o contexto, a expressão *instituições de educação infantil* também utilizada ao longo desta pesquisa refere-se também aos Centros de Educação Infantil (CEI) diretos, indiretos, conveniados, Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) que são espaços coletivos e privilegiados de vivência da Infância (0 a 5 anos).

Desse modo, aparentemente novas perspectivas foram delineadas para o trabalho com bebês e as crianças pequenas, revelando, mais uma vez, a necessidade de a educação infantil superar a dicotomia entre cuidar e educar e construir uma cultura própria em um modelo que atenda às especificidades da faixa etária de 0 a 6 anos.

Surge na rede paulistana, então, no ano de 1988 o documento *Proposta de Programação para a Educação Infantil*, apresentando em suas bases teóricas inspirações da teoria de Jean Piaget indicando que aquele seria um período no qual a prevaleceria a escolarização das práticas pedagógicas nas EMEIs (SOUZA, 2012).

Na formulação desta Proposta, dois grandes objetivos foram visados a partir dos pressupostos que já definimos. Em relação à criança, pretendemos que o período de escolarização contribua para o desenvolvimento da representação lingüística e simbólica, da compreensão progressiva das relações lógico-matemáticas e da socialização. Em relação ao professor, entendemos que dando uma fundamentação teórica e diretrizes norteadoras, poderemos auxiliá-los a transformar sua prática pedagógica num exercício constante de reflexão, buscando definir as razões e as conseqüências de sua atuação (SÃO PAULO, 1988, p. 2).

O documento *Reorientação Curricular da Escola Municipal de Educação infantil*, de 1992, foi lançado em São Paulo com o intuito de se transformar na proposta para atendimento de crianças de quatro a seis anos trazendo, pela primeira vez, orientações para se pensar a concepção de educação infantil num contexto em que a formação do educador também fosse pensada. Segundo Souza (2012) a meta da administração era a construção de uma escola pública, popular e democrática numa perspectiva emancipadora e progressista. A novidade desse documento era a indicação de um possível trabalho interdisciplinar na educação infantil.

Do ponto de vista da organização, a linguagem é apresentada como eixo de trabalho e as áreas do conhecimento dialogam com a linguagem, as ciências sociais, as ciências naturais e a matemática.

Nos anos 1990, diretrizes oficiais e referenciais de âmbito nacional foram estabelecidas para apoiar a elaboração da proposta pedagógica das instituições de educação infantil como forma de ajudá-las a responder à autonomia determinada pela LDB No. 9394/96 que reconhece a riqueza e a diversidade das realidades brasileiras, desde que respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino.

É, nesse cenário, que os documentos *Organizadores de Área: Educação Infantil e Alfabetização (1995)* e os *Organizadores de Área: Educação Infantil (1998)* anunciavam para os anos 1995 a 2000, um tipo de orientação teórica piagetiana como princípio curricular, conforme indica Souza (2012).

Tais normas reforçam princípios, fundamentos e procedimentos que devem orientar a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, de acordo com princípios éticos (da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum), políticos (dos direitos e deveres de cidadania, do exercício do pensamento crítico e do respeito à ordem democrática) e estéticos (da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais), influenciando as produções na rede.

Considerando tal normativa, o documento *Construindo a Pedagogia da Infância* foi produzido para orientar as práticas curriculares entre os anos 2001 e 2004 em um contexto no qual a função social da infância é considerada bem como a criança enquanto sujeito de direitos (SOUZA, 2012). Ao mesmo tempo, a *Orientação Normativa 01/2004* traz objetivos no que dizem respeito às concepções de Educação Infantil, Infância, Criança, Aprendizagem, Currículo e Unidade de Educação Infantil.

Nos anos seguintes foram lançados três documentos orientadores do currículo: *Tempos e Espaços para a Infância e suas linguagens nos CEI, creches e EMEI (2006)*; *São Paulo é uma escola: manual de jogos e brincadeiras (2006)* e *Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem e Orientações Didáticas para a Educação Infantil (2007)* trazendo as concepções de Vigotski indicando a função mediadora da educação infantil em seu compromisso com o desenvolvimento sócio-cultural das crianças através das diferentes linguagens (SOUZA, 2012).

Embora o documento produzido MEC/SEF/COEDI *Crêcheros para um Atendimento em Creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 1995) datasse dez anos de lançamento nacional ele é retomado pela administração paulistana, em função da presença das creches na rede, com a missão de provocar reflexões para a elaboração dos currículos das instituições de educação infantil que atendem crianças de zero a seis anos.

Em sua nova edição, no ano de 2009, está organizado em duas partes, sendo a primeira composta dos critérios referentes à organização e ao funcionamento interno das creches e às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças. Na segunda parte estão explícitos os critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais.

A apresentação do documento registra ainda

o detalhamento e as especificações técnicas necessárias para a implantação dos programas. Os critérios foram redigidos no sentido positivo, afirmando compromissos dos políticos, administradores e dos educadores de cada creche com um atendimento de qualidade, voltado para as necessidades fundamentais da criança. Dessa forma, podem ser adotados ao mesmo tempo como um roteiro para implantação e avaliação e um termo de responsabilidade. O texto utiliza uma linguagem direta, visando todos aqueles que lutam por um atendimento que garanta o bem estar e o desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2009, p. 7).

Os anos 2006 e 2007 tiveram como orientadores do currículo na educação infantil os documentos *Tempos e Espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMElS da cidade de São Paulo* (SÃO PAULO, 2006) e *Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem e Orientações Didáticas para a Educação Infantil* (SÃO PAULO, 2007), com vista à construção de uma identidade da educação infantil na rede, enquanto um processo, embora os documentos procurassem garantir a especificidade de cada contexto.

O primeiro documento, *Tempos e Espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMElS da cidade de São Paulo* (SÃO PAULO, 2006) tem como eixos

Educar e Cuidar de forma indissociável e a otimização dos Tempos e Espaços de Aprendizagem, visando contribuir com um currículo que propicie às crianças condições, de fato, de aprendizagem, respeitando-as como sujeitos sociais e de direitos, capazes de pensar e agir de modo criativo e crítico. O documento representa mais uma oportunidade para o contínuo aprimoramento pessoal e profissional dos educadores responsáveis pelo atendimento das necessidades crescentes da população de crianças de 0 a 6 anos (SÃO PAULO, 2006, p. 6).

Enquanto que o documento *Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem e Orientações Didáticas para a Educação Infantil* (SÃO PAULO, 2007)

[...] buscou formular uma Orientação Curricular para a educação infantil baseada em uma concepção de educar e cuidar voltada para a apropriação e transformação pela criança de até 6 anos de idade, de bens culturais por meio de diferentes linguagens e de criativas formas de interação com o ambiente. Tal orientação apresenta expectativas sobre aprendizagens que podem ser promovidas com as crianças atendidas nos CEIs, nas creches, nas EMElS e nas turmas de educação infantil das EMEEs da rede municipal de ensino de São Paulo e apresenta algumas orientações sobre como fazê-lo (SÃO PAULO, 2007, p. 9).

Em 2015, ano de comemoração dos 80 anos da educação infantil paulistana, a SME através de sua Diretoria de Orientação Técnica lançou o documento *Proposta Currículo Integrador da Infância Paulistana* – (SÃO PAULO, 2015) no qual apresenta sua concepção de criança e infância; as concepções de educação infantil e ainda o que seriam os princípios de uma pedagogia da infância, na qual se desenvolveria uma proposta de currículo integrado e das áreas do conhecimento e as diferentes linguagens, proporcionando assim uma educação humanizadora para os bebês e crianças que frequentam as unidades educacionais do município de São Paulo, em especial, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

A perspectiva norteadora deste documento parte da discussão crítica de que profissionais da educação infantil precisam (re)visitar suas concepções de criança e infância e de educação infantil para desconstruir, descolonizar e desnaturalizar as imagens de bebês e crianças como seres que não têm presente, não têm opinião, não têm poder e apenas serão alguém no futuro.

Trata-se ainda de uma proposta curricular que pretende descolonizar o currículo, problematizando as relações entre adultos/as e crianças, para compreender a condição social e o protagonismo de bebês e crianças na produção das culturas infantis, e assim;

[...] por meio do exercício cotidiano de refinar os olhares diante do imprevisto, das criações, das engenhosidades e das formas como bebês e crianças transgridem as regras impostas pelos/as adultos/as nos espaços públicos da Educação Infantil. Pensar o Currículo Integrador nessa perspectiva significa ainda romper com as marcas do “currículo colonizador” que historicamente privilegiou a

perspectiva europeia, masculina, adulta, elitista da construção do conhecimento (SÃO PAULO, 2015, p. 10).

Diante do exposto, é possível afirmar que os documentos produzidos pela SME, no que diz respeito à concepção de currículo e às diretrizes para a elaboração do projeto político-pedagógico pelas instituições de educação infantil, encontram-se em consonância com as DCNEI (BRASIL, 2009) e que as especificidades do contexto municipal são asseguradas por normativas próprias constituídas com base na realidade das instituições educacionais paulistanas.

### **3.3 Diversidade Étnico-Racial no Currículo da Educação Infantil: o desafio de uma mudança de cultura no interior das instituições**

O que se pode observar é que, embora exista todo um aparato legal, tanto em nível nacional quanto municipal, os sistemas de ensino e os professores ainda enfrentam uma série de desafios não só no tocante à garantia de acesso das crianças brancas e negras, ricas e pobres, do meio urbano e do campo, das diferentes regiões brasileiras, mas também no que tange ao que seja um currículo para a educação infantil.

Não se trata, portanto, de inserções de novidades no campo, mas de uma verdadeira mudança de cultura no âmbito das instituições educacionais, que toque preceitos elementares relativos ao que se pretende como atendimento de qualidade para as crianças na faixa etária de 0 a 6 anos.

Os argumentos levantados por Rosemberg (1991) foram fortemente ancorados em indicadores educacionais, revelando que:

- a) A educação inicial de crianças negras brasileiras apresenta particularidades passíveis de serem atribuídas a seu pertencimento racial;
- b) No sistema educacional brasileiro convivem subsistemas diversos de educação para crianças pequenas, cuja qualidade de serviço depende da inserção sócio-econômica da clientela potencial;
- c) As crianças negras são conduzidas para alternativas de pior qualidade que as brancas como resultante do enfrentamento da subordinação racial.

A propósito da correlação entre o nível de qualidade e o segmento da população infantil atendida, em estudos anteriores Rosemberg (1991) confirma que a

baixa qualidade da oferta de vagas no serviço público às crianças de zero a seis anos afetava, especialmente, as crianças negras e isso não mudou ainda.

Dados do censo do IBGE (2000), revelaram que a população infantil brasileira entre 0 e 6 anos era de 23.125.257 crianças. Desse total, 10.491.330 foram declaradas negras (pretas e pardas), representando 45,33% da população infantil do país, embora a raça/cor de cerca de 5,1% do total de crianças nessa faixa etária não tenha sido declarada.

Em estudo de caso realizado na rede municipal de Florianópolis, no estado de Santa Catarina, ao retomar como critério de análise a relação raça/pobreza, na maioria dos estudos e pesquisas aplicada para o segmento adulto da população negra, Silva (2007) conclui que ele produz o mesmo efeito também para as crianças negras, especialmente quando demonstra o quanto as exigências criteriosas de inscrição nas instituições de educação infantil daquela rede podem ser determinantes para a efetivação da matrícula.

A autora constatou em sua investigação que as famílias, em sua maioria negra, muitas vezes não conseguem comprovar renda, pois não estão trabalhando ou até estão na economia informal; outras nem mesmo possuem comprovante de residência, por morarem em áreas de ocupação. Portanto, estando em situações de pobreza e miséria, não conseguem realizar a matrícula de seus filhos.

Existem ainda dados em um documento publicado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que evidenciam a relação entre raça/etnia, pobreza e frequência à educação infantil. No Brasil, dos 57 milhões de crianças e adolescentes, 31 milhões são as crianças negras e 140 mil são indígenas. Vinte e seis milhões de crianças e adolescentes brasileiros são originários de famílias de baixa renda, dentre elas, 56% são crianças negras, o que corresponde a 17 milhões. No que diz respeito ao acesso à escola, das 530 mil crianças de 7 a 14 anos que estão fora da escola, 330 mil são negras, contra 190 mil brancas, sendo as outras de outros grupos étnicos.

O 2º. *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010* revela dados igualmente preocupantes quanto à situação das crianças negras<sup>13</sup>. O relatório

---

<sup>13</sup> É importante destacar que há neste relatório referência a outros grupos infantis como os indígenas ou crianças do meio rural que sofrem processos discriminatórios no acesso à educação infantil

indica que, em 2008, 84,5% das crianças negras com idade até três anos não frequentavam creches, enquanto que 79,3% das crianças brancas sim. Em relação às crianças negras de 6 anos, 7,5% estavam fora de qualquer tipo de instituição educacional enquanto 4,8% eram as crianças brancas nessa situação e, por fim, somente 41,6% das crianças negras de 6 anos estavam no sistema de ensino seriado comparado a 49% das crianças brancas.

Tais dados porque eles revelam o significado das discriminações e o racismo como componentes essenciais na conformação da sociedade brasileira, que operam menos no plano individual e mais no plano institucional e estrutura (SILVÉRIO, 2002).

No Brasil, a influência dos debates internacionais, na segunda metade dos anos de 1990, introduziu no contexto brasileiro a discussão sobre as ações afirmativas e, em especial sobre as cotas nas universidades públicas.

Sobre essa especificidade, Silvério (2002) assevera que a discussão a respeito das ações afirmativas foi mais proeminente e se consolidou apenas em torno das cotas nas universidades brasileiras, o que, para ele é um equívoco tendo em conta o tratamento superficial recebido por grupos historicamente discriminados, entre outros as mulheres e as crianças.

O autor destaca que

tais políticas têm servido, em vários países, para minimizar os pesados custos sociais para populações que foram colonizadas, externa e internamente, em países hoje considerados multirraciais e ou multiétnicos, os quais procuram pautar-se pela construção e aprofundamento dos ideais democráticos (SILVERIO, 2002, p. 220).

Ainda ao afirmar que as desigualdades entre os seres humanos é, hoje, produto de subordinação política e cultural, Silvério (2002) concorda com Guimarães (1999) quando aponta que as ações afirmativas poderiam garantir a preservação e o desenvolvimento da diversidade cultural.

Passados mais de dez anos da afirmação de Silvério (2002), ainda se observa sua atualidade: enquanto nos Estados Unidos da América os negros, aparentemente, estão desafiados a manter as conquistas obtidas com os programas de ação afirmativa, ainda hoje no Brasil, negros necessitam lutar para que haja a implementação de políticas públicas e programas que ampliem sua participação em posições estratégicas do mercado de trabalho.

À época, Silvério (2002) sinalizava que a discussão sobre as relações raciais não merecia a devida atenção do Poder Público, pois, embora ocorresse nas escolas, não acontecia no âmbito da política educacional, segundo o autor, pela simples e falsa negação da existência de racismo.

Para o autor, a realidade adquiriu maior visibilidade a partir das denúncias dos movimentos negros sobre o papel ideológico do mito da democracia racial e, também, de alguns trabalhos realizados a partir da década de 1970, que passaram a demonstrar que jovens negros reivindicavam a entrada no mercado de trabalho (HASENBALG; SILVA, 1990) bem como crianças e jovens negros possuíam um menor rendimento escolar e evadiam-se do ensino de primeiro grau em proporção muito maior do que as crianças e jovens brancos (ROSEMBERG, 1986).

Retomando Vygotsky (1987), para quem a linguagem não é somente um instrumento de comunicação, mas também um instrumento que tem dado configuração à evolução cultural dos povos, Silvério (2002) afirma que as crianças aprendem e internalizam o que se veicula no contexto em que vivem e, no caso específico da discriminação, obviamente elas aprendem e internalizam as representações racistas, o que as fazem compreender a hostilidade do ambiente educacional.

A estratégia encontrada pelas crianças negras para sobreviver em ambientes racistas às vezes é a negação de si mesmas, adotando para si um ideal de branqueamento, especialmente quando os ambientes assépticos da escola as conduzem a abandonar sua tradição cultural ou étnica, forçando-as a assumirem uma postura de invisibilidade para se aproximarem do modelo dominante branco e conseguirem estar nos ambientes.

Nesse contexto, a contribuição de Silvério (2002) convida a ampliar a reflexão sobre a relevância da discussão das ações afirmativas, também para o currículo da educação infantil, pois, é nesse espaço educacional que inúmeras crianças negras, no Brasil e no mundo, podem ser silenciadas ao sentirem que suas vozes, experiências, culturas e histórias não são validadas e nem ouvidas pela escola.

Corroborando com esta perspectiva, o debate atual acerca da constituição de um campo chamado Currículo, dentre outros, destaco aquele realizado por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011), tanto por apresentarem contribuições

significativas para pesquisadores e professores quanto pela análise que realizam sobre as discussões nesse campo.

Considerando como *híbrido e perigoso* o campo do currículo para atribuição de sentidos, as autoras apontam para reflexões diversas e, entre elas problematizam a defesa de um currículo como produção cultural e, portanto, construtor de realidade.

As reflexões das autoras, na direção do Pós-colonialismo e currículo: hibridismo cultural, revelam-se

[...] perspectivas que lidam teoricamente com a resistência a todas as formas de globalismo e universalismo presentes nas manifestações contemporâneas [...] revelando-se numa perspectiva que relê a diversidade de culturas sob a ótica do fluxo e do hibridismo (LOPES; MACEDO, 2011, p. 208).

Os autores apresentados por Lopes e Macedo (2011) buscam tratar a cultura como sistemas de significação e de representação e, por sua relevância nos estudos mais recentes do campo do currículo no Brasil, destacam as discussões de Nestor García Canclini e Homi Bhabha “como referência das diferentes formas como a cultura como processo híbrido de representação pode ser apropriada” pelas instituições educacionais (LOPES; MACEDO, 2011, p. 216).

Ao tratarem da temática “Identidade e diferença”, as autoras anunciam que estão atentas em considerar “aspectos das identidades que se relacionam com a participação dos atores sociais em determinados grupos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 216). Para isso, abordam questões que interrogam os mecanismos sociais discursivos de estabilização das identidades, argumentando sobre a importância de pensar a diferença cultural para além da identidade.

Conforme descrito no início desse capítulo, uma importante discussão conceitual aconteceu em 1996 na esfera nacional que culminou com a produção do documento *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise* (1996a), dentre outras consultoras que participaram daquele momento estava Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.

No período de revisão das DCNEI, Zilma acompanhou as audiências públicas registrando as contribuições de diferentes parceiros entre eles pesquisadores e profissionais do campo da Educação Infantil, movimentos social

negro e de criança, sociedade civil, organizações não-governamentais interessadas em contribuir com essa importante discussão.

Analisando o que propõem as novas DCNEI, Oliveira (2014) sinaliza que, entre outras instituições, as de educação infantil devem estar comprometidas com a construção de uma sociedade livre, justa, solidária e que preserve o meio ambiente, como parte do projeto de sociedade democrática, de acordo como o exposto na Constituição Federal de 1988 (artigo 3, inciso I). Destaca ainda, desse mesmo artigo, os incisos II e IV, indicando que elas devem trabalhar pela redução das desigualdades sociais e regionais e pela promoção do bem de todos.

Isso significa dizer que, com essas considerações, a autora que participou de perto da revisão das DCNEI reconhece que elas delineiam os compromissos a serem perseguidos pelos sistemas de ensino e pelos professores também na Educação Infantil, mesmo diante dos mais diversos desafios, como a desigualdade de acesso às creches e pré-escolas entre as crianças brancas e negras, ricas e pobres, moradoras do meio urbano e rural, ou das diferentes regiões do país, como apontado por Rosemberg (1991; 1995).

Embora a questão da diversidade étnico-racial ou de relações étnico-raciais não esteja explícita no corpo das DCNEI, trata-se de um rompimento de relações de dominação, pois, um novo ponto de vista está presente no documento quando há o reconhecimento de que a ausência da diversidade pode implicar em condições desiguais da qualidade da educação oferecida às crianças em creches e pré-escolas, impedindo que os direitos constitucionais das crianças sejam garantidos a todas elas (OLIVEIRA, 2014).

No entanto, a autora evidencia e é direta ao responsabilizar as instituições de Educação Infantil anunciando que elaborem suas propostas pedagógicas comprometidas com o combater ao racismo e a discriminação, desde a:

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. (BRASIL, art. 8, inciso IX)

IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem com o combate ao racismo e à discriminação. (BRASIL, art. 8, inciso IX)

A respeito dos currículos, as DCNEI apontam que eles devem estar atentos às crianças indígenas, afrodescendentes, quilombolas e da educação do campo, respeitando, assim, suas particularidades e suas singularidades presentes os princípios éticos, políticos e estéticos, que vão constituindo as identidades das crianças pequenas (BRASIL, 2009, art. 6, inciso, I, II, e III)

Nessa direção, as práticas devem articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (BRASIL, 2009) e, em especial, da prática pedagógica dos profissionais, as DCNEI apontam no artigo abaixo, que o reconhecimento da diversidade deve ser garantido através da ampliação de vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que proporcionassem novas referências, inclusive identitárias.

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade (BRASIL, 2009, art. 9, inciso VII)

Oliveira (2010) pontua como um dos avanços significativos a ampliação da Educação Infantil para além do território urbano e a preocupação em garantir às populações do campo e indígena, e aos afrodescendentes uma educação que contemple os saberes de cada comunidade, levando em conta a identidade cultural e regional, bem como a questão da linguística e da religiosidade, destacado abaixo em forma de artigo:

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

V - 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. (BRASIL, 2009, art. 6, inciso V)

Os apontamentos propostos a partir da revisão das DCNEI implicam em repensar um currículo para a Educação Infantil que atenda aos interesses e às

necessidades das crianças e da comunidade, sendo essencial que o planejamento e a avaliação permanente do currículo que está sendo construído na instituição sejam realizados em parceria com os diferentes atores que compõem o processo educativo: as equipes gestoras, docentes de apoio e a comunidade.

Isso significa dizer que a construção do currículo seja realizada sob outros olhares que levam em conta o contexto interno e externo em que se encontra a instituição, bem como as relações que são construídas e mediadas pelas culturas de pares, pois ao se relacionar com seus pares, as crianças criam conhecimentos a partir das experiências que são compartilhadas com o coletivo.

Nunca é demais lembrar a concepção de Kramer (1997) de que currículo é uma palavra polissêmica, na qual os sentidos foram construídos em tempos e espaços sociais distintos, quando a autora reflete sobre a construção do currículo na Educação Infantil, ao longo de sua história.

Contudo, nos tempos atuais ainda, é possível compreender que o desenvolvimento de um currículo exige que se leve em conta o contexto de vida das crianças, suas características específicas, assim como a dos profissionais e das instituições de Educação Infantil, Kramer (2003) aponta que é também urgente

[...] reconhecer que as crianças são diferentes e tem especificidades, não só por pertencerem a classes diversas ou por estarem em momentos diversos em termos de desenvolvimento psicológico. Também os hábitos, costumes e valores presentes na sua família e na localidade mais próxima interferem na sua percepção do mundo e na sua inserção. E, ainda, também os hábitos, valores e costumes dos profissionais que com elas convivem no contexto escolar (professores, serventes, supervisores etc.) precisam ser considerados e discutidos (KRAMER, 2003, p. 22).

Em se tratando especificamente das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender a reeducação das relações étnico-raciais são tarefas das instituições educacionais, mas não exclusivamente delas.

Desse modo, e tendo em vista os dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo dos séculos XX, XXI, apontando para a necessidade de diretrizes que orientassem a formulação de propostas pedagógicas comprometidas com a valorização da história e cultura dos

afro-brasileiros e dos africanos, o Parecer CNE/CP 3/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) também se compromete com a educação de relações étnico-raciais positivas (BRASIL, 2009).

Para que não se tenha dúvida, a advertência apresentada nas Determinações indicam as intenções e o alcance da incorporação dessa temática no âmbito dos currículos das instituições:

Não se trata de mudar um foco etnocêntrico, marcadamente de raiz europeu, por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira (BRASIL, 2004, p. 17).

A perspectiva dessa afirmação é a de que a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime (BRASIL, 2004, p. 14).

É importante destacar que o referido Parecer foi construído com a colaboração de diferentes atores a partir de questionário encaminhado

[...] a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial. Encaminharam-se em torno de mil questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização. Suas respostas mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas (BRASIL, 2004, p. 17).

As DCNERER convidam à reflexão de que antes de qualquer discussão a respeito da temática das relações étnico-raciais, inicialmente, é necessário superar a crença de que a discriminação e o preconceito não fazem parte do cotidiano da Educação Infantil, e de que não há conflitos entre as crianças por conta de seus pertencimentos raciais.

Isso significa reconhecer que as crianças, qualquer criança, pode ter vivenciado situações de discriminação e preconceito tanto no âmbito familiar quanto

fora dele e, até mesmo, antes mesmo de frequentarem qualquer instituição educacional.

As DCNERER são destinadas às instituições educacionais para que planejem e realizem práticas pedagógicas com foco na promoção da igualdade racial, na medida em que reconheçam a existência do racismo e das desigualdades na sociedade brasileira, mas também às famílias das crianças e jovens que frequentam essas instituições:

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao 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 (BRASIL, 2009, p. 10).

Nesse sentido, contribuem para que as instituições possam cumprir o seu papel de educar, ao mesmo tempo em que se constituem enquanto um espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e posturas que visam uma sociedade justa para todos, quando propõem:

A divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2009, p. 10).

Essa tarefa cabe a toda Educação Básica, incluindo, evidentemente, as instituições de Educação Infantil para que, desde essa etapa, sejam elaboradas estratégias que garantam a eliminação das discriminações e a emancipação dos grupos discriminados, de modo que as crianças tenham acesso aos conhecimentos científicos, aos registros culturais diferenciados que permeiam as relações sociais e raciais.

Em um dos objetivos apresentados pelo documento no que diz respeito à incorporação da temática História e Culturas Afro-Brasileiras nos currículos, inclui a Educação Infantil e o direito de todas as crianças em acessarem esse conhecimento pois, consiste em:

[...] oferecer uma resposta, na área da educação, à demanda da população afro-descendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata o parecer de política curricular, fundada em dimensões históricas, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros (BRASIL, 2004, p. 18).

Tecidas as considerações acima e voltando o olhar para as DCNEI (BRASIL, 2009), em relação ao currículo, podemos afirmar que elas apresentam princípios básicos orientadores para um trabalho pedagógico, que deverá estar comprometido com a qualidade e a efetivação de oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças.

Assim, é possível visualizar a articulação entre as DCNEI e DCNERER na medida em que ambas oferecem elementos conceituais para que a Educação Infantil possa organizar o seu currículo articulando as vivências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas.

Isso significa reconhecer que estruturar o currículo e o cotidiano das instituições é fazê-lo através da realização de trabalhos conjuntos com a comunidade, movimento negro, comunidades dos terreiros, inclusive na execução dos diferentes projetos institucionais e didáticos.

No que diz respeito à presença da temática das relações raciais como discussão curricular na cidade de São Paulo, somente no ano de 2007 é que a Secretaria Municipal de Educação avança, quando, através do Comunicado nº 982, de 22 de maio daquele ano, convocou professores para compor o Grupo Referência Diálogos sobre Diversidade Étnico-Racial e Cultural (SÃO PAULO, 2008)

Os objetivos básicos da formação desse grupo eram: 1) formar professores para que pudessem exercer o papel de multiplicadores na rede municipal de ensino e 2) contribuir para a elaboração das diretrizes norteadoras do

documento Orientações Étnico-Raciais e Culturais a ser disponibilizado na rede municipal de ensino (SÃO PAULO, 2008).

Assim, no ano de 2008, o documento citado acima foi produzido, como resultado de um processo de construção de saberes sobre a diversidade étnico-racial em relação dialógica com vários setores da comunidade escolar, entre eles professores, coordenadores pedagógicos, diretores da rede municipal paulistana e segmentos de movimentos sociais desejosos em contribuir para a reflexão e a discussão sobre o que crianças e jovens precisam aprender, considerando especificidades de cada uma das áreas de conhecimento e ao mesmo tempo pretendiam subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos ao longo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

No documento, o capítulo que se refere especificamente à educação infantil traz como referência as contribuições da pesquisa de Eliane Cavalleiro, que resultaram no livro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil* (2003). O texto é construído no sentido de ampliar a compreensão dos profissionais que atuam nessa modalidade sobre a forma que o racismo e preconceitos estão presentes nos espaços educativos da escola de educação infantil, especialmente por meio de relatos e observações de crianças e adultos que interagem com crianças negras, indicando os efeitos danosos desta experiência para a construção de uma identidade positiva delas mesmas.

Trata-se ainda de um documento que reconhece a educação infantil como etapa fundamental do processo educativo, e o seu compromisso de assegurar que a educação na instituição pública seja de qualidade e que os pressupostos da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) sejam adequados às características peculiares do atendimento a essa faixa etária.

Considerando que as bases da construção da identidade da criança são formadas durante a infância, bem como sua relação com os outros e o mundo que a cerca, o documento ressalta ainda a importância de que as crianças se vejam representadas nas histórias, nos murais e cartazes para que, nesse ambiente que a reconhece, ela se sinta à vontade para falar de sua religião, de se reconhecer na história e cultura de africanos e afro-brasileiros e assim ter ciência de seus múltiplos pertencimentos identitários.

Cabe, aqui, apresentar quão complexas podem ser as noções de identidade a partir de diferentes referenciais. Lopes e Casimiro (2011) quando afirmam concepções de *identidade cultural*, enquanto objeto de atenção do campo do currículo na Modernidade destacam que elas se modificam no mundo globalizado, uma vez que, o tema da identidade recai em torno da discussão atual que tem se manifestado por tensões que apontam, de um lado, certa essencialização identitária na forma de identidades mestras e, de outro, uma pluralização infinita de pertencimentos (LOPES; CASIMIRO, 2011, p. 217).

Ainda para ampliar a discussão no campo da identidade, Stuart Hall (2006) apresenta uma retrospectiva da moderna noção de identidade e do seu descentramento contemporâneo que não se inicia na Modernidade, mas nela assume novas formas da construção da identidade.

Enquanto isso, Lopes e Macedo (2001) dão destaque às identidades culturais elegendo como teoria para explicar a descentração das identidades o estruturalismo e o pós-estruturalismo. As autoras abordam questões que interrogam os mecanismos sociais discursivos de estabilização das identidades, que dificultam a percepção da contingência das identidades, as quais têm como base de sustentação teórica a psicanálise tanto para as questões referentes ao estruturalismo quanto ao pós-estruturalismo.

As autoras advertem que as “identidades” são o resultado de um “processo de identificação” no qual os indivíduos se subjetivam dentro de discursos culturais e, assim,

[...] o que existe (...) a partir de uma posição pós-estrutural (...) são identificações contingentes estabilizadas em formações discursivas históricas e sociais muito específicas, de tal modo que, o importante para os pós-estruturalistas é a diferença e não aquilo que os diferencia (LOPES; CASIMIRO, 2011, p. 225).

Para as autoras, “abrir o currículo à diferença implica recusar a perspectiva da identidade, rechaçar as fixações que criam as identidades como golpes de força sobre a possibilidade de ampla significação” (LOPES; MACEDO, 2001, p.227).

Sem dúvida, a presença de ações educativas que considerem a diversidade e a diferença e, ainda, a questão das identidades torna-se imperiosa, particularmente no Brasil, onde a diversidade étnico-racial deve ser contemplada

também na proposta curricular para a educação infantil, de tal modo que o tema se consolide como um elemento estruturante do currículo, a ser discutido em processos formativos e compreendido no plano das práticas educativas desenvolvidas pelos/as professores/as e supervisionadas pelos/as gestores/as.

Sendo assim, é possível afirmar que a inserção de questões relativas à diversidade étnico-racial, em especial, à história e à cultura afro-brasileira e africana constituem como componente curricular na educação infantil, implicando mais que uma mera inovação, mas antes, uma mudança de cultura no interior do contexto de trabalho, tendo como fundamental o envolvimento da equipe de profissionais.

Nesse sentido, e sempre considerando os documentos produzidos em nível nacional, a rede municipal também contou com orientações do *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* (2009), que referenda a instituição de políticas de promoção da igualdade na escola, destacando as dimensões do cuidado e da educação, para a implementação da Lei 10639/03, que modifica o artigo 26 A da LDB. Outros documentos de igual importância serão comentados, a seguir.

E ainda merece destaque, a publicação de 23 Notas Técnicas, pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que justificam as alterações realizadas em razão do processo de Consulta Pública do *Programa Mais Educação São Paulo – Programa Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo* (SÃO PAULO, 2014).

Destaco a Nota Técnica nº 11, pois traz as questões relacionadas à diversidade, desigualdades e diferenças, no sentido de atender o disposto no *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)

O referido Plano prevê que toda Secretaria Municipal de Educação invista nos processos de formação continuada dos professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio e Educação de Jovens e Adultos. Ademais, indica que a produção e gestão de material didático específico, sejam eles impressos, eletrônicos e virtuais para professores e estudantes; na sensibilização e formação de gestores da educação devem envolver a direção, coordenação pedagógica e

supervisão escolar, além de outros agentes públicos, particularmente no que diz respeito a elaboração de projetos, ações e atividades destinadas aos estudantes.

Especialmente para o sistema de ensino municipal, destacam-se como principais orientações as seguintes ações:

- a) Apoiar as escolas para implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008, através de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Etnicorracial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;
- b) Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação da lei 10639/03 e Lei 11645/08 (BRASIL, 2009).

A Nota Técnica nº 11 aponta também a necessidade de discussão sobre problematização de questões referentes a gênero e sexualidade, pois é essa uma dimensão da vida dos estudantes que impacta diretamente nos modos de ser e estar na escola, como mais um dos marcadores sociais a serem considerados (SÃO PAULO, 2014).

O documento intitulado *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana* (SÃO PAULO, 2016) é de especial relevância por ser produto de um processo iniciado na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), em setembro do ano de 2013. O objetivo do documento é instituir a construção de uma cultura de autoavaliação institucional participativa nos Centros de Educação Infantil (CEI) diretos, indiretos e conveniados, no Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) e nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), envolvendo todos os atores que compõem as práticas educativas nessas instituições.

A partir da utilização do documento publicado pelo MEC, *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, que apresenta sete dimensões de qualidade, o GT que preparou os *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana* adotou nove dimensões de qualidade, descritas a seguir. Essa opção foi necessária para incluir questões que focalizassem as diversidades de gênero e de raça/etnia, aspectos já apontados como necessários a partir de outras experiências de aplicação de *Indicadores de Qualidade* realizadas em todo o país (SÃO PAULO, 2016, p. 9).

No referido documento, a Dimensão 8 – Relações étnico-raciais e de gênero – foi elaborada com a intenção de que profissionais atuantes na Educação Infantil da Rede Municipal paulistana.

[...] possam avaliar, refletir e construir ações comprometidas com o combate ao racismo e sexismo e que promovam a igualdade étnico-racial e de gênero nas Unidades de Educação Infantil da Rede, de tal modo que as práticas pedagógicas, as relações estabelecidas, os materiais incluindo livros, bonecas e bonecos, brinquedos, filmes, revistas) e ambientes estejam planejados e organizados de forma a combater o racismo, preconceito e discriminação racial/gênero, bem como de construir a percepção positiva das diferenças étnico-raciais e de gênero (SÃO PAULO, 2016, p. 50).

Como se pode observar, a Secretaria Municipal de Educação (SME) paulistana demonstra estar atenta às publicações produzidas na esfera nacional e tem se ocupado em promover suas próprias discussões e publicações.

A esse respeito, é importante lembrar que entre os anos 2001 e 2004 registram-se as primeiras discussões sobre a temática das relações étnico-raciais realizadas na rede promovidas por um grupo específico de profissionais especialistas na temática das relações étnico-raciais, que atuava na Diretoria de Orientação Técnica (DOT) e em articulação com as equipes dos Núcleos de Ação Educativa (NAE), das diferentes regiões da cidade (ROCHA, 2005).

Naquele período, a SME adquiriu e distribuiu uma bibliografia afro-brasileira para toda a rede municipal, um conjunto com 40 títulos (CEERT; ROCHA, 2005), no entanto, como foi possível observar, somente no ano de 2007 é que ela convoca professores para compor o “Grupo Referência Diálogos sobre Diversidade Étnico-Racial e Cultural” e, a partir dele, investe na publicação de um documento orientador das práticas pedagógicas, nessa temática.

### **3.4 Currículo, mudança de cultura organizacional e formação profissional: o papel formativo dos gestores**

Duas das questões levantadas nesta pesquisa referem-se ao papel da gestão à frente de uma equipe de profissionais. Na cidade de São Paulo, do ponto de vista da Secretaria Municipal de educação, o chamado trio gestor é aquele composto pela supervisão da unidade educacional, a direção e a coordenadora pedagógica. Entretanto, na prática cotidiana, no interior da unidade, a gestão das instituições educacionais é preponderantemente exercida também por um trio, mas, composto pela direção, assistente de direção e coordenadora pedagógica.

A propósito dos papéis dos gestores no encaminhamento dos projetos pedagógicos das instituições educacionais, ganham destaque, a partir dos anos de 1990, discussões relativas à liderança no campo educacional. (PINAZZA, 2014).

Do ponto de vista de Sergiovanni (2004a; 2004b), a escola é uma organização especial, e se opõe às organizações de tipo empresarial, e exige um tipo de liderança especial chamada por ele de “liderança moral”, com ênfase nas “pessoas”, na “comunidade” e nos “valores”, para o autor:

Precisamos de teorias de liderança que reconheçam que os pais, professores, membros dos órgãos administrativos e alunos têm mais capacidade de tomar decisões baseadas em valores do que em decisões individuais. Em vez de agir de forma calculista e individual, baseados no seu interesse próprio, devemos reconhecer que as pessoas reagem a normas, valores e crenças que definem a qualidade de vida conjunta do grupo que lhes dá significado e importância (SERGIOVANNI, 2004b, p. 37).

A apropriação do conceito de liderança pela área da educação tem sido relacionada à discussão sobre a constituição de equipes melhor preparadas para os processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, mais envolvidas com os índices de desempenho escolar dos estudantes. (HARGREAVES, 2002; FULLAN, 2003, 2009).

Segundo Hargreaves (1998), estamos diante de uma tendência de reestruturação educativa que interfere no modo de se pensar a organização do trabalho e o sentido de profissionalização no contexto da escola, ressignificando processos educativos. Para autores, como Fullan (2003; 2009) e Hargreaves (2001), a efetividade da equipe está relacionada ao tipo de liderança exercido no interior de um contexto educativo.

Nos estudos que tratam de processos de mudança educacional e do papel das lideranças nas instituições educacionais, tais como os de Hargreaves (1998), Day (2001) e Fullan e Hargreaves (2001), o conceito de liderança de equipes é considerado no plano da constituição de uma cultura de mudança em que o foco deve recair sobre o combate às práticas do individualismo e à condução da equipe a um projeto coletivo pautado no empoderamento e fortalecimento dos profissionais.

Pinazza (2014) chama atenção para a literatura estrangeira, reportando-se em particular à direção das unidades educacionais, alertando sobre as

especificidades de configuração do contexto paulistano, no qual existe a gestão pedagógica compartilhada entre a direção e a coordenação pedagógica.

Essa literatura preponderantemente anglo-saxônica reporta-se, em particular, à figura do diretor de unidades educacionais, o que define uma condição distinta da encontrada na realidade brasileira, pelo menos no contexto paulistano, [...] As instituições escolares de educação infantil da rede municipal de São Paulo contam com uma gestão interna composta de direção e coordenação pedagógica, o que pode mudar substancialmente a configuração do trabalho na esfera da liderança (PINAZZA, 2014, p. 132).

As pessoas que ocupam uma liderança formal (ou estatutária) devem vislumbrar em seus cargos, conquistados por um estatuto legal, a possibilidade de partilhar a liderança formal, legitimando-se junto à sua equipe e fomentando o surgimento de lideranças pedagógicas no interior do grupo (PINAZZA, 2014). Trata-se de uma complexa tarefa cercada de embaraços àqueles que ocupam cargos de gestão, inclusive porque esses profissionais não contam com formação inicial e, nem contínua em serviço, que lhes ofereça suporte suficiente ao desenvolvimento de seu trabalho nas instituições educacionais. Esse é um problema deflagrado por pesquisas na esfera internacional, não sendo diferente no caso brasileiro (PINAZZA, 2014).

No que tange à liderança de instituições de educação infantil, em âmbito internacional são expressivas as iniciativas de pesquisa, sendo que, estudos mais destacados são desenvolvidos em localidades como: Reino Unido, países escandinavos, Austrália, Nova Zelândia, Estados Unidos e Canadá (WHALLEY, 2008).

Pinazza (2014) afirma que as investigações significativas (FORMOSINHO, 2003; RODD, 2006; WHALLEY, 2008), a esse respeito, apontam que, da mesma forma que existem particularidades do trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil, existem especificidades na natureza da liderança nessas mesmas instituições.

De acordo com Formosinho (2003), a natureza da liderança nas organizações educativas exige liderança pedagógica e não apenas uma gestão competente na orientação de instituições de educação infantil. O autor reconhece que tais instituições também necessitam de gerenciamento de gestão de pessoal, gestão de recursos, gestão financeira, posto que se tornam cada vez mais

complexas, devido às novas expectativas sociais e demandas públicas que incidem sobre elas. No entanto, há que se fazer uma distinção entre as ideias de gestão e de liderança, pois cada uma delas implica ações distintas e complementares, servindo a diferentes propósitos.

A gestão que compreende sua atuação no sentido da liderança pedagógica reconhece a importância de estar junto à equipe, apoiando o trabalho pedagógico e participando da formação, sem preterir das questões administrativas ligadas à gestão (PINAZZA, 2014, p. 135) e esse se constitui um dos seus maiores desafios.

Nessa mesma direção, Rodd (2006) afirma que o líder da primeira infância precisa refletir sobre o tipo ou estilo de liderança mais adequado para um grupo tão complexo; os atributos pessoais e profissionais necessários para a liderança eficaz de um grupo e as estratégias apropriadas para a gestão das inúmeras situações que surgem a partir de dinâmicas desse grupo.

No Brasil, os estudos a esse respeito ainda são escassos. As pesquisas produzidas em outros países podem, contudo, servir de inspiração, desde que se invista na compreensão da peculiaridade que encerra a ação de uma liderança partilhada (ou não) por um trio de profissionais, como é o caso da cidade de São Paulo.

Interessa-me, particularmente, compreender qual é a natureza de liderança formal que existe no interior de uma EMEI comprometida em implementar um projeto comum, tendo como um eixo a temática das relações étnico-raciais, porque, não se trata de uma mera inserção de um assunto ou de um 'conteúdo' disciplinar.

Neste trabalho, adotou-se a expressão liderança formal ou estatutária, para se referir àquela exercida pela direção, assistente de direção e coordenação pedagógica da EMEI, ou seja, aquelas profissionais que por força dos cargos que exercem tornam-se responsáveis, entre outras ações que envolvem a execução da Proposta Político-pedagógica, tanto a sua efetivação quanto com a formação dos profissionais para assegurar a sua exequibilidade.

## CAPÍTULO 4

Figura 4



14

Fonte: NASCIMENTO; GÁ (2011)

*Osram mfiti preko ntware oman*<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Símbolo adindra baseado em corpos celestiais. Osram é o símbolo da virtude, da utilidade e da necessidade da paciência.

<sup>15</sup> Tradução: A lua não tem pressa para dar a volta em torno do nosso mundo.

## **4. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS**

O estudo proposto configura-se como uma pesquisa de natureza qualitativa (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008), caracterizando-se como um estudo de caso único (STAKE, 1999; YIN, 2005). A opção por realizar um estudo de caso único se deu em razão de que ele permite a pesquisa no campo da educação, naquilo que se busca de específico, inovador, complexo e em funcionamento (STAKE, 2007) em uma determinada instituição educacional. A opção metodológica por um estudo de caso único exclui a generalização, porque está em busca do que há de especificidade para conhecer um contexto particular, não naquilo que se diferencia dos outros e, sim, para verificar o que o caracteriza por si mesmo, ou seja, aqui o interesse é por compreender as ações educativas de uma EMEI que traz para o currículo e para as ações cotidianas a questão étnico-racial. Trata-se, portanto, de um estudo de profundidade de uma dada realidade.

### **4.1 Contexto de Pesquisa**

Com a finalidade de garantir o anonimato da equipe gestora, das professoras e da instituição, onde a pesquisa foi realizada, o seu nome verdadeiro foi substituído por EMEI Gastone Lucia Beltrão<sup>16</sup> e, da mesma forma, toda referência que permita qualquer identificação direta a ela.

#### ***4.1.1 A escolha da unidade educacional pesquisada e ações iniciais***

Após investigar as instituições de educação infantil da rede municipal paulistana, durante os meses de outubro e novembro de 2014, realizei contato telefônico com os diretores e diretoras de EMEIs que são conhecidas na rede por realizarem trabalhos com foco na diversidade, em seus Projetos Político Pedagógico. Entre elas identifiquei duas que, à época chamavam atenção, uma delas é jurisdicionada à Diretoria Regional de Educação do Centro e a outra à Diretoria Regional de Educação da Freguesia do Ó/Brasilândia.

Nos primeiros contatos com o campo, o diretor da primeira unidade encontrava-se em férias e a coordenadora pedagógica que me atendeu sugeriu-me aguardar seu retorno para um encontro formal, o que implicaria uma extensão

---

<sup>16</sup> Gastone Lucia Beltrão foi ativista em movimentos sociais.

temporal desfavorável aos prazos da pesquisa. Esse fato foi decisivo para que eu optasse pela segunda unidade, visando agilizar o processo de pesquisa empírica.

Na EMEI selecionada, o contato inicial foi com a assistente de direção, que se colocou à disposição para me receber, dizendo que informaria também a diretora para que pudéssemos fazer uma reunião com a finalidade de esclarecer melhor os objetivos da minha pesquisa de doutorado.

Nos primeiros contatos com a direção, coordenação pedagógica e assistente de direção, solicitei permissão para efetuar registros relativos às primeiras impressões sobre o contexto, em um caderno, que seria adotado por mim, posteriormente, ao longo de toda a pesquisa.

Naquele momento, explicitiei a elas o propósito de meu trabalho e dei informações gerais sobre os métodos de pesquisa que seriam empregados: análise documental; entrevistas semiestruturadas com profissionais da equipe; sessões de observação documentadas em registros escritos e fotográficos.

Minha percepção inicial era de que aquela EMEI configurava-se como um ambiente adequado para a realização da pesquisa de campo, tendo em vista uma análise preliminar de suas particularidades no que diz respeito à gestão da escola: aparentemente a diretora compartilhava, dividia o tempo das ações formativas e educativas das professoras em exercício com a coordenadora pedagógica e com a assistente de direção.

A direção também anunciava estar atenta aos diferentes tempos de experiência dessas profissionais na docência da educação infantil e de suas prováveis contribuições para a construção do cotidiano com as crianças. Portanto, as primeiras impressões apresentavam a defesa de um discurso pautado em práticas participativas.

Outro critério para a seleção dessa unidade educacional pautou-se no fato de que a EMEI recebeu premiação do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), no ano de 2012, por desenvolver práticas focadas na questão das relações étnico-raciais no currículo no ano de 2011 e que tais práticas se mantinham desde então, sempre se resignificando, ao longo dos anos.

Evidentemente, a acolhida da pesquisadora e a confirmação de que a diretora e a coordenadora pedagógica não entrariam em processo de remoção e,

portanto, iriam permanecer na unidade e dar continuidade ao trabalho, no ano de 2015, também foram condições que motivaram a seleção da EMEI Gastone Lucia Beltrão, como local da pesquisa.

Da opção definitiva por esta EMEI, um longo caminho ainda foi necessário percorrer para que a investigação pudesse ser realizada de acordo com todos os princípios da ética de pesquisa, exigidos para a sua realização.

De posse da carta de apresentação da pesquisa e com a anuência da minha orientadora, dirigi-me ao setor responsável da Secretaria Municipal de Educação para solicitar a entrada formal na instituição. Mediante a autorização formal (APÊNDICE A) - Comunicação sobre a Pesquisa - solicitada à da Secretaria Municipal de Educação, foram retomados os contatos com a EMEI.

Em um encontro com a equipe, além da formalização através do documento Comunicação sobre a Pesquisa, apresentei seus objetivos, os métodos de investigação, esclarecendo que os mesmos seriam utilizados com finalidade de estudo e a divulgação aconteceria de acordo com as diretrizes éticas de pesquisa e, evidentemente, garantindo-se a preservação do anonimato dos participantes.

Realizados todos os esclarecimentos, foram assinados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) e o Termo de autorização pra gravação de voz (APÊNDICE C), deixando explícita a livre adesão das pessoas à pesquisa.

Dos primeiros contatos, mesmo que informais, com a equipe gestora no ano de 2014, resultou a obtenção de informações registradas em caderno de campo, que considere relevantes e que me auxiliaram na composição do enquadramento do estudo empírico, desenvolvido no decorrer de 2015.

Assim, de posse da resposta positiva de SME ao documento de solicitação autorização para realização de pesquisa acadêmica na EMEI, passei a frequentá-la em dias e horários previamente combinados com a gestão, que também estão no caderno de campo.

Na primeira reunião oficialmente agendada com a diretora, assistente e coordenadora pedagógica no ano de 2015 apresentei meu interesse por conhecer mais de perto o trabalho formativo desenvolvido pela EMEI que tem culminado com a reiteração do estudo da temática das relações raciais nos processos formativos, bem como ele é planejado para chegar até as crianças.

Da mesma forma, reiterarei meu especial interesse em compreender como se deu a inserção da temática da diversidade étnico-racial no currículo e a atuação da gestão, particularmente, da direção, no processo de mobilização da equipe e o suporte oferecido a este trabalho educativo.

As primeiras imersões no contexto da EMEI permitiram compreender certos aspectos estruturais e funcionais da unidade de extrema relevância ao estudo, especialmente no que diz respeito à organização da equipe gestora e da definição de que a diretora e a assistente de direção estejam bem próximas das ações de formação para professoras que atuam no 1º turno de atendimento às crianças (das 7 às 13 horas) e no 3º turno (das 13 às 19 horas), que são responsáveis pelo projeto Diversidade Cultural e Biológica<sup>17</sup>.

#### ***4.1.2 Caracterização do Contexto de Pesquisa***

Documentos pesquisados revelam que a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Gastone Lucia Beltrão foi fundada em 1955 e está localizada no Bairro do Limão, num bairro do distrito do Limão, no município de São Paulo, constituído por antigas chácaras no passado, o bairro deu início à sua urbanização principalmente na década de 1930. No ano de 1939, foi criada a Paróquia de Santo Antônio do Limão, localizada na mesma avenida e, em 1964, o Bairro do Limão tornou-se um dos subdistritos do município de São Paulo. A região conta com uma boa infraestrutura de transportes, possuindo amplas avenidas.

O Limão, como é popularmente conhecido, é vizinho de outros importantes e conhecidos bairros, como a Lapa, a Barra Funda, a Freguesia do Ó, Pompéia e Casa Verde. Existe um projeto de construção de uma estação de metrô, na região da Freguesia do Ó, vizinha do bairro, o que beneficiará em muito o local. Atualmente, observa-se um grande número de condomínios de edifícios sendo construídos na região. Nas proximidades encontram-se outras escolas públicas estaduais.

O bairro reúne importantes empresas, tais como o jornal O Estado de São Paulo, o hipermercado Carrefour e ainda, por muitos anos, contou com a sede da Escola de Samba Mocidade Alegre. O Fórum Regional – Tribunal de Justiça e uma

---

<sup>17</sup> Detalhamento desse projeto podem ser encontrados no ANEXO H.

unidade do Corpo de Bombeiros também são instituições de porte que compõem o bairro.

A EMEI ocupa uma quadra da rua onde está localizada e está estruturada em dois prédios térreos. No ano de 2015, foram atendidas 470 crianças de 4 a 5 anos e, como a maioria das EMEIs da cidade de São Paulo, a EMEI Gastone Lucia Beltrão está organizada em dois turnos de atendimento às crianças das 7 às 13 e das 13 às 19 horas; e três turnos de professoras: das 7 às 11 horas, das 11 às 15 horas e das 15 às 19 horas.

A diretora ocupa um cargo efetivo conquistado por concurso público e está na EMEI desde o ano de 2004, e dentre suas tarefas cotidianas está a coordenação/formação do grupo de professoras do 3º turno, no horário das 15h30 às 17h30; a assistente de direção (antes professora, no ano de 2010) é responsável pela coordenação/formação do grupo de professoras do 1º turno, no horário das 11h10 às 13h30, e a coordenadora pedagógica que chegou no ano de 2014 é responsável pela formação de grupo de professoras do 2º turno, no horário das 15h30 às 17h30.

A unidade é composta por dois pavimentos, no primeiro estão localizadas duas salas que funcionam como sala da direção e secretaria, dois sanitários para funcionários uma sala das professoras, uma sala da coordenadora pedagógica, uma brinquedoteca, uma refeitório contendo uma palco, uma cozinha/despensa e almoxarifado para materiais didáticos e materiais de limpeza e duas salas de atendimento às crianças. No segundo pavimento, ligado ao primeiro por uma passarela coberta, temos cinco salas de atendimento às crianças e dois sanitários para as crianças, sendo um banheiro com chuveiro e todos adequados ao acesso de crianças com deficiência ou mobilidade reduzida. As dependências e vias também são adequadas a essas crianças.

No início do mês de agosto de 2015 a EMEI entrou em reforma e, para além dos reparos necessários na parte interna da instituição, vimos surgir um espaço onde foram colocadas redes – o *redário* – e ainda uma praça com bancos de jardim (Figura 5). Alguns dos espaços serão apresentados a partir daqui.

Figura 5 Redário e Praça de Bancos



Fonte: Página do Facebook da EMEI

Por toda extensão do parque encontram-se árvores que estão lá desde a década de 1950, distribuídas por uma quadra e que fazem parte do cenário desde a inauguração da EMEI. Neste espaço externo há uma construção que lembra uma casa com pé direito de 2,50 cm de altura e com cerca de 20 metros quadrados onde funciona a sala de leitura (Figura 6).

Figura 6 Sala de Leitura



Fonte: Página do Facebook da EMEI

Na área externa existe ainda uma horta suspensa, uma estufa (Figura 7), uma cozinha experimental (Figura 8), um parque com brinquedos tradicionais, como balanças, gira-gira, etc., um espaço para uso de motocicleta de plástico, um espaço para pintura em azulejos e ainda uma área coberta com tecidos coloridos para leitura e outros usos.

Figura 7 Horta Suspensa e Estufa



Fonte: Blog da EMEI – internet

Figura 8 Cozinha Experimental



Fonte: Página do Facebook da EMEI

No ano de 2015, o quadro de servidores estava constituído por um diretora, uma assistente de direção, uma coordenadora pedagógica, dois auxiliares técnicos de educação, prestando serviços na secretária, um auxiliar técnico de

educação nos serviços junto às crianças, vinte e três professoras e um professor, três vigias e uma professora de orientação à informática educativa. Os serviços gerais são de responsabilidade de empresas terceirizadas, sendo 04 funcionárias na cozinha e outras quatro funcionárias na limpeza.

Todas as professoras possuem graduação em Pedagogia ou Magistério em nível superior, por exigência da legislação municipal, sendo que, algumas delas ainda possuem algum outro tipo de especialização *latu sensu*. A realização de cursos fora do horário de trabalho também é motivada e incentivada pela possibilidade de progressão na carreira do magistério paulistano, como também para auferir bonificação em dinheiro. Tendo em vista a disposição da equipe docente para realizar os cursos oferecidos ou pelos quais foi em busca, o que se observa é que, na medida do possível, elas têm como objetivo aprimorar seus conhecimentos através de cursos, palestras, oficinas e outros oferecidos, alguns oferecidos ou não pela SME através da Diretoria de Orientação Técnica da Diretoria de Ensino e demonstrar satisfação em participar quando conseguem conciliá-los com a demanda cotidiana de trabalho.

O relacionamento com as famílias das crianças é estabelecido através de várias intervenções, como reuniões, em atendimento ao Calendário Escolar, Mostras Culturais, contatos solicitados pelas equipes gestora ou docente. Com a finalidade de estreitar mais ainda as relações com as famílias, no ano de 2015 surgiu a chamada Escola de Pais como produto de um processo iniciado há dez anos, cuja finalidade é promover a qualidade nas relações entre EMEI e a família sob a organização direta dos membros da equipe gestora.

Segundo informações presentes no *Blog* da EMEI, a *Escola de Pais* (Figura 9) é um projeto que é formalizado por meio de encontros ou atividades abertas às famílias e funcionários da EMEI, organizados em seis categorias:

1. Encontros após o horário de funcionamento, nos quais o tema de interesse para o diálogo e reflexão é definido pelos pais participantes;
2. Encontros após o horário de funcionamento da EMEI, em que é definido o tema a ser abordado de acordo com a necessidade do projeto didático;
3. Palestras com convidados especiais que tratam das temáticas definidas pelos pais ou pela EMEI;

4. Participação dos pais nas rotinas diárias, como protagonistas de ações educativas como: momentos de brincadeiras, dinâmicas, refeições, etc.;
5. Promoção de Eventos, festas, dinâmicas, gincanas, pesquisas e vivências previstas em calendário escolar ou no cronograma de ações coletivas dos projetos didáticos definidas durante o ano;
6. Comunicação Virtual Permanente – Portfólios Virtuais são diariamente atualizados contendo fotos e textos para que as famílias acompanhem as rotinas de seus filhos e possam conversar sobre o que vivem na EMEI.

Nessa EMEI, os projetos didáticos são aqueles que possuem caráter permanente e de continuidade, desde o ano de 2010, embora seja notável alguma variação. São eles: Diversidade biológica e cultural no período das 7h00 às 11h00 e das 15h00 às 19h00 e o Projeto De Onde vem? Para Onde Vai? – Sustentabilidade e Consumismo, no período das 11h00 às 15h00. Esses dois tipos de encontros acontecem após o horário de funcionamento da EMEI, de modo a facilitar a participação das famílias que trabalham durante o dia e que se dispõem a participar deles.

No *Blog* é possível encontrar toda documentação pedagógica da instituição o que possibilita às famílias e qualquer pessoa interessada, a consulta e acompanhamento das ações realizadas pela equipe da EMEI.

Figura 9 Escola de Pais



Fonte: Blog da EMEI - Internet

Consideradas as especificidades da legislação paulistana, a formação das professoras está garantida através dos horários para aquelas que cumprem Jornada

Especial Integral de Formação<sup>18</sup> (JEIF), cujo conteúdo está expresso no chamado Plano Especial de Ação, definido pelo grupo com temas de interesse previamente selecionados no início de cada ano letivo. Tendo optado por outras jornadas, como por exemplo, a Jornada Básica do Docente<sup>19</sup> (JBD), as professoras também podem participar de atividades de formação, Reuniões e/ou Jornadas Pedagógicas e computá-las como horas-atividades, que são remuneradas e de natureza obrigatória para quem cumpre a JBD.

Em relação à Infraestrutura, os dados do Censo 2012 revelam que a EMEI possui água, inclusive filtrada, energia e esgoto da rede pública, lixo destinado à coleta periódica, acesso à Internet e Banda larga. De acordo com os dados do mesmo Censo, a instituição registra os seguintes equipamentos: dois aparelhos de TV; dois aparelhos de DVD; cinco rádios gravadores; vinte e cinco computadores, considerando diferentes espaços como: secretaria, diretoria, coordenação, sala das professoras, sala de informática; uma impressora a laser, um aparelho microssistema, um amplificador de som e microfones; uma máquina fotográfica digital; um retroprojetor e um projetor multimídia.

## **4.2 Métodos de Produção de Dados e Procedimentos de Pesquisa**

Dentre os métodos relacionados à pesquisa qualitativa, optei pelo uso de **observação, análise documental, entrevistas e questionário**, os quais serão descritos a seguir.

### **4.2.1 Observação**

Lankshear e Knobel (2008) destacam que observações de “momentos da vida cotidiana” registradas, cuidadosa e sistematicamente, e por essa razão, são capazes de gerar relatos detalhados de situações que raramente são obtidos apenas por entrevistas. Os autores alertam que os dados coletados por meio de

---

<sup>18</sup> A Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) corresponde a 40 horas/aula semanais, sendo 25 horas/aula de regência e 15 horas adicionais (destas, 11 horas a serem cumpridas obrigatoriamente na escola e quatro em local de livre escolha).

<sup>19</sup> A Jornada Básica do Docente (JBD) corresponde a 30 horas/aula semanais, sendo 25 horas/aula de regência e cinco horas/atividade (destas, três a serem cumpridas obrigatoriamente na escola e duas em local de livre escolha).

observação sistemática de pessoas conduzindo suas vidas cotidianas se constituem como que relativamente autoexplicativos e podem ser organizados como

[...] registros escritos de observações diretas, anotações de campo no 'calor do momento'; [...] registros de observações indiretas, anotações de memória escritas depois; [...] vídeo de atividades ou dados observados por outros pesquisadores (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 187).

Realizei 30 sessões de observação em diferentes dias e momentos que compreendiam a minha presença durante as intervenções formativas como Encontros semanais de formação, nas Reuniões Pedagógicas, Reuniões com as famílias e eventos realizados com e para a comunidade.

Durante as observações percorri os diferentes espaços da escola por onde as crianças e as professoras circulavam, como por exemplo: a brinquedoteca, a horta, a cozinha experimental, o pátio, o refeitório, corredores e acompanhei atividades realizadas com crianças de 4 anos de uma das turmas conhecida como Infantil I.

A abordagem e seleção das professoras que contribuíram com a pesquisa levaram em consideração esses momentos, nos quais pude observá-las e analisar quais delas poderia oferecer dados significativos, tanto para a realização das entrevistas quanto para o questionário.

#### **4.2.2 Análise documental**

A respeito da pesquisa baseada em documentos Lankshear e Knobel (2008) apontam para três tipos amplos de propósitos que podem ser auxiliados pelos estudos que se baseiam em documentos

1. Pesquisa que constrói "interpretações" para identificar ou construir "significados". Os pesquisadores freqüentemente se engajam na pesquisa baseada em documentos para investigar os tipos de significados construídos através dos textos.
2. Pesquisa baseada em documentos realizada para desenvolver uma postura "normativa" sobre uma questão educacional.
3. Pesquisa que usa textos para promover achados substantivos sobre o mundo (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 105).

Realizei análise de documentos produzidos pela EMEI com o propósito de identificar e interpretar a finalidade de cada um deles, verificar os conceitos e a

linguagem adotados nos textos dos materiais, especialmente, nos documentos orientadores das práticas das professoras.

Esse recurso permitiu visualizar, nas entrelinhas, quem respondia pela “autoria” dos materiais e como as orientações se desdobravam no cotidiano da unidade.

Os documentos da EMEI considerados na análise foram: Regimento da Escola, Proposta Pedagógica da Escola, Projeto Político Pedagógico da Escola, Proposta Curricular, Os espaços e tempos da EMEI e a aprendizagem infantil – 2015, Documentação Pedagógica Educação para o século XXI e a prática pedagógica da EMEI, Escola de Pais – 2015 e Proposta de Alteração de nome para EMEI Tata Khulu. A seguir, apresento cada um deles, destacando que para compor cada um dos anexos selecionei fragmentos para a análise.

### **Regimento da Escola (ANEXO A)**

Trata-se de um documento organizado a partir de um conjunto de normas que define a organização e o funcionamento de cada uma das instituições educacionais da Rede Municipal paulistana e ainda regulamenta as relações entre os diversos participantes do processo educativo, contribuindo para a realização do Projeto Pedagógico das Escolas.

O Regimento deve ser objeto de conhecimento e concordância de toda Comunidade Educativa, por meio dos Conselhos próprios. Sua elaboração tem como fundamentação legal o Decreto 54454, de 15 de outubro de 2013 e a Portaria 50941, de 15 de outubro de 2013.

Desse documento da EMEI Gastone Lucia Beltrão interessa são as especificidades das atribuições de cada um dos membros da equipe gestora (diretora, coordenadora pedagógica e assistente de direção), para compreender o lugar que cada um ocupa, em especial, nos momentos de formação junto às professoras.

### **Proposta Pedagógica da Escola (ANEXO B)**

Considerado como o plano orientador da instituição, nele estão definidas as metas pretendidas para o desenvolvimento das crianças que devem ser

educadas e cuidadas, assim como as aprendizagens que se quer promover. O documento informa que

A EMEI Gastone Lucia Beltrão prioriza, em seu fazer cotidiano, ações que estimulem a aquisição de saberes, permeando-as com a ludicidade necessária à faixa etária de nossas crianças, através das várias linguagens. Na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto da atividade, mas a própria ação, o momento vivido. Neste contexto trabalhamos a construção da escrita, do raciocínio lógico matemático, o aperfeiçoamento da oralidade e o conhecimento de mundo e sua diversidade. Garantimos os direitos fundamentais da criança e reconhecemos, dentre eles, o brincar como sendo o pilar em que se constroem aprendizagens significativas (ANEXO B).

### **Projeto Político Pedagógico da Escola (ANEXO C)**

Reúne toda a documentação produzida pela escola, registra o quadro de funcionários e comunidade escolar, agrega ainda os fazeres administrativos e pedagógicos, tornando pública a filosofia de trabalho da escola. Desse documento destaco para a investigação do Projeto didático, por ser aquele que se refere ao trabalho pedagógico desenvolvido em cada ano, pelas crianças e com a participação de todas as equipes.

O Projeto Didático tem como foco central o tema “Diversidade Biológica e Cultural”, para ser desenvolvido pelas professoras do 1º e 2º Turnos e “Sustentabilidade e Consumismo” (Horta e Mercado) para ser desenvolvido pelas professoras do período intermediário.

No ano de 2015, para orientar as práticas pedagógicas das professoras com foco na temática das relações raciais, dentro do grande tema “Diversidade Biológica e Cultural”, o Projeto Didático foi elaborado com o título “As crianças africanas da Fundação Tata Khulu”

### **Proposta Curricular (ANEXO D)**

O documento se propõe a apresentar-se inicialmente por um objetivo geral no qual se compromete a

[...] tornar a Escola um espaço rico em experiências, através de projetos didáticos e atividades permanentes, visando o desenvolvimento pleno da criança em seus múltiplos aspectos, usufruindo dos espaços e materiais disponibilizados pela Unidade Educacional (ANEXO D).

Em seguida descreve suas concepções de criança, aprendizagem, escola e a sustentação teórica que orientam as ações cotidianas.

### **Os espaços e tempos da EMEI e a aprendizagem infantil – 2015 (ANEXO E)**

A SME publicou e, 2006 um documento orientador - *Os Tempos e Espaços para a Infância e suas Linguagens* – com a finalidade de provocar reflexão nas equipes dos Centros de Educação Infantil (CEIs), creches e EMEIs da cidade de São Paulo sobre a maneira como utilizam com as crianças os espaços nessas instituições.

Inspiradas nesse documento e após um processo de reflexão, a equipe gestora realizou adequações para a realidade da EMEI e elaborou o seu, com orientações específicas que levam em consideração a utilização dos espaços naquela instituição.

No documento intitulado *Os espaços e tempos da EMEI e a aprendizagem infantil – 2015* estão delineadas orientações sobre a forma como devem ser utilizados os banheiros, o restaurante, parque e áreas externas, a sala de registro, a sala de leitura, a brinquedoteca, o espaço de artes, a cozinha experimental, a ludoteca, o laboratório de informática, a horta, a quadra e o mercado de Azizi, o boneco negro, que no ano de 2015 estava em evidência e fazia parte das ações cotidianas das crianças.

Esse material aponta ainda para os deveres das professoras, entre outros, o de fazer cumprir os combinados, observar e registrar, todas as atividades definidas para essa finalidade, quando estão com as crianças em cada um destes territórios.

### **Documentação Pedagógica (ANEXO F)**

Concebida como um tipo específico de organização do trabalho pedagógico e facilitadores da observação e registros, a Documentação Pedagógica produzida na EMEI se compromete com as conexões entre os conhecimentos produzidos, sempre considerando a escuta atenta às falas infantis.

O documento é constituído das particularidades conceituais para as diferentes formas de organização da prática pedagógica, com denominação e descrição de procedimentos para cada uma delas, a saber: Teia de Conhecimento; Diário de

Projeto; Caderno de Observação e Registro; Exposição Permanente de Trabalhos e Sequências Didáticas.

### **Escola de Pais – 2015 (ANEXO G)**

A EMEI Gastone Lucia Beltrão se ampara na legislação nacional, em especial no Estatuto da Criança e do Adolescente para justificar suas ações junto às famílias e o seu interesse em trazê-las para o contexto da instituição, para além da obrigatoriedade, destacando que a participação efetiva evolve o afeto.

Uma escola democrática se constrói com sucessivas tentativas de aproximação e a construção de vínculos afetivos entre a comunidade e os diversos atores escolares. Dá-se de forma gradativa e lenta posto que se trata de um processo de sedução em que múltiplos interesses estão em jogo e encontrar pontos de intersecção não é tarefa fácil (ANEXO G).

### **Educação para o século XXI e a prática pedagógica da EMEI (ANEXO H)**

Esse documento chama atenção por afirmar que as propostas de trabalho com as crianças foram organizadas levando-se em consideração os quatro pilares definidos pelo relatório para a UNESCO (Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver com os outros, Aprender a ser), da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

De outro lado, assinala que os objetivos gerais e específicos definidos pelas Orientações Curriculares para a Educação Infantil deverão ser observados nos momentos do planejamento semanal (semanário), uma vez que são fundamentais para o atendimento ao Projeto Político Pedagógico da EMEI por que descritos no quadro de referência.

### **Proposta de Alteração de nome da EMEI Gastone Lucia Beltrão (ANEXO I)**

O ano de 2015 foi de efervescência no contexto da EMEI e, para isso a gestão não envidou esforços e justificativas para alterar o nome da instituição, através de inúmeras ações, até que este objetivo fosse atingido.

Atualmente a EMEI Gastone Lucia Beltrão é procurada por famílias que, conhecem e reconhecem no Projeto Político Pedagógico da unidade, um poderoso instrumento de mudança social. Professores que querem contribuir e fazer parte da nossa história e estão em busca da construção de uma educação libertadora, crítica e

construtiva também chegam à escola, através dos concursos de remoção promovidos pela Secretaria Municipal de Educação (ANEXO I).

### **4.2.3 Entrevistas**

Como interações planejadas e previamente combinadas (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008), as entrevistas foram individuais e orientadas por roteiros especialmente elaborados para as diferentes informantes e possibilitaram acompanhar as reflexões de cada uma delas e, em alguns casos, promoveram o aprofundamento das respostas e a investigação de motivos e de sentimentos. Assim, considerando-se a formulação de perguntas e as respostas, o tempo de duração de cada uma delas ficou em torno de 45 e 60 minutos gravados.

As narrativas da diretora, da coordenadora pedagógica e das cinco professoras foram coletadas por um roteiro (APÊNDICE F) que orientava a busca de suas percepções sobre a presença da diversidade étnico-racial, desde 2010, como ela compõe a proposta curricular da unidade educacional através suas ações formativas, definições, opiniões, conceitos e processos e como são definidas as práticas educativas com as crianças

Ainda nas narrativas da diretora, da coordenadora pedagógica e da assistente de direção foi possível encontrar pistas para entender o papel de cada uma delas, enquanto lideranças formais, no processo de formulação curricular e também a forma como são encaminhadas as discussões com a equipe de profissionais

A contribuição das professoras “antiga” 1/assistente de direção e as das professoras “nova” 1, ex-professora 1 e ex-professora 2 está descrita em suas percepções sobre o comprometimento da equipe de professoras com a temática e a tradução dele em sua prática pedagógica.

Aqui é importante destacar que na narrativa da professora “antiga” 1/assistente de direção é possível encontrar elementos que dizem respeito aos seus momentos diferenciados de atuação, em um e no outro cargo. Trata-se da mesma pessoa, mas a seleção dos trechos de sua narrativa indica quando ela está falando de um ou de outro lugar.

Para a professora “antiga” 2 que estava na EMEI desde o início do projeto em 2010 elaborei um roteiro (APÊNDICE H) que a permitisse voltar no tempo e analisar como foi seu contato com a temática, como percebia o envolvimento das

profissionais e ainda se percebiam motivação para refletirem sobre a sua participação efetiva na realização do projeto.

Os dados colhidos junto à professora “nova” 1 foram organizados a partir de um roteiro (APÊNDICE G) que considerava o fato de ela ter permanecido em exercício nos anos de 2014 e 2015. Do mesmo modo, para a ex-professora 1 e ex-professora 2, os dados foram colhidos a partir de um roteiro (APÊNDICE H) que combinou momentos entrevista e questionário, considerando que elas não estavam mais na EMEI e o tempo de exercício ano de 2014.

Seguindo as sugestões de Bell (2008), as entrevistas foram gravadas e transcritas, com a finalidade de capturar nas entrelinhas e em trechos específicos as possíveis repostas para as questões que motivaram essa investigação.

Sem dúvida, a entrevista ofereceu vantagens, enquanto método, pois evidenciou os dados com precisão de detalhes, quando comparados àqueles coletados no questionário de uma das professoras.

#### **4.2.4 Questionário**

A utilização do questionário foi uma decisão tomada quando, ao reunir os dados das entrevistas das professoras selecionadas, percebi que eles ainda eram insuficientes para oferecer informações que explicassem por que havia um número significativo delas que anualmente deixava a EMEI, em sua maioria, via concurso de remoção. Além disso, como muitas delas não estavam mais na unidade, o questionário, enviado via e-mail, mostrou-se como uma alternativa para acessar as professoras que não estavam mais na escola.

Para aplicação do questionário estabeleci como critério de seleção entre todas as professoras contatadas, aquelas que estiveram no ano anterior à realização desta pesquisa, ou seja, 2014, e que manifestaram disponibilidade e interesse em colaborar com a pesquisa.

O questionário (APÊNDICE H) consistiu num conjunto de questões abertas com o objetivo de propiciar a livre expressão das professoras, de forma que pudessem oferecer informações úteis em relação às suas percepções sobre o tema das questões étnico-raciais.

Depois da elaboração e da realização de uma aplicação piloto com algumas professoras da EMEI, o questionário foi enviado via correio eletrônico para quatro professoras, sendo que, apenas uma delas, o devolveu respondido.

### **4.3 Profissionais Informantes da Pesquisa**

Tendo em vista que a totalidade de docentes que se dispuseram a colaborar com esta investigação foram mulheres e, se reconheciam como tal, adotou-se no texto o feminino.

As profissionais que colaboraram para a realização desta pesquisa são nomeadas como: a diretora, a coordenadora pedagógica e cinco professoras a quem denominei como professora “antiga” 1, a também assistente de direção; professora “antiga” 2 e a professora “nova” 1, ainda em exercício na EMEI no momento da pesquisa e ex-professora 1 e ex-professora 2, por terem atuado apenas um ano na instituição.

Depois de participações em diferentes grupos e levando em consideração as particularidades de cada uma dessas professoras, elas foram selecionadas em razão de serem aquelas que oferecem impressões detalhadas sobre a implementação do projeto da EMEI, cujo foco é a temática das relações étnico-raciais.

Aquelas a quem caracterizei como ex-professoras já não estavam mais atuando na EMEI, no ano de realização da pesquisa e o contato com elas não foi muito fácil. Para tal, contei com a ajuda de uma das professoras antigas da instituição que me colocou em contato com quatro delas, as quais, no primeiro momento mostraram-se dispostas a colaborar.

Realizada a apresentação dos objetivos da pesquisa, contei com duas delas, sendo a ex-professora 1, aquela que se dispôs a ser entrevistada, e a ex-professora 2 quem aceitou responder um questionário.

A partir deste ponto, apresento cada uma das profissionais que se tornaram sujeito dessa pesquisa.

#### **A diretora**

Na ocasião da pesquisa, a diretora, uma mulher com 56 anos de idade contava com 27 anos de atuação na rede pública municipal paulistana tendo atuado como professora e em cargos administrativos em níveis intermediários da Secretaria

Municipal de Educação. Entretanto, optou pela direção da EMEI a partir do ano de 2004.

Conhecida na rede municipal, a diretora está sempre à frente de projetos diferenciados que têm dado destaque e visibilidade à instituição, desde a sua chegada. Chamou atenção o modo incisivo como ela expõe e busca espaços de divulgação para a prática pedagógica que é realizada ali, nos mais diversos meios midiáticos.

Combinamos encontros para entrevistas e então marcamos três, em finais de tarde diferentes, tendo em vista seu tempo livre antes do momento em que ela estivesse comprometida com o grupo de formação de professoras, que acontecia no final das tardes de quinta-feira.

### **A professora “antiga” 1/assistente de direção**

A professora “antiga” 1/assistente de direção está na EMEI desde o primeiro ano de implantação do projeto sobre a temática das relações étnico-raciais em 2010, e participou das primeiras formações, discussões e reflexões com foco na questão da promoção da igualdade racial, o que inclusive culminou com a elaboração de um documento produzido pelo MEC, em 2012<sup>20</sup>, a partir de uma intervenção formativa realizada por uma equipe composta por membros do CEERT e do Instituto Avisalá. Estando na instituição desde aquele momento, por essa razão é ainda considerada, como a professora “antiga”, portanto, uma informante qualificada, para efeitos dessa pesquisa.

A professora “antiga” 1/assistente de direção é negra e estava com 29 anos no momento da entrevista e, na rede municipal estava no seu sexto ano de atuação em EMEI. É importante destacar que ela assumiu o cargo de assistente de direção em 2012, por indicação dos membros do Conselho de Escola e em razão da aposentadoria da assistente de direção que estava na EMEI antes da diretora chegar, no ano de 2004.

Outro dado importante sobre ela diz respeito aos lugares que ocupou ao longo do tempo em que permanece na instituição educacional. Ter atuado como

---

<sup>20</sup> Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial / [coordenação geral Hélio Silva Jr., Maria Aparecida Silva Bento, Silvia Pereira de Carvalho]. -- São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT: Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

professora a qualifica como informante para esta pesquisa como professora “antiga”, tanto por que ela está presente na EMEI desde as primeiras discussões sobre a temática racial, quanto por sua atuação como responsável pela formação de um dos grupos de professoras, nesta temática, sendo a assistente de direção da instituição.

Os encontros para entrevistas aconteceram em três dias e em horários diferentes, tendo em vista horários livres que ela tinha na EMEI, sempre antes da sua entrada no grupo de formação de professoras, que acontecia no meio das manhãs de quinta-feira.

### **A coordenadora pedagógica**

O depoimento da coordenadora pedagógica foi considerado de relevância, tendo em vista a revelação de suas percepções a respeito da condução do trabalho de formação compartilhado com a diretora e assistente de direção, bem como o fato de que ela está fora do processo de formação da temática étnico-racial. Outro fato de destaque é a sua continuação na instituição após o primeiro ano de chegada na unidade educacional, 2014, visto que muitas saíram.

A coordenadora pedagógica estava com 55 anos de idade, é negra e possuía vasta experiência como professora tanto em escolas privadas quanto na rede pública. Na rede municipal paulistana atuou como coordenadora pedagógica em escolas de ensino fundamental, EMEI e CEI.

Do ano de 2004 até 2015, ela é a oitava coordenadora que assumiu a EMEI desde a chegada da diretora. Dentre as outras, é também a segunda que permanece na instituição por mais um ano. Entretanto, em meados do ano de 2015, ela também deixa a EMEI, por pedido de aposentadoria.

Para a realização das entrevistas marcamos três encontros em dias e horários diferentes tendo em vista horários livres que ela tinha na EMEI e poderia então me atender, geralmente no período da manhã, quando ela ainda não estava comprometida com as atividades de formação.

### **A professora “antiga” 2**

Esta professora tem como particularidade o compromisso e a participação em todas as propostas inovadoras que a gestão apresenta e, como a professora “antiga” 1/ assistente de direção tem participado desde o início dos processos de

formação sobre a temática das relações raciais, no ano de 2010. Com formação acadêmica em Pedagogia, pós-graduação em psicopedagogia institucional, estava finalizando outra pós-graduação pela UNIFESP em Gestão Pública Municipal. Declara-se parda, e contando com 46 anos de idade, em meados do ano de 2016, decidiu participar de um novo projeto de formação empreendido pela Secretaria Municipal de Educação e por isso foi necessário deixar o cotidiano da EMEI.

Trata-se de um tipo de prestação de serviços na SME, o que não lhe obrigou a deixar a instituição através do processo de remoção, de modo a garantir-lhe o retorno, a qualquer tempo, para as suas atividades docentes na EMEI, onde está o seu cargo de professora de educação infantil.

Desde o início mostrou-se disponível para o agendamento da entrevista, que aconteceu em três oportunidades, em local e dia determinado por ela, quando estava em horário livre de formação.

### **A professora “nova” 1**

Trata-se de uma profissional que chegou à EMEI via processo de remoção, no ano de 2014, e justifica sua opção pela escola em razão da pesquisa que realizou nas redes sociais sobre o trabalho que lá é realizado e com ele se identificou.

Formada em Pedagogia, esta era a sua primeira experiência com crianças em idade de educação infantil. Com 42 anos de idade, a professora “nova” 1 identifica-se como uma pessoa branca.

A escolha desta professora para ser entrevistada refere-se ao seu comprometimento com a temática das relações raciais, aos relatos em JEIF sobre seus aprendizados e dificuldades pessoais em lidar com o tema em questão, o seu desejo anunciado de permanecer na EMEI em 2015 e, evidentemente sua disponibilidade em colaborar com a pesquisa.

Para a realização das entrevistas marcamos três encontros em dias e horários diferentes, tendo em vista horários livres que ela tinha na EMEI e poderia então me atender.

### **A ex-professora 1**

Contando com 29 anos de idade, branca, a ex-professora 1 é formada em pedagogia com habilitação em educação infantil, ensino fundamental e gestão escolar. Concluiu o curso de psicopedagogia, psicopedagogia clínica e educacional e estava cursando outra pós-graduação ludopedagogia.

Na rede municipal possuía experiência de três anos em instituições de educação infantil, chegou nesta EMEI no ano de 2014, mas solicitou remoção ao final deste mesmo ano.

A definição de entrevistar uma professora que não estivesse mais na instituição e que aceitasse colaborar com a pesquisa foi amadurecida no sentido de que seria muito interessante conhecer suas impressões sobre o projeto desenvolvido na instituição, e, se possível, os motivos que a levaram a se remover da instituição.

Realizados os primeiros contatos para apresentação dos objetivos da pesquisa, a ex-professora 1 me atendeu em três oportunidades sendo que o local e dia foram determinados por ela.

### **A ex-professora 2**

Trata-se de uma profissional que também ingressou na EMEI no ano de 2014 e se removeu ao final desse mesmo ano, entretanto, demonstrou interesse em colaborar, mas como não tinha condições de marcar um encontro, em função de sua disponibilidade de tempo, então fiz a proposta de que respondesse a um questionário e ela aceitou.

Com 27 anos de idade, branca, a ex-professora é formada em Letras e Pedagogia, possui pós-graduação em psicopedagogia. No entanto, possui três anos de experiência na educação infantil.

Para ela, o recurso possível foi o envio por correio eletrônico de um roteiro de questões, que foi respondido prontamente, bem como realizamos a troca de mensagens sempre que necessitei de maiores informações sobre suas respostas.

Considerarei oportuno compreender as razões de professoras que chegaram à EMEI no ano de 2014, motivadas pelas informações que encontraram

nas redes sociais a respeito de sua proposta pedagógica, por estarem em busca de realizar um trabalho com o qual acreditavam ter afinidade profissional e, por algum motivo ou motivos, resolvem deixar a instituição depois de apenas um ano de contato com a proposta que, um dia, lhes interessou.

Em relação aos instrumentos de investigação, nas situações de entrevistas, utilizei o roteiro somente como orientador do percurso que eu pretendia trilhar, evitando que as questões interrompessem o raciocínio das entrevistadas e, quando necessário, realizei os devidos questionamentos para aquilo que ainda me faltava conhecer.

Para as respostas colhidas via correio eletrônico, somente para uma das entrevistadas, preparei um roteiro objetivo de questões que não fosse enfadonho, mas que ao mesmo tempo se constituísse eficaz para a busca das respostas que me inquietavam, a respeito de seu desligamento da instituição.

De posse do material de pesquisa, estabeleci como sistemática de análise a triangulação dos dados levantados durante as sessões de observação, entrevistas e análise dos documentos produzidos pela EMEI.

A partir de então, foi possível identificar o universo de significados, motivações, crenças, valores e atitudes presentes nas pessoas, nos espaços e no material elaborado pelas equipes, ao longo do tempo, indicando como a temática das relações étnico-raciais está presente em seu currículo.

O exercício da triangulação de dados permitiu a compreensão, colaborando para que as questões que motivaram essa pesquisa fossem observadas a partir de um olhar apurado e de diferentes ângulos que, mesmo expandindo a base interpretativa dessa investigação, podem revelar aspectos não capturados, indicando a possibilidade de novos estudos.

Combinando métodos e fontes de coleta de dados como entrevistas, questionários, observação, notas de campo e documentos produzidos pela EMEI, para além da análise, a triangulação contribuiu para apurar o meu olhar sob múltiplas perspectivas, enriquecendo minha compreensão, na medida em que permitiu uma nova maneira de capturar o problema.

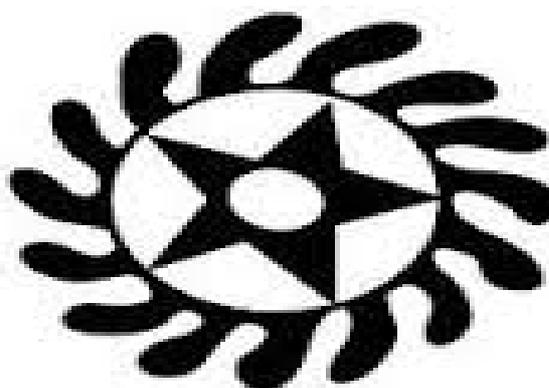
Nesse sentido, a triangulação permitiu iluminar a realidade a partir de vários ângulos, o que permite confluências, discordâncias, perguntas, dúvidas,

falseamentos, numa discussão interativa e intersubjetiva na construção e análise dos dados (MINAYO; MINAYO-GOMÉZ, 2003, p. 136).

Sem dúvida, a triangulação dos dados para a realização dessa pesquisa, mostrou-se competente porque permitiu o exame particular das informações coletadas a partir de fontes, espaços e tempos diferentes, como se poderá observar no Capítulo 5.

## CAPÍTULO 5

Figura 10



21

Fonte: NASCIMENTO; GÁ (2011)

*Sesa wo subar<sup>22</sup>*

---

<sup>21</sup> Símbolo adinkra baseado nos objetos feitos pelo homem. Símbolo que combina dois adinkra separados: a “estrela da manhã” pode significar um novo começo para o dia, e a roda que representa o movimento independente. Assim, o símbolo da dialética, na dinâmica da vida, entre a influência dos fenômenos da natureza e aqueles fabricados ou provocados pelo ser humano – entre o destino e o livre-arbítrio

<sup>22</sup> Tradução: Mude ou transforme

## 5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: DESVELANDO O PROJETO E AS PRÁTICAS DA EMEI

Episódios de intolerância sempre deixam lembranças e marcas e no ano de 2015, não foi diferente na sociedade brasileira, através das lentes de Silvério (2005), é possível perceber que:

[...] a sociedade *homogênea* (do ponto de vista étnico-racial), *harmônica* (do ponto de vista do ideal de nação) e *cordial* (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos) propalada antes da Constituição Federal de 1988, ainda não se reconhece como uma sociedade que se pensa como *diversa e profundamente heterogênea* (do ponto de vista étnico-racial), *dissonante* (do ponto de vista do ideal de nação) e *conflituosa* (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos) (SILVÉRIO, 2005, p. 95).

A presença de acontecimentos de um ano turbulento, envolvendo as relações étnico-raciais, em nível nacional e internacional, torna impossível não reconhecer que *o lado de fora* da instituição educacional, ou seja, os acontecimentos da sociedade influenciaram e influenciam *o lado de dentro*, de uma forma ou de outra.

Este capítulo contempla a análise e interpretação dos dados produzidos no estudo empírico realizado na unidade de educação infantil pesquisada, com o intuito de oferecer possíveis respostas às questões que, originalmente, motivaram a investigação. Minhas argumentações estão pautadas, essencialmente, na triangulação de três fontes de dados: estudo documental; registros escritos e imagéticos recolhidos em sessões de observação e depoimentos da equipe gestora (diretora, assistente de direção e coordenadora pedagógica) e de professoras da unidade às entrevistas realizadas. Esses dados da realidade são considerados em diálogo com os elementos teóricos trazidos pela literatura consultada e com as disposições legais presentes nos textos oficiais.

Para a apresentação e discussão dos dados, dois eixos de análise foram destacados. O primeiro eixo, diz respeito à maneira como a diversidade étnico-racial foi introduzida na EMEI e como ela compõe a proposta curricular e as práticas educativas da unidade. O segundo eixo, refere-se ao papel desempenhado pelas lideranças formais (direção, assistente de direção e coordenadora pedagógica) no processo de formulação curricular e ao comprometimento da equipe de professoras com a diversidade étnico-racial, revelando o nível de implicação das mesmas com a proposta curricular da EMEI.

### **5.1 A diversidade étnico-racial no âmbito do currículo da EMEI**

Como já foi sinalizado, neste subitem, reuni todos os argumentos que procuram responder como a temática da diversidade étnico-racial foi introduzida no âmbito da EMEI investigada e, em que medida, esta questão compõe a proposta curricular da unidade educacional e as práticas educativas com as crianças. Trata-se, então, de uma tentativa de compreender como se deu a concepção do projeto curricular em vigor e, em que plano se encontra a sua implementação, o que foi possível mediante a análise dos projetos de trabalho concebidos no âmbito da EMEI e das estratégias adotadas pela equipe para a consecução dos propósitos anunciados.

Especialmente a análise documental permitiu compreender que a EMEI deu início ao processo de inserção da diversidade étnico-racial para atender a uma demanda da legislação federal, a LDB modificada pela Lei no. 10.639/03 (BRASIL, 2003), comprometendo-se em trazer para o seu currículo a história e cultura africana e afro-brasileira.

Entretanto, o êxito do projeto sobre educação das relações étnico-raciais desenvolvido a partir do ano de 2011 e o envolvimento dos adultos e crianças, ao mesmo tempo em que indicavam para equipe gestora um caminho de continuidade, revelou a maior das resistências representada pela mais contundente das manifestações anônimas: uma pichação feita no muro da unidade.

O ato de vandalismo alude à postura racista através de palavras de ordem: *“Vamos proteger o futuro de nossas crianças brancas”* junto à imagens alusivas à suástica, conforme mostra a Figura 11.

Figura 11 Muro Pichado (2011)



Fonte: Blog da EMEI

Naquele momento, a equipe estava diante de um dilema, ou seja, diante de duas possibilidades: desistir ou dar continuidade a um projeto que poderia representar maiores desafios.

A escolha se deu pela segunda opção e, com o objetivo de responder àquela manifestação, a equipe envolveu crianças, pais, professores, crianças, inclusive quem havia frequentado a EMEI em anos anteriores, equipes de outras unidades educacionais, artistas, grafiteiros, representantes de movimentos sociais e representantes da Diretoria Regional de Educação e Secretaria Municipal de Educação para a realização de uma intervenção artística no muro, com o objetivo de resistir e afrontar o racismo revelado na pichação, sob a ótica de vários atores, tal como ilustram as Figuras 12.

Tal estratégia demonstrava o firme propósito da EMEI em dar continuidade ao projeto e em fortalecê-lo junto ao público atendido e à comunidade do entorno.

Figura 12 Intervenção Artística no Muro Pichado



Fonte: Blog da EMEI

A partir de então, busquei recompor uma espécie de linha do tempo, para compreender “como tudo começou” e, então, deparei-me com a presença do boneco Azizi Abayomi, que, diferente dos estereótipos presentes nas histórias de literatura infantil, reis, rainhas e príncipes caucasianos, é um príncipe africano negro, que foi incorporado no cotidiano das crianças, a partir ano de 2011, atuando como um recurso adotado pela gestão, para incluir no projeto político-pedagógico da unidade o trabalho com a história e cultura afro-brasileira.

O contato com documentação produzida pela instituição, em especial, a Proposta Pedagógica juntamente com os depoimentos das entrevistadas demonstram que a EMEI já estava acostumada com a presença de bonecos ou as chamadas ‘figuras de afeto’, em seu cotidiano, constituindo o enredo de processos relacionais, em que as professoras e as crianças são envolvidas. A EMEI trabalha com a ideia de que os bonecos são figuras de afeto e, por serem objetos presentes no contexto e no imaginário infantil, são fontes potentes na criação de vínculos com as crianças.

No caso de Azizi e de sua família, posteriormente constituída, a missão foi provocar a discussão sobre as questões relacionadas ao racismo e ao preconceito junto às crianças de 3 a 5 anos e aos adultos.

[...] a gente já tinha um espantalho que era deficiente visual e cadeirante, porém todos (as outras figuras de afeto) ainda eram loiros de olhos azuis ou verdes (professora “antiga” 1).

As figuras de afeto têm um papel importante nesse momento até pela própria configuração familiar [...] o Azizi sendo negro, a Sofia sendo filha de fazendeiros brasileiros [...] já traz [...] outro nicho social e os filhos cada um com um tom de pele (coordenadora pedagógica).

Com uma dose de imaginação e um pouco de criatividade, esse e outros bonecos passaram a fazer parte do dia a dia escolar, mostrando que racismo é uma condição séria e complexa e, portanto, merecedora de atenção em contextos educacionais, desde a educação infantil.

Naquele ano de 2011, atravessado por diferentes projetos envolvendo as figuras de afeto, da festa de recepção para apresentar o boneco africano às crianças, à discussão sobre o seu casamento com Sofia uma boneca branca de cabelos claros, esse foi um passo para que uma intervenção fosse pensada com a intenção de orientar a equipe docente para estar atenta à existência (ou inexistência) de falas preconceituosas ou atitudes racistas das e entre as crianças.

O tema das relações étnico-raciais e as condições preconceituosas não eram tocados, efetivamente, na EMEI. As primeiras reflexões foram suscitadas no ano de 2011 por profissionais externos e em colaboração com a unidade, com destaque para a equipe do CEERT que, para além premiar a prática educativa através do concurso ao Prêmio Educar para a Igualdade Racial, ofereceu à instituição um período formação para enfrentar no cotidiano a temática da diversidade étnico-racial, como sugere a professora “antiga” 1, em seu depoimento:

Então, logo no primeiro dia, o Instituto Avisalá e o CEERT reuniram as professoras e puseram uma pergunta na roda: a pergunta deles foi *as crianças são capazes de ter atitudes racistas?* Aí foi a hora que a gente se desestabilizou porque de fato a grande parte do grupo acreditava que as crianças não tinham atitudes racistas e foi aí que a gente começou a despertar para esta reflexão e se interessar cada vez mais por buscar esta resposta. Fomos pra sala de aula e constatamos que isso era verdade e então entendemos a importância de, de fato, trabalhar a temática [...] (professora “antiga” 1).

Durante os anos 2012 e 2013, tendo como mote o casamento e o nascimento dos filhos do casal, Dayo e Henrique (Figura 13), embora a EMEI reitere e repita a retórica da miscigenação, o tratamento da diversidade considerava não só

a questão étnico-racial, mas outros conteúdos como a gravidez, a constituição das famílias das crianças e suas diferentes configurações. As crianças também foram aproximadas de questões relativas à paternidade e ao gênero.

Figura 13 A Família Abayomi



Fonte: Blog da EMEI

A tentativa da EMEI em ampliar a discussão sobre a diversidade, étnico-racial, indica a presença de uma postura sensível com respeito à necessidade de tornar visível mais uma das inúmeras questões como as socioeconômicas, as relações de gênero, as relações entre deficientes e não deficientes, dentre outras.

Embora isso pudesse remeter à ideia de uma dada dispersão no tratamento das questões raciais (GONCALVES, SILVA, 2004), em verdade, a equipe gestora reconhecia a ausência de determinados temas e a reivindicação de grupos não representados, possíveis vítimas da sociedade e das escolas, como propalado por Banks (1992) e, vislumbrando a possibilidade de trazê-los para o cotidiano da escola o fazia através das histórias de vida e cultura dos bonecos, ensejando um tipo de educação multicultural (BANKS, 1995).

A professora “antiga” 1 traz um interessante depoimento que mostra que a EMEI só tratava de questões das diferenças e da diversidade, diante de deficiências “palpáveis”, ou seja, que exigiam, definitivamente, um tratamento mais específico junto à criança.

A gente pensava na diversidade só no âmbito daquilo que é nitidamente diferente, aparentemente, [...] na deficiência física, no

deficiente visual, mas a gente nunca tinha parado para pensar nas diferenças entre nós no que é mais próximo, que é a cor, raça [...] (professora “antiga” 1).

Com isso, a professora evidencia que não havia um trabalho que abordasse outras condições da diversidade, a contar das relações étnico-raciais. Em suas palavras,

A gente ainda não tinha voltado esse olhar para as relações étnico-raciais, mas esse olhar de reconhecer o outro de trabalhar algumas questões da diversidade, até mesmo porque isso já era presente na escola (professora “antiga” 1).

Nessa mesma direção, a coordenadora pedagógica, ao falar das relações étnico-raciais, em seu depoimento tenta chamar atenção para outras invisibilidades do cotidiano da escola e que ainda não são “vistas”.

Lembro sempre da Eliane Cavalleiro num encontro e ela dizia “olha pra sua escola e veja o que acontece, olha e olha de novo e vocês vão descobrir um monte de coisa para constituir um outro tipo [de escola] ... O quanto estamos olhando de verdade, o que nós temos visto (?) e o que nós conseguimos ou não vemos e não queremos ver (coordenadora pedagógica).

E segue na sua reflexão sobre a relação da EMEI com as professoras e sobre os impactos reais do trabalho formativo da equipe gestora:

Queremos mudar? Tenho muitas dúvidas. Parece que a gente está com tantos óculos que a gente não consegue ver, não consegue perceber. Penso que um ano letivo é pouco pra se avaliar o impacto disso. Veja! A pessoa quando chega no magistério ela está no mínimo com 20 e tantos anos de vida, pelo menos duas décadas mergulhada num contexto social; em verdade, um ano letivo, de verdade, 8 meses de trabalho efetivo você muda valores, concepções de uma pessoa? (coordenadora Pedagógica).

Para a coordenadora pedagógica, ainda há muito que se fazer e, essa constatação fica evidente quando apresenta suas dúvidas sobre o fato de a EMEI estar efetivamente num processo de mudança, mesmo reconhecendo alterações expressivas nas práticas educativas.

Segundo a professora “antiga” 1, falando como assistente de direção e responsável pela formação de um dos grupos de professoras, as intervenções externas provocaram reflexões que dividiram o grupo sobre a ideia de que as

crianças poderiam ter ou não atitudes racistas. Só mais adiante, quando os olhares tornaram-se mais atentos às relações que crianças negras e não negras estabeleciam no cotidiano, é que as professoras retomam as intervenções tanto do CEERT quanto do Instituto Avisalá no processo de formação da EMEI, referindo-se especialmente à pergunta: “as crianças são capazes de ter atitudes racistas?”. A professora “antiga” 1 levanta a suspeita sobre a maneira como o grupo de professoras se sentiu verdadeiramente envolvido com as questões que estavam em pauta.

A gente avaliou, por exemplo, no ano passado (2014) que faltou essa ligação do professor se ver parte dessa construção, porque é muito fácil a gente falar da criança, do outro, do aluno nessa relação me colocando de fora. Então, talvez, o pouco envolvimento por parte de alguns seja por ele **ter** de fato se relacionado com o projeto, então a gente buscando isso, fizemos toda uma proposta para trazer este professor para perto, trazendo o encantamento (professora “antiga” 1).

A presença de uma família de bonecos miscigenada introduziu discussões em torno de questões como a constituição das famílias das crianças e suas diferentes configurações e ainda outras relativas à paternidade e gênero, tanto como uma forma de sensibilização das equipes da EMEI, como uma estratégia consonante com a perspectiva de educação multicultural (BANKS, 1995).

No ano de 2014, as crianças tomaram conhecimento sobre a vida de Tata Khulu<sup>23</sup>, sua luta pela igualdade racial, o *Apartheid* e, segundo a diretora “as crianças inventaram que o Azizi é neto do Khulu” (caderno de campo da pesquisadora).

Para falar sobre o líder sul-africano, em horários coletivos de formação as professoras foram apresentadas ao livro infantil *Madiba: o menino africano* e, pela ótica leve e envolvente do autor Rogério Andrade Barbosa conheceram a história de Tata Khulu, desde seu nascimento e o seu legado para a atualidade.

As professoras foram orientadas pela equipe gestora a conduzir a discussão com as crianças a partir dos personagens heróicos estampados nas suas mochilas e assim, estabelecerem relações entre eles e os feitos de *Madiba* – como aprenderam a chamar o líder da África do Sul, desde que as crianças tiveram

---

<sup>23</sup> Tata Khulu é mais um dos nomes pelo qual também era conhecido o famoso líder da África do Sul que dedicou a sua vida à luta contra a segregação racial.

acesso ao livro de Rogério Andrade Barbosa. A partir daí, as crianças passaram investigar o significado de *Apartheid* e a luta contra a segregação.

A professora “antiga” 2 reconhece a importância da divulgação da história de Tata Khulu, mas questiona a propagação de alguns aspectos de sua sofrida história de vida e *se*, e *como* colaboram para a construção da autoestima das crianças, pois percebeu que, para a sua turma o fato mais relevante foi a sua prisão de Madiba. Sendo assim, sugere que outras estratégias deveriam ser consideradas, conforme seu relato em encontro de formação com a diretora e que reaparece durante a entrevista.

Vou dar um exemplo bobo: quando a gente falou de Tata Khulu – o vovô Madiba, dos bonecos tal - Quando a gente contou a história dele, a gente falou que ele foi preso, a gente falou do Apartheid. E o que que eles lembraram? Que ele foi preso. Porque o negativo é o que grava. Então isso foi uma pisada; a gente aprendeu com isso então todas as outras informações a gente ficava muito cautelosa na hora de dar as informações para as crianças. Acho importante, mas deve ser feito de forma leve, eu acho até legal falar da história do Tata Khulu. Mas deve ser feito a partir da autoestima da criança (ex-professora 1).

Como se vê, a professora estava dialogando, refletindo sobre os impactos da estratégia proposta, demonstrando não só o quanto a abordagem das relações étnico-raciais não era antes presente, mas também, numa perspectiva mais alargada, o quanto é ainda problemático aos adultos que atuam na educação infantil pensarem a construção de uma comunicação com as crianças pequenas no âmbito de suas práticas pedagógicas. Isso revela que o domínio da educação dos bebês e das crianças pequenas é ainda desafiador para os profissionais do campo, especialmente no que diz respeito à educação das relações étnico-raciais.

No início do ano de 2015, em uma das atividades coletivas de formação conduzida conjuntamente pela diretora e assistente de direção, a equipe docente, em regência de sala, foi apresentada a um conjunto de bonecas e bonecos para, em seguida, escolher uma e, então, elaborar uma carta de apresentação para o grupo de crianças que assumiriam, brevemente.

Segundo orientações da carta que receberam, cada professora deveria escolher um país do continente africano para ser o de origem do boneco, um nome para o boneco e seu significado e construir uma história de vida para ele que seria mais uma criança e *africana* que, no ano de 2015 faria parte do grupo. Caso fosse

possível, a professora também deveria indicar a etnia desse boneco. Essa proposição apresenta uma tentativa de *busca de sentido* para a história que vinha sendo construída na EMEI, desde a chegada do príncipe africano Azizi Abayomi, em 2011, e também conexão com um projeto específico que tratou da trajetória de Tata Khulu, em 2014.

Ao desencadear um processo de afirmação de identidades, de historicidade até então negada ou distorcida a EMEI atende às prescrições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, quando oferece às crianças a oportunidade de conhecer a história e cultura de povos africanos e afro-brasileiros, de acordo com o princípio de Fortalecimento de Identidades e de Direitos. (BRASIL, 2004).

A direção e assistente de direção encaminham as professoras para a realização de um tipo de prática pedagógica, na qual o foco é a história e cultura de grupos étnicos, na medida em que tais conteúdos e saberes se tornam parte do currículo e da formação.

As práticas pedagógicas realizadas nessa EMEI são únicas e particulares e não revelam o que ocorre na totalidade da rede municipal paulistana. Trata-se, sem dúvida, de uma especificidade e de um compromisso da gestão dessa unidade em atender às orientações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) no Ministério da Educação e Cultura (MEC), naquilo que diz respeito à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais (BRASIL, 2003).

Em relação ao projeto para 2015, da chegada do conjunto de bonecas e bonecos que iriam fazer parte dos diferentes grupos de crianças, à elaboração e da carta de apresentação da história de vida, país africano de origem, grupo étnico, estrutura familiar, costumes e cultura local, é possível analisar que se está diante de uma gestão que acredita deixar espaço de criação para as professoras e que realiza um um tipo de estratégia capaz de garantir que cada professora estabeleça uma

ação singular em cada uma das turmas, indicando futuros projetos a serem desenvolvidos.

[...] o percurso (de cada turma com a sua professora) é autoral, é individual. E é aí que a gente faz os atendimentos. Então a Teia do Conhecimento tem 5 ações coletivas mas o desenho é individual de cada grupo-sala. (diretora)

As observações e a prática pedagógica indicaram que a chegada de cada um dos bonecos na sala percorre um caminho desenhado anteriormente pela a diretora ou assistente de direção: primeiramente as professoras foram orientadas a levantar hipóteses com as crianças sobre como seriam estas crianças africanas que chegariam à EMEI, que não eram iguais para todas as turmas.

Em texto intitulado *Educação Infantil*, que compõe a publicação *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais* (2006), Patrícia Santana destaca que

A educadora [...] é um ser humano possuidor de singularidades e está imersa em determinada cultura que se apresenta na relação com o outro (igual ou diferente). Manifestar-se contra as formas de discriminação é uma tarefa da educadora, que não deve se omitir diante das violações de direitos das crianças. Mobilizar-se para o cumprimento desses direitos é outra ação necessária. Essas atitudes são primordiais às educadoras que buscam realizar a tarefa de ensinar com responsabilidade e compromisso com as crianças (BRASIL, 2006, p. 30).

Mas... E se ela não aprendeu? E se ela nunca esteve atenta?

O depoimento da professora “nova” 1, uma mulher de pele clara e com notáveis traços que a remete a descendência negra, incluindo os cabelos cuja textura é quimicamente modificada, revelou o espanto com os dados colhidos junto às crianças quando levantava hipóteses sobre como seria o boneco negro que faria parte do grupo.

A professora considerou as respostas das crianças surpreendentes na medida em que manifestavam tanto que elas já possuíam algumas reflexões sobre o *que é ser negro* quanto confirmavam que crianças com 5 anos de idade já são capazes de construir ideias preconceituosas e pejorativas de si mesmas e dos outros, constituindo-se como indicativos para o projeto que ela desenvolveria com aquele grupo.

Antes dos bonecos chegarem, a gente fez um levantamento com as crianças... Como serão essas crianças... Ali já surgiram coisas incríveis... Alunos que são negros que diziam "esse boneco é negro, ele tem uma cor feia..." Muitas falas nesse sentido, antes do boneco chegar... Quando foram descrever o boneco, eu tenho um aluno que disse: ele tem o cabelo feio, enrolado, igual ao meu! Ele tem o nariz feio [...] (professora "nova" 1).

Esse depoimento da professora "nova" 1 vai ao encontro dos argumentos de alguns estudos, tais como os de Glenda M Mac Naughton (2006), revelando que as crianças, em idade de três e cinco anos de idade, são capazes de distinguir marcas raciais como cor da pele, textura dos cabelos e ainda outras características faciais como da boca e do nariz.

Ao observar um boneco negro e ao expressar sua opinião de que o cabelo enrolado, a pele escura e o nariz achatado e largo são características *feias*, a criança confirma os elementos levantados pela autora de que, no caso, atitudes negativas em relação ao negro podem ser identificadas desde a educação infantil, as quais poderão, inclusive, definir preferências de relacionamento das crianças, baseadas no pertencimento racial, como amplamente divulgado em diversas pesquisas sobre infância e relações étnico-raciais (NAUGHTON, 2006).

Nesse sentido, a relevância do trabalho com a temática das relações étnico-raciais e as necessárias intervenções é carregada de significados e são reforçadas por Oliveira e Abramowicz (2010) a respeito da percepção das crianças, tendo em conta que são as primeiras experiências de socialização nas instituições educacionais que atendem ao público zero a cinco anos que se pode notar que crianças

[...] a partir dessa idade, começam a cristalizar determinadas atitudes com sentido preconceituoso em relação aos que diferem de suas características físicas, evidenciando a necessidade de se iniciar uma intervenção pedagógica que vise à destituição desse tipo de atitude em relação aos colegas (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p. 212).

Ainda a respeito da professora, uma dúvida que fica para reflexão é se ela teria identificado como *coisas incríveis* as percepções negativas daquela criança para o boneco negro se ela não estivesse atenta ou influenciada pelas experiências formativas das quais ela tem participado, desde que se removeu para essa EMEI, no ano de 2014.

Diante dessa percepção da professora, é possível dizer que ela não está sujeita ao “daltoninismo” ou “abordagem daltônica”, caracterizado por Formosinho (1997a), como um tipo de crença de que as crianças têm cegueira à cor (*colourblindness*) e/ou a outras diferenças sociais e culturais.

Isso é um indicativo de que essa professora poderá estar atenta às situações nas quais as crianças revelem suas preferências de relacionamento, baseadas no pertencimento racial, e que ela não tomará o silêncio como estratégia (MAZZONE, 2014), na medida em que poderá realizar problematizações e intervenções para que crianças negras, com características semelhantes às do boneco, não sejam excluídas.

Nesse contexto, a presença e a valoração dada à história de vida dos bonecos, remetendo-os à descendência de africanos, tornam-se oportunidades para as crianças negras que frequentam aquela EMEI, identificarem-se com eles e sentirem-se orgulhosas de possuírem características de tais povos.

De outro lado, quando as crianças negras têm sua história e cultura ignoradas ou negadas, ao frequentarem instituições educacionais que não reconhecem ou valorizam seu pertencimento racial, muito dificilmente elas serão capazes de construir positivamente esse lado de suas identidades e, menos ainda, repertório para lidar com o racismo e o preconceito presentes na sociedade, como detectou Cavalleiro (2003).

Na verdade, a composição da história de cada grupo, a partir da chegada do boneco, permite tanto às crianças quanto às professoras confrontarem suas próprias condições identitárias e suas histórias de vida.

De alguma maneira, é o discurso “africanizado” do movimento negro (DOMINGUES, 2008) que se faz presente no contexto da EMEI e proporciona uma reflexão a respeito de uma das facetas da identidade de cada uma das professoras. O discurso das práticas pedagógicas “africanizou-se” por enfatizar o resgate das raízes ancestrais e de uma identidade étnica específica para a população negra.

Com Hall (2006) ainda é possível constatar que a imersão das professoras numa instituição educacional cuja cultura é de constante discussão sobre a diversidade étnico-racial, provoca, em algumas delas, a reflexão sobre si mesmas e de seu pertencimento racial, como veremos mais adiante nos depoimentos das professoras “nova” 1 e “antiga” 1/ assistente de direção.

Elas se perguntam sobre si mesmas, uma vez que optam por modificar quimicamente a textura de seus cabelos para torná-los mais lisos, camuflando assim, uma das marcas de seu pertencimento racial. Essa reflexão demonstra o quanto identidades podem ser constantemente, revisadas, modificadas ou remodeladas, a partir de um processo no qual novas relações sociais se estabelecem, confirmando que a identidade não é fixa e sim fluida, cambiante, contraditória, instável (HALL; 2006).

Como se vê, a proposta da EMEI pesquisada representa também para as professoras um encontro com seus princípios e valores e ainda a possibilidade de intensas reflexões que, muitas vezes podem constituir, para elas, contradições e desconfortos para continuar na instituição, como analisa a assistente de direção, uma mulher de pele negra e, como tal, reconhecida para si e socialmente. É contundente a forma como ela compartilha suas impressões sobre o grupo de professoras do ano de 2015 e sobre os impactos que o projeto institucional tem provocado na professora “nova” 1 e nela mesma:

Então o projeto faz isso [...] o tempo todo faz você refletir [...]. E trabalhar isso (a temática) com os alunos. Isso é relato de muitas professoras. Esse ano a gente não encontrou tanta resistência [...]. É um grupo que já veio sabendo do projeto, já veio conhecendo [...]. Mas que ao mesmo tempo relatam o quanto é dolorido. A gente fez alguns atendimentos individuais no início do ano para ver o que estavam sentindo quais eram as dificuldades [...]. Uma das professoras que eu atendi falou pra mim [...]. Eu não sei se eu fico o ano que vem pra mim está sendo muito difícil trabalhar com a temática [...] (assistente de direção)

(Há) Coisas que em mim eu preciso resolver [...] (assistente de direção)

Na condição de assistente de direção e de formadora de uma turma de professoras, ela avança nessas ponderações relatando o desconforto da professora “nova” 1, durante atendimento individual de formação, quando tratava dos rumos do projeto de sua turma.

Recuperando uma parte do atendimento, ela revela o quanto a professora ficou incomodada quando, ao questionar a criança por que os cabelos da boneca eram feios, recebe como resposta que *“cabelo bonito é igual ao da professora, liso”*. É nesse momento que, atônita, a professora “nova” 1, adverte: *“Meu cabelo não é isso, eu aliso!”* (professora “nova” 1).

Na avaliação da formadora, a assistente de direção, aquela situação

[...] mexeu com ela de tal forma que ela ficou pensando se de fato ela aguentaria trabalhar essa temática por mais um ano, foi muito forte. (assistente de direção)

A coordenadora pedagógica, também uma mulher de pele negra e como tal reconhecida socialmente, usa os cabelos naturais, crespos, questiona-se sobre as questões que envolvem a construção da identidade e padrões de beleza, como pertencimento racial. Embora não aprofunde, também indica algumas pistas sobre o fato de Azizi ter ficado abandonado e sozinho na EMEI e só ter voltado à cena depois que se apaixonou por Sofia, a boneca branca filha de fazendeiros.

[...] somos pais de pessoas mestiças e somos campeões no uso da chapinha, porque será? Por que é bonito ter o cabelo liso. A temática é introduzida [...] são inúmeras as contradições que as pessoas acabam apresentando [...]o Azizi ficou sozinho [...] abandonado, antes de ele se apaixonar pela Sofia (coordenadora pedagógica).

Os dados dessa pesquisa também foram colhidos nos encontros de orientação individual e coletivos, sempre coordenados pela diretora ou assistente de direção, onde as professoras compartilhavam ações especificamente relacionadas ao projeto “As crianças africanas da Fundação Tata Khulu”, conforme definido no Projeto Político Pedagógico (ANEXO C).

Os encontros individuais eram mediados por um instrumento nomeado pelas equipes de “Teia do conhecimento”, cujo detalhamento está disponível na Documentação Pedagógica (ANEXO F) da EMEI, que é uma espécie de mapa conceitual no qual as professoras registram o que pretendem investigar com as crianças, a partir de hipóteses, dúvidas e (in) certezas do grupo.

Os documentos revelam que a temática da diversidade étnico-racial é abraçada pela EMEI como um projeto, imbricado com outros projetos, tal como observado na Proposta Pedagógica da Escola (ANEXO B).

Como registro, a Teia de Conhecimento é considerada e reconhecida na EMEI pelas gestoras e pela equipe de docentes, enquanto um instrumento para a metodologia para o trabalho com projetos, uma vez que indica o ‘*modo de fazer*’ e com ele os procedimentos para os momentos de observação, registro, onde, como e o que deve ser registrado. Trata-se de um documento cuja função primordial é o

registro da construção coletiva de cada grupo de crianças, uma vez que, segundo sua definição:

A Teia nos permite uma organização do trabalho pedagógico e facilita-nos observar e registrar as conexões entre os conhecimentos produzidos, através da escuta atenta às falas infantis. As Teias são confeccionadas em cartolinas e, na medida em que forem agregados novos caminhos, elas precisam ser refeitas. Portanto, não se trata de um trabalho puramente estético, mas que deve refletir a prática pedagógica e a construção do conhecimento que está sendo valorizado em determinado momento para o grupo/classe (ANEXO F).

Retomando aspectos legais do Parecer CNE/CP 003/2004 e, sob a ótica dos princípios, para analisar o posicionamento da EMEI naquilo que se refere à condução das ações *para* e *na* educação das relações étnico-raciais, observa-se que a proposta de inserção do tema no currículo da unidade está consonante ao primeiro princípio que se refere à formação de uma “consciência política e histórica da diversidade”, capaz de conduzir a

[...] uma igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos; à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valorizadas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história; ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira; à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral pertencem, são comumente tratados [...] (BRASIL, 2004b, p. 18-19).

Para ilustrar a atenção da EMEI a esse princípio, consta a opção da unidade em trazer as relações étnico-raciais numa perspectiva do negro portador de uma história e de uma cultura, e não como vítima de um processo de opressão, ligado somente ao processo de escravidão. As atividades realizadas com as crianças, ao longo do ano e, que culminam com Mostras Culturais representam a materialização deste princípio, em geral focado nos aspectos históricos e culturais.

A Figura 14 registra a Festa Afro-brasileira que aconteceu no ano de 2011, revelando como a EMEI percebe a dimensão e a significativa influência das raízes africanas na composição do povo brasileiro. E, a partir dela, nos anos que se seguiram, a cozinha experimental proporcionou às crianças a aproximação com a

culinária afro-brasileira; a sala de leitura propiciou o contato com histórias africanas; no laboratório de informática as crianças passaram a pesquisar, na internet, jogos envolvendo as diferenças culturais; na ludoteca, experimentam jogos africanos e, no espaço, de artes produzem máscaras e mandalas, confeccionam jogos e criação de carimbos para estampar tecidos (ANEXO B).

Figura 14 Festa Afro-brasileira



Fonte: Blog da EMEI

A imagem revela a presença da família e a articulação com grupos culturais da comunidade, reafirmando a implicação da unidade com a temática das relações étnico-raciais em interação com a comunidade e com as famílias.

Estas ações indicam de que a EMEI está atenta às recomendações da publicação *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais* (2006), na medida em que reconhece o seu papel e função social de atender às necessidades das crianças e assim constituir-se em

[...] espaço de socialização de convivência entre iguais e diferentes e suas formas de pertencimento, como espaços de cuidar e educar, que permita às crianças explorar o mundo, novas vivências e experiências, ter acesso a diversos materiais como livros, brinquedos, jogos, assim como momentos para o mundo e com as pessoas presentes nessa socialização de forma ampla e formadora (BRASIL, 2006).

As práticas educativas, aqui mencionadas, que estão em acordo com os princípios do Parecer CNE/CP 003/2004, presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), no que tange à proposta de *descolonização do pensamento*, guarda estreita correspondência com a defesa feita

pelas primeiras lideranças fretenegrinas, em favor de uma nova abordagem para a história do negro (DOMINGUES, 2007).

Os estudos de Domingues (2007) sugerem que as ações educativas das lideranças fretenegrinas dos anos 1930, podem ser consideradas como formulações embrionárias daquilo que hoje se conhece como pensamento descolonizado, por que comprometidas em evidenciar um certo protagonismo negro, como diria o autor.

A respeito das ações realizadas com as crianças e que culminam com Mostras Culturais, é notável que as atividades apontem para o segundo princípio do Parecer CNE/CP 003/2004, no que diz respeito à sua materialização e, ao mesmo tempo, constitui-se naquilo que é conhecido como o “fortalecimento de identidades e de direitos” porque orienta para

[...] o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas; os esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal; o combate à privação e violação de direitos; a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais; as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais (BRASIL, 2004, p. 19).

É no sentido de garantir ações que revelem um processo de afirmação de identidades, negadas ou distorcidas, que a EMEI ousa, em uma Mostra Cultural, exibir, por exemplo, roupas, imagens e ferramentas de orixás, conforme se pode observar na Figura 15. Há franca intenção de combater a privação de direitos e de defender as manifestações identitárias trazendo para perto das crianças e das famílias, outros modos de ser e de se apresentar dos sujeitos, em sociedade.

Figura 15 Roupas, imagens e ferramentas de Orixás



Fonte: Blog da EMEI

Logo abaixo, podemos observar nos trechos que se referem ao terceiro princípio do Parecer CNE/CP 003/2004, que diz respeito à promoção de “ação educativa de combate ao racismo e a discriminação” que, em suas ações cotidianas a EMEI garante

- a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim, como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;
- a valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana (BRASIL, 2004b, p. 19-20).

A participação de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola é garantida com a frequente presença de artistas africanos que, sob a coordenação da equipe gestora são incluídos na elaboração do Projeto Político Pedagógico da EMEI, desvelam e compartilham elementos da cultura africana e afro-brasileira.

A seguir, estão registradas na Figura 16 a presenças de artista africanos e afro-brasileiros que foram parceiros da EMEI durante a realização de alguns de seus projetos.

Figura 16 Artistas Africanos na Festa Afro-brasileira

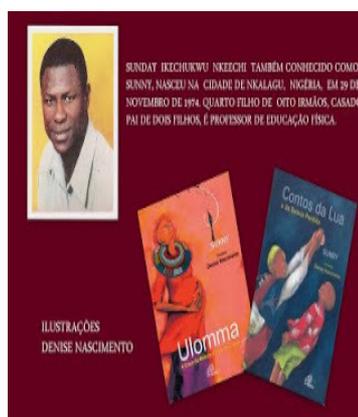


Fonte: Blog da EMEI

Desde 2011, entre outras atividades, a equipe da EMEI tem contado com a colaboração do escritor e professor de educação física Sunday Ikechukwu Nkeechi (Figura 17), mais conhecido como Sunny, em diversas atividades, dentre elas para conversar com as crianças e participar de entrevistas (Figura 18).

Em uma das oportunidades, as crianças questionaram se na África havia índios, como ele “virou” escritor, se a comida da África era diferente da comida do Brasil, mistérios do continente africano e detalhes de sua vida pessoal. Sunny é autor de dois livros *Ulloma* e *Contos da Lua* que já eram conhecidos pelas crianças, antes de sua visita.

Figura 17 O Escritor



Fonte: Blog da EMEI

Figura 18 A Entrevista



Fonte: Blog da EMEI

O cantor Daniel Reverendo, instrumentista, compositor, artesão, e um dos poucos artistas existentes no Brasil que, seguindo a tradição, esculpe tambores em troncos de árvores, transformando-os em verdadeiras obras de arte foi um dos convidados e esteve presente na EMEI que, revela seu compromisso em conectar-se ao terceiro princípio Parecer CNE/CP 003/2004 ao realizar uma “ação educativa de combate ao racismo e a discriminação”, quando valoriza artistas negros.

As Figuras 19, 20 e 21 apresentam o processo de confecção de um tambor, dentro da unidade (BRASIL, 2004b, p. 19-20).

Figura 19 Confecção do tambor



Fonte: Blog da EMEI

Figura 20 Curiosidade da criança



Fonte: Blog da EMEI

Figura 21 O tambor pronto



Fonte: Blog da EMEI

Esse envolvimento com as contribuições que a comunidade pode oferecer revelam que estamos diante de evidências que apontam para o fato de que a EMEI Gastone Lucia Beltrão compreende a inserção da temática das relações étnico-raciais numa perspectiva mais abrangente para o currículo da unidade.

No cotidiano, é notável que tais presenças como parte de um projeto de trabalho conduzem práticas pedagógicas sobre a diversidade histórica e cultural, não se limitando, portanto, a ações pontuais em forma de “conteúdos disciplinares”, diferenciando a EMEI, inclusive, no plano da Rede Municipal de Educação Infantil de São Paulo.

Esse trabalho denota a presença forte de uma gestão implicada com a promoção de mudanças nas práticas educativas, com o intuito de qualificar as professoras, até por que é essa a ação esperada daqueles que atuam numa posição de liderança de uma equipe no campo da educação (FULLAN, 2003; 2009; FULLAN; HARGREAVES, 2001).

Contudo, como bem adverte Fullan (2009, p.123), “a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam [...] Tudo seria tão fácil se pudéssemos legislar mudanças no pensamento”, resta compreender como as professoras vivenciam a proposta pedagógica da EMEI.

Afinal de contas, em que medida elas próprias abraçam essa possibilidade de currículo e, portanto, haveria em curso, nesta EMEI, uma verdadeira mudança de cultura, nos termos indicados por Fullan (2003, 2009) e Hargreaves (1998, 2002)?

## **5.2 A apropriação do currículo da EMEI pela equipe docente: afinal, de quem é o projeto educativo?**

Este eixo contempla os argumentos que pretendem responder qual é o papel desempenhado pelas lideranças formais (diretora, assistente de direção e coordenadora pedagógica) no processo de formulação curricular, o comprometimento da equipe de professoras com a temática das relações étnico-raciais em suas práticas e como as discussões com essas profissionais são encaminhadas.

Para tanto, serão considerados os documentos produzidos pela EMEI, em especial, aqueles organizados pelas gestoras e pela equipe docente, que revelam planejamentos e ações concretizadas e aquelas a serem desenvolvidas; os registros escritos das sessões de observação reunidas no meu caderno de campo e os depoimentos às entrevistas.

Os textos legais que dispõem sobre a temática das relações étnico-raciais são muito pouco elucidativos no tocante às orientações para a implementação do currículo que contemple o assunto.

Embora não se referisse explicitamente à educação infantil, há mais de uma década, Santos (2005) alertava que a legislação federal é genérica, no sentido de não se preocupar com a implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, seja por não estabelecer metas para implementação da lei, ou por não se referir à necessidade de qualificar os professores do ensino fundamental e médio para ministrarem as disciplinas referentes à Lei nº 10.639/03.

Se a Lei 10.639/03 apresenta uma série de limitações quanto à sua implementação, é fato que ela não deve ser considerada isoladamente, ou seja, é

fundamental que se leve em conta os dispositivos que regulamentam sua efetivação, entre eles, a Resolução CNE/CP 01/2004 e o Parecer CNE/CP 03/2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

À época da criação dessas normativas, Santos (2005) apontava para a urgência e necessidade das universidades reformularem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem ensino sobre história e cultura africana e afro-brasileira.

Pois bem, o autor estava atento a uma problemática que ainda está longe de ser definitivamente solucionada, em tempos atuais. A temática das relações étnico-raciais e a abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira estão ausentes na maioria dos cursos de formação de professores para atuarem na Educação Básica, a incluir-se a educação infantil.

Conforme assevera Santos (2005),

[...] a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores. Ou seja, vai depender da vontade e dos esforços destes para que o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira seja ministrado em sala de aula. Essa lei também não indica qual é o órgão responsável pela implementação adequada da mesma (sic), bem como, em certo sentido, limita o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira às áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. Aqui, pensamos naqueles que já estão em sala de aula, que há um erro grave nessa lei, dado que as principais críticas às nossas relações raciais têm sido elaboradas principalmente no campo das ciências sociais e mais recentemente na área de educação. A não consideração de que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira deveriam ser ministrados especialmente pois, ao que tudo indica, são estas áreas que estão à frente da discussão das relações raciais brasileiras (SANTOS, 2005, p. 34).

Embora os documentos oficiais tragam orientações gerais sobre a temática das relações étnico-raciais, os cursos de formação inicial, quando o fazem, ainda contemplam timidamente a questão resultando no fato de as pessoas entrarem, nas instituições educacionais, muitas vezes, sem nem mesmo ter pensado o tema para si próprias e, portanto, sempre ficando na dependência de que processos de formação contínua em serviço; sejam realizados em seus contextos de

trabalho ou fora dele; sejam promovidos por iniciativa das Secretarias de Educação e que possam, eventualmente, suprir essa lacuna.

Essa condição de desconhecimento e de despreparo de algum modo, já foi ilustrada, no item 5.1., quando as professoras declaram se deparar com situações inusitadas e se surpreendem consigo próprias face ao desafio da tematização das relações ético-raciais junto aos seus grupos de crianças.

De modo geral, nos contextos de trabalho, a provisão de processos formativos fica a cargo da equipe gestora (direção, coordenação pedagógica e assistente de direção) e, na EMEI investigada, isso não tem sido diferente.

Em nível de micro esfera, na EMEI investigada nesta pesquisa, identifica-se como uma unidade que se compromete com alguns princípios expressos no Parecer CNE/CP 003/2004, entre outros, a formação docente em continuidade e a proposição e desenvolvimento de cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação, ainda que não sejam somente sobre análises das relações sociais e étnico-raciais no Brasil. (BRASIL, 2006, p. 246)

A formação continuada das professoras está prevista na Proposta Pedagógica da Escola (ANEXO B) e acontece em situações de horários coletivos, nas reuniões pedagógicas, nos encontros com as famílias e consta em calendário da instituição.

Em se tratando especificamente da formação em serviço, a legislação municipal garante aos professores em Jornada Especial de Formação (JEIF) o direito de remuneração e o dever de participação, por escolha, em atividades formativas promovidas pela EMEI, em acordo com a referida JEIF.

Tal determinação está expressa no Decreto Municipal nº 49.589, de 9 de junho de 2008 onde também se encontra descrito a forma de remuneração relativa às jornadas de trabalho das professoras que optam por JEIF.

Com relação à temática das relações étnico-raciais identifiquei que há registros de que ela se mantém e acontece em horários coletivos na EMEI, especialmente na JEIF, desde o ano de 2010 e, embora o corpo docente sofra alterações anuais, a gestão, na pessoa da diretora, se esforça para manter firme o propósito de formar novas gerações de profissionais na educação das relações étnico-raciais. Tal como exposto em sua Proposta Pedagógica, a instituição pesquisada compromete-se com a formação das professoras e

[...] a promoção de ações afirmativas, pela igualdade racial, o respeito às diferenças sejam elas de gênero, raça ou credo necessita da sensibilidade do professor para se constituir. Para tanto realizamos leituras e discussões relativas à temática, bem como desencadeamos ações coletivas que produzem um rico material para ser trabalhado nos momentos de formação (ANEXO B).

Uma das professoras recém-chegada à EMEI, no ano de 2015, reconhece a importância do projeto trazido pela gestão e do processo de formação, o que a fez decidir permanecer na EMEI em 2016:

Um grande desafio [...] Uma grande construção como professora. É claro que o projeto da forma como ele... É desenhado nos favorece... A gente tem esse facilitador que é a história de vida desses personagens, as figuras de afeto que é a maneira como a gente introduz com as crianças... As figuras de afeto... é o nosso norte pra gente iniciar... a nossa formação foi fundamental... Os vários questionamentos... Você traz ...assim, um ranço que você traz... na pele mesmo, falas, que hoje eu falo... Puxam o que eu observo de colegas de outros lugares... É até delicado pra gente interferir... Eu acho que é assim, a nossa formação foi fundamental[...] ( professora “nova” 1).

A reflexão da professora reforça o dito anteriormente de que estamos diante de uma diretora que acredita na constituição de equipes melhor preparadas para os processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, mais envolvidas com as aprendizagens, como diriam Hargreaves (2002); Fullan (2003, 2009).

No que tange às relações étnico-raciais, a formação não só incluiu a discussão sobre a presença ou não de condutas racistas entre as crianças como também a apresentação e o exame cuidadoso do documento orientador “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNEER), advindas da Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003.

Inicialmente, a equipe gestora percorre com as professoras o significado da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB) nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, destacando o artigo 26 A acrescido pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que trata da obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial a temática “História e Cultura Afrobrasileira”

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 1996).

Em seguida, dá continuidade à discussão refletindo sobre a inclusão do dia 20 de novembro, no calendário escolar - artigo 79B acrescido pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 -, conhecido como o "Dia Nacional da Consciência Negra".

O documento municipal *Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem Étnico-Racial para a Educação Étnico-racial na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio* soma-se ao material de estudos citados anteriormente.

A sistemática de formação se organiza levando em consideração, principalmente, atendendo os horários previstos na jornada de trabalho das professoras, em especial, para aquelas que optaram pela JEI, uma vez que

A Jornada Especial Integral de Formação - JEIF corresponde a 40 (quarenta) horas-aulas semanais, sendo 25 (vinte e cinco) horas-aula de regência e 15 (quinze) horas adicionais; destas, 11 (onze) a serem cumpridas obrigatoriamente na escola e 04 (quatro) em local de livre escolha (SÃO PAULO, 2008, art. 2).

Ou seja, a direção dispõe de um período de onze horas semanais (horas adicionais) para definir dentro dele, um horário que será do coletivo e um horário no qual oferecerá atendimento individualizado a cada uma das professoras.

No caso da professora optante pela Jornada Básica Docente (JBD), o espaço para formação é mais reduzido, pois a equipe gestora conta apenas com três horas semanais (horas-atividade) para realizar suas intervenções formativas.

A Jornada Básica do Docente - JBD corresponde a 30 (trinta) horas-aula semanais, sendo 25 (vinte e cinco) horas-aula de regência e 05 (cinco) horas-atividade; destas, 03 (três) a serem cumpridas

obrigatoriamente na escola e 02 (duas) em local de livre escolha (SÃO PAULO, 2008, art. 2).

Diante do número de professoras que optaram pela JEIF, no ano de 2015, o dia e horário coletivo definido para estudo da diversidade étnico-racial foi às 5as. feira por duas horas, após a regência, para as professoras que atuavam com as crianças no período das 7h00 às 11h00. A coordenação desse grupo era da assistente de direção.

As professoras que atuavam com as crianças no período das 15h00 às 19h00, se reuniam com a diretora, antes do início da regência.

Os horários coletivos eram utilizados principalmente para estudos teóricos, incluindo pesquisas e livros específicos que as tornassem preparadas para enfrentar, reconhecer e combater o preconceito e a discriminação, além de outros conteúdos que fortalecessem trabalho com as crianças sobre as questões da diversidade étnico-racial.

A dedicação aos temas da diversidade étnico-racial acontece em duas destas onze horas de formação, nas demais são tratados temas referentes a outros projetos e assuntos relacionados a organização da EMEI, de acordo com a sua necessidade.

Os encontros individuais das professoras com a diretora e a assistente de direção também aconteciam semanalmente e, em dia e horário combinado previamente.

As professoras reconhecem a relevância e o compromisso da EMEI com a temática das relações raciais em seu cotidiano, entretanto, consideram-na como uma imposição, inicialmente definida pelo horário de trabalho de entrada delas na instituição

Ou seja, em função do período escolhido ou possível para a professora, em razão de sua pontuação na escala, há uma expectativa previamente definida sobre qual será o grupo de professoras que seguirá o caminho anteriormente delineado *pela* gestão e que deverá ser percorrido por elas.

Os encontros podem ser considerados como uma supervisão da prática pedagógica, sem dúvida uma ação importante de uma equipe gestora que está comprometida com a qualidade do trabalho da instituição educacional, uma ação

inclusive reconhecida pelas professoras como fundamental para o aprendizado delas, em especial no que diz respeito à temática das relações étnico-raciais.

É da professora “nova” 1, a seguinte avaliação:

Eu acho que é assim, a nossa formação foi fundamental [...] Eu acho que se eu tivesse começado hoje o projeto seria mais efetivo, mais produtivo, não sei, mas assim a nossa formação foi fundamental (professora “nova” 1).

Nesses encontros, as práticas das professoras são organizadas e realizadas a partir de uma orientação precisa, devidamente expressa no Projeto Político Pedagógico da EMEI (ANEXO C).

É nesse momento também que a Teia de Conhecimento, elaborada pelas professoras individualmente é retomada e analisada, com a direção e assistente de direção. Trata-se de um momento de acompanhamento das ações junto às crianças, a partir do cumprimento de procedimentos que devem ser observados, segundo cada um dos documentos que as professoras têm que produzir no cotidiano.

Para a diretora, o que ocorre com a professora e as crianças a partir desse momento é de realização autoral e pressupõe protagonismo de cada professora com o seu grupo de crianças.

Entretanto, ao considerar os conteúdos e os fazeres no âmbito do projeto da EMEI e relatar sua participação no Projeto Didático Coletivo (ANEXO C), a professora “antiga” 2 oferece fortes indícios do limitado protagonismo das professoras. Diz ela:

Então na verdade muitas ideias que a gente dava (...) Assim... nada poderia ser que não tivesse sido... é...saído (...) saído da gestão... Então isso muitas vezes fazia com que eu e muitas companheiras... a gente ficasse... posso dizer (... )um pouco decepcionadas (...) justamente por ser algo tão grandioso e você ter suas ideias, você fazer parte, querer fazer parte, e suas ideias não eram ouvidas. Já tinha um projeto todo delineado... acho que desde o início. Chegava no começo do ano e já estava tudo desenhado. Não cabia mais nada. E isso para professora é... assim (...) meio difícil ( depoimento da professora “antiga” 2).

Nessa mesma direção, aponta o depoimento da ex-professora 1, referindo-se ao Projeto Político-Pedagógico, de 2014, que trazia como tema a vida de Tata Khulu.

Na verdade é assim o projeto da escola existe, ele está lá no PPP e a gente... a gente chega e tem q fazer o projeto, a gente não tem escolha desse projeto [...] eu era das 3 às 7 (15h00 às 19h00), era o projeto Racismo, Preconceito e Discriminação (ex-professora 1).

As percepções dessas duas professoras confirmam a pré-existência de um projeto, com uma expectativa de realização em um determinado período, geralmente, no primeiro semestre para culminar com uma Mostra Cultural e Festa, e que o mesmo deveria ser conduzido por um grupo específico de professoras, tendo em vista a organização da EMEI em dois turnos de crianças.

Nos depoimentos das duas professoras, a despeito de atuarem em tempos e espaços diferentes na mesma instituição, é possível notar que elas se percebem fora do processo de planejamento, na medida em que apontam um desejo de que houvesse um compartilhamento do projeto a ser desenvolvido com as crianças.

Mas, como bem sinaliza a professora “antiga” 1 /assistente de direção, é fato que o projeto da EMEI já está configurado, de tal sorte que:

As professoras geralmente já vêm sabendo do projeto da escola. Então elas sabem que elas vão vir trabalhar numa escola que trabalha com as questões étnico-raciais (professora “antiga” 1/assistente de direção).

É provável que o questionamento das professoras ao projeto da EMEI, trazendo como eixo as relações étnico-raciais seja responsável por algumas impressões negativas e mesmo equivocadas a respeito do que desenvolveram com seus grupos. Tal fato pode ser ilustrado pela ex-professora 1, que dá mostras de ter reduzido seu trabalho às discussões do racismo, preconceito e discriminação, como se fosse um “conteúdo” a ser desenvolvido ou quando julga um assunto “pesado” a abordagem da temática das relações étnico-raciais para as crianças pequenas.

Sob outra perspectiva, a questão do espaço de criação - pressuposto como pertencente à professora -, aparece comprometida com o desenvolvimento daquilo que já estava prescrito para ser desenvolvido com as crianças, embora ela revele que, em algum momento há a garantia de identidade de cada grupo, como nos disse a ex-professora 2

O Projeto da escola é obrigatório (essência da escola)... Após as intervenções com as crianças e discussões no grupo/com a

gestão direcionávamos o projeto a partir do interesse das crianças (ex-professora 2).

Para a diretora, a identidade e as particularidades de cada turma de crianças estavam garantidas no processo de avaliação do percurso, quando as professoras discutiam com ela ou com a assistente de direção, as estratégias para a continuidade do trabalho com as crianças, definindo, por exemplo, a forma como a história de vida de cada boneca seria apropriada pelo grupo.

É o que se observa nas palavras da ex-professora 1,

[...] cada reestruturação é uma avaliação. Então conforme o projeto ia andando a gente avaliava qual caminho a gente tomava e geralmente era feito coletivamente. Na hora do planejamento nas 5as e 6as feiras, sentávamos... as professoras e a (diretora) junto (ex-professora 1).

Ao que parece, o currículo da EMEI é construído dentro de um contexto que o torna prescritivo e organizado, inicialmente pela gestão para, depois, ser conduzido pelas professoras, não adotando, em nenhuma medida o conceito de currículo como construção social (GOODSON, 1995).

As reflexões do autor permitem ainda questionar a validade das prescrições curriculares predeterminadas em um mundo em mudança, na medida em que ele convida à reflexão de que:

[...] precisamos mudar de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida (GOODSON, 2007, p. 242).

E, embora a gestão na pessoa da diretora refira-se a uma espécie de *prática autoral* das professoras, existem documentos orientadores que procuram dar um enquadramento comum às práticas pedagógicas desenvolvidas, a partir do planejamento, registro e avaliação das atividades.

Dentre eles destaco e recupero fragmentos da Proposta Curricular da escola, onde há uma prescrição indicando que “anualmente, cumprimos algumas etapas para garantir o envolvimento dos novos professores e crianças com nossas figuras de afeto” e assim o caminho a ser percorrido, através das seguintes Fases do Projeto:

Fase I – Resgate da história de vida das figuras de afeto, através de vídeos criados durante os anos anteriores.

Fase II – Preparativos para a chegada das figuras de afeto – normalmente organizamos uma festa com todos os itens definidos como necessários pelas crianças.

Fase III – A convivência – A cada dia, uma turma de crianças fica responsável por cuidar e ensinar nossas figuras de afeto, fazendo-as participar da rotina escolar.

Fase IV – Introdução do tema inicial do projeto didático do ano, definido pela equipe docente e gestão no mês de dezembro do ano anterior.

Fase V – As correspondências – os temas do projeto são apresentados às crianças, por meio de cartas escritas, durante a noite, pelas figuras de afeto. Estas cartas propõem desafios sobre o tema com o objetivo de fazermos uma sondagem do repertório infantil. São essas cartas e as respostas a elas que alimentam nossos projetos.

Fase VI – As famílias - promoção de eventos temáticos, palestras e pesquisas (ANEXO D).

Outra constatação dessa tendência de enquadramento foi a entrega à equipe docente de um documento encadernado intitulado EMEI Gastone Lucia Beltrão – Proposta Pedagógica, cujo índice apresenta catorze itens.

Destaco o item de número VI, presente no referido documento, por ser aquele que diz respeito à Documentação Pedagógica, onde se pode encontrar orientações em relação ao material específico de uso das professoras, por exemplo, Teia do Conhecimento, Diário de Projeto, Portfólios individuais, Caderno de Observação e Registro Exposição de trabalho.

Em verdade, as práticas das professoras são organizadas e realizadas a partir de uma orientação precisa, devidamente expressa no Projeto Político Pedagógico da EMEI (ANEXO C).

Ao iniciarem o exercício na EMEI no ano de 2015, todas as professoras receberam um documento reunindo todas as orientações quanto ao funcionamento da instituição, bem como para a condução da prática pedagógica. Exemplo disso é o documento que indica os elementos e o que deveria ser registrado no Caderno de observação e registro de cada professora:

#### O QUE REGISTRAR?

- falas que sinalizem o que a criança pensa ou sente sobre o tema a ser trabalhado,
- falas que sinalizem o que a criança já sabe sobre o tema a ser trabalhado,

- falas que sinalizem o que as crianças precisam saber sobre o tema trabalho,
- falas que indiquem o conhecimento construído sobre o tema trabalhado pelo professor (ANEXO B).

Na percepção da diretora as professoras carregam dificuldades de seus processos de formação inicial e de suas experiências em outros contextos educacionais.

Acho que as professoras não estão acostumadas a pensar por si, então elas saem de escolas particulares, que está tudo ali pronto, e a dificuldade de fazer novas conexões entre os assuntos, temas, conteúdo, como é que se queira chamar isso, é uma dificuldade de formação inicial. Esse é um problema que aparece todo ano (diretora).

Ou ainda, como a gestão constata e registra nos momentos de formação suas percepções a respeito de como as professoras estão despreparadas para a condução de sua prática pedagógica

[...] (o) que mais nos chama a atenção é que a dificuldade encontrada por alguns profissionais só fica clara quando são chamados para entrevistas individuais com a gestão pedagógica. Desta forma, e para evitar prejuízos às crianças, é imperiosa a **iniciativa** dos profissionais em procurarem orientação. A construção das teias é acompanhada pela coordenação e direção durante todo o ano (ANEXO F).

A adoção do instrumento caracterizado como Teia de Conhecimento com o intuito de refletir a prática pedagógica e a construção do conhecimento que está sendo valorizado em determinado momento para o grupo de crianças demonstra uma intenção de acompanhamento e orientação, pois, na medida em que registra, a professora organiza o trabalho realizado com as crianças, observa e registra as conexões entre os conhecimentos produzidos, através da escuta atenta às falas infantis (ANEXO F).

Para além da sua existência enquanto um orientador para a prática das professoras, a existência da Documentação Pedagógica (ANEXO F) justifica-se pela percepção da gestão sobre a fragilidade da formação dessas profissionais, ao longo dos anos:

Pela experiência que temos em relação à construção e atualização das teias de conhecimento, podemos antecipar algumas dificuldades possíveis: o desconhecimento dos processos de elaboração; resistência às mudanças das práticas pedagógicas; desatenção às falas infantis; dificuldade em registrar o trabalho pedagógico e as intervenções realizadas; dificuldade ou resistência em libertar-se da programação conteudista, dificuldade de planejamento e organização, desmotivação para a pesquisa constante; superficialidade no tratamento de algumas questões importantes para o desenvolvimento humano de todos os envolvidos (ANEXO F).

A diretora da EMEI demonstra estar consciente da sua responsabilidade como gestora e avança para além de suas funções burocráticas, expressas até mesmo no Regimento da Escola (ANEXO A), quando toma para si a responsabilidade da formação de um dos grupos de professoras.

O cenário do momento da pesquisa revela que ainda é uma dificuldade para a atual diretora se constituir enquanto liderança emancipadora (DAY, 2001), pois, ela não exerce uma prática, na qual deveriam estar presentes os pressupostos de participação, equidade e justiça social, tendo em vista que as professoras ainda não se consideram partícipes do processo educativo, como demonstraram em seus depoimentos.

Ao invés disso, revelam uma percepção de que estão apartadas daquelas que consideram as principais decisões: aquelas relativas aos projetos da EMEI e ao constante processo de elaboração e reelaboração dos documentos orientadores de suas práticas.

A fala da professora “antiga” 2 ilustra essa condição, quando afirma que:

A gente contribuía [...] mas, as ações eram muito direcionadas. Sempre foram direcionadas. Na verdade, o pessoal tinha muitas ideias [...] queria construir algo junto, mas não era isso que acontecia. (professora “antiga” 2).

Na mesma direção estão os argumentos da ex-professora 1, que ao se referir à possibilidade de ter voz no projeto da EMEI, afirma:

Seria considerada, mas em partes. A gente tinha até uma voz. Não seria considerada muito... muito, assim [...] Eu sempre senti como se havia uma verdade absoluta (ex-professora 1).

Tal como asseveram Fullan e Hargreaves (2000)

[...] o principal benefício da colaboração é sua capacidade de reduzir a sensação de impotência dos professores e aumentar a sensação de eficiência (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 63).

No entanto, os depoimentos das professoras dão conta de suas percepções de impotência e do sentimento de uma responsabilidade individual pelos processos vividos, quando, por exemplo, a ex-professora 2 revela: “sentia que sabia muito pouco” e que “muitas vezes não correspondia às expectativas” e a ex-professora 1 fala: “eu sempre senti como se houvesse uma verdade absoluta”.

A gestão da EMEI acredita na construção de um espaço de investigação para as professoras buscarem solução para os seus problemas reais e imediatos, que são os espaços individuais de formação, embora isso ainda não tenha sido apontado nos depoimentos coletados.

Entretanto, no ano de realização da pesquisa, cada uma delas, para além da formação para trabalhar com a temática das relações étnico-raciais recebeu encadernado um documento orientador indicando os procedimentos para elaboração da teia de conhecimento, do diário de projetos, dos portfólios individuais, dos portfólios individuais do grupo e do seu próprio caderno de observação e registro.

Sobre esses materiais e a ação de formação realizada no ano de 2014, portanto, anterior ao da entrada da pesquisadora na EMEI, tanto a diretora quanto a assistente de direção refletem sobre a necessidade do desenvolvimento de novas estratégias para promover um maior envolvimento das professoras.

Ao se colocarem à frente da formação da equipe, enquanto duas figuras-chave para realização do projeto da EMEI, a diretora e a assistente de direção, demonstram ter tentado rever determinados encaminhados junto à equipe de professoras.

Nas palavras da diretora,

O jeito de fazer isso é que foi mudando (...) e a gente chegou à conclusão que não bastava as crianças passarem por isso (a experiência com os bonecos). As professoras tinham que passar por isso. Primeiro por causa do envolvimento porque se você não assume a responsabilidade sobre determinadas coisas você não se envolve com essas coisas e a figura de afeto só tem sentido se há um vínculo (de modo que elas digam) *“eu sou responsável por isso, fui eu q escrevi essa história de vida”* (...) *“agora eu vou ter que trabalhar isso e aí”* (diretora).

Há outro indicativo que chama atenção. Todos os documentos analisados são de criação desta EMEI não se constituindo, portanto, em qualquer tipo de orientação de órgão central ou intermediário ao qual ela esteja jurisdicionada e, embora sejam denominados “da EMEI”, não há no documento onde eles estão inseridos qualquer menção de que tenham sido uma construção coletiva, vejamos o detalhamento explicitado no quadro abaixo, retirado do Projeto Político Pedagógico e elaborado com a intenção de apresentar às novas professoras as diferenças entre o Diário de Projeto e o Portfólio Individual, por exemplo:

Tabela 1

| <b>DIÁRIO DE PROJETO</b>   | <b>PORTFÓLIO INDIVIDUAL</b>  |
|--|--|
| <p>Documento que conta a história do projeto didático do grupo através de atividade planejada e dirigida pelo professor, envolvendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- situações-problema</li> <li>- levantamento de hipóteses</li> <li>- pesquisas</li> <li>- conclusões provisórias</li> <li>- vivências</li> <li>- falas infantis</li> <li>- textos coletivos</li> <li>- fotos</li> <li>- Cds e Dvs</li> <li>- produções artísticas infantis coletivas</li> <li>- produções individuais</li> <li>- Literatura</li> </ul> <p>O grupo de quatro crianças responsável deverá contar com o acompanhamento direto do professor para a confecção da página do Diário de Projeto.</p> | <p>Documento no qual devem ser registradas, exclusivamente pela criança, as propostas de trabalho que contribuam para as suas aprendizagens (relacionadas ou não aos projetos didáticos) nos diferentes espaços escolares e/ou no entorno.</p> <p>Desafios difíceis e possíveis da criança realizar, abrangendo todas as formas de expressão e campos de experiência.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Linguagem Oral e Escrita</li> <li>- Conhecimento Matemático</li> <li>- Conhecimento Científico</li> <li>- Movimento</li> <li>- Artes (Culinária, Escultura, pintura, desenho, Dança, Música)</li> <li>- Leitura</li> <li>- Tecnologias (fotos, entrevistas, pesquisas realizadas pelas crianças)</li> </ul> |

Fonte: ANEXO C

Recuperando dados sobre o início do projeto na EMEI, a coordenadora pedagógica, em seu segundo ano na instituição não estava confiante quanto às datas, revelando que poderia incorrer em alguma informação pouco precisa.

Eu até eu posso estar equivocada em questão de datas, mas esta é uma questão muito presente e tão pouco tocada na educação infantil e até onde eu saiba esta escola até onde nós sabemos é uma das pioneiras. [...] esta é uma questão que foi trazida pela gestão, pela diretora da EMEI. Até onde eu sei. (coordenadora pedagógica)  
 [...] parte dessa discussão mesmo, da possibilidade ou da impossibilidade de crianças manifestarem situações de preconceito, segregação. Se isso era possível ou não. As principais fontes inspiradoras são/ foram os espaços da escola e as relações que as crianças estabeleciam nestes espaços. Por exemplo, no parque, quais eram os grupinhos que se formavam e quais eram as crianças que ficavam à parte, excluídas, isoladas muito fortemente da própria observação, do estudo, da pesquisa em cima destas questões que vão aparecendo no cotidiano da escola (coordenadora pedagógica).

Considerando-se que a coordenadora pedagógica por sua decisão desejou permanecer na EMEI e, estando em seu segundo ano de atuação e sendo reconhecida como uma profissional experiente, tanto nesta função quanto em outras enquanto professora ou formadora, chama atenção o fato de que ela esteja afastada dos processos formativos que envolvem a temática das relações étnico-raciais, embora ela apresente reflexão e condições de estar inserida nesta formação.

Enquanto isso, processo de formação na temática das relações étnico-raciais é realizado pela diretora e sua assistente de direção (professora “antiga” 1), que conduzem as orientações formais no que diz respeito ao cotidiano da EMEI.

Os demais atores do processo educativo parecem não se considerar parte dele, e isso se expressa na concepção da coordenadora pedagógica e das professoras quando se referem ao projeto que tem como temática as questões étnico-raciais:

[...] esta é uma questão que foi trazida pela gestão, pela diretora da EMEI. Até onde eu sei (coordenadora pedagógica).

Eu acho que a Diretora da EMEI trouxe uma proposta de trabalhar com diversidade nessa escola... (professora “nova” 1).

[...] a diretora dá um ótimo respaldo na questão dos projetos. Elas fazem o projeto como realmente deve ser feito (ex-professora 1).

A organização do Diário de Projeto, por sua vez, também demanda de orientações específicas para a sua elaboração, uma que vez que se trata de “um documento que conta a história do projeto. Ele comprova a realização de sequências didáticas vivenciadas pelo grupo/classe e o significado da experiência para as crianças” (ANEXO D).

Funcionando como mais um documento orientador, ele é considerado um registro que é realizado em tempos diferenciados e deverá apresentar os acontecimentos cronologicamente, utilizando-se de registros escritos, fotográficos ou produzidos pelas crianças, formalizados em impresso próprio e de acordo com os procedimentos específicos.

A professora “antiga” 1, no momento da pesquisa atuando como assistente de direção, considera-se num outro patamar de discussão sobre a temática das relações étnico-raciais reconhecendo que é importante estar além das questões meramente históricas ou culturais, o que, em verdade, significa um avanço na direção de uma prática que, indica uma reflexão sobre as relações estabelecidas entre as pessoas, nas quais é sabidamente conhecido que, no Brasil, a cor da pele ainda as define. Como assevera a professora “antiga” 1 (assistente de direção):

[...] hoje quando o professor escuta que vai ter um trabalho sobre questões étnico-raciais ele pensa que ele vai trabalhar meramente a cultura africana, então que ele vai trazer a culinária, a dança, a arte e (assim) ele está trabalhando as relações étnico- raciais (...) desde o primeiro momento que o professor entra aqui a gente tá mostrando que é muito maior que isso, é trabalhar a relação, eu e você. Então as nossas intervenções são muito em torno disso, Não tem uma receita pronta, nossas intervenções variam muito do grupo que a gente recebe (professora “antiga” 1).

A revisão das práticas formativas é sempre ponto de reflexão para ela indicando novas questões como, por exemplo, considerar a história de vida de cada professora e de cada profissional que está cotidianamente na EMEI.

Então a gente começou o ano (2015) pedindo pra eles trazerem fotos da história de vida deles, de pessoas que eram importantes para eles, por que essas pessoas eram importantes para eles. E aí fizemos algumas dinâmicas em torno da história familiar. De cada um... Para então apresentarmos o boneco que é instrumento de trabalho hoje... (professora “antiga” 1).

E, a gestão está em consonância com a produção da área, pois em relação aos espaços e tempos, propõe que as práticas pedagógicas na instituição sejam repensadas, de tal modo que os locais, materiais, imagens e interações ocorridas na EMEI, sejam concebidas e estejam comprometidas com a inclusão da temática da igualdade racial, no cotidiano da unidade educacional (BENTO; DIAS, 2012).

Pelo que observei é compromisso da equipe gestora reconhecer em todos os momentos possibilidades de reflexão e mudança sobre o que as professoras estão vivendo, mas, não percebem, como, por exemplo, na brinquedoteca ou numa situação de dramatização:

Quem vai ser a princesa? Na sala de leitura que tipo de literatura eu vou utilizar para que as crianças se apropriem. O acervo é imenso. Vou separar o que eu quero [...] percebe que isso é formação, mas que é um dado do dia a dia. Quais são os livros? Quantos contos que hoje nós temos acervo? Quantos contos trazem a rainha negra. Eu montei várias caixas com livros (coordenadora pedagógica).

Assim, independente do grupo social e ou étnico-racial presente na instituição, a EMEI reconhece o seu papel social de estar atenta às necessidades de todas as crianças por constituir-se em espaço de socialização, de convivência que garanta a elas novas vivências e experiências e ainda o acesso a diversos materiais como livros, brinquedos, jogos, momentos lúdicos, pois

[...] existe toda uma preocupação com a ludicidade por que não dá para conversar com as crianças sobre isso (a temática das relações étnico-raciais) de outra maneira. Então, é... pelo caminho da ludicidade que as provocações são postas, colocadas e rediscutidas com a equipe (coordenadora pedagógica).  
As figuras de afeto têm um papel importante nesse momento até pela própria configuração familiar que estas figuras de afeto tem o Azizi sendo negro, a Sofia sendo filha de fazendeiros brasileiros que já traz um outro nicho social e os filhos cada um com um tom de pele. Então essa reprodução da sociedade brasileira suscitando uma série de situações, perguntas, questionamentos e gera um movimento escola/família família/ escola que você vai trazendo as figuras de afeto muito importante. As perguntas são inúmeras (coordenadora pedagógica).

Nesse contexto, o acolhimento da criança implica em respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo. Tendo-se especial atenção ao que Cavalleiro (2003) chamou de distribuição desigual de afeto, pois, em muitas

situações as crianças negras não recebem os mesmos cuidados e atenção dispensados às crianças brancas, o que Oliveira e Abramowicz (2010) chamaram de “paparicação”, termo emprestado de Áries (1981).

Porém, mesmo com a riqueza do trabalho, as professoras referem-se à construção de um tipo de currículo *engessado* onde a atuação delas era restrita ao cumprimento de uma prescrição, ao mesmo tempo em que apontam um excesso de trabalho, uma vez que todas as ações realizadas com as crianças, em especial aquelas que deveriam produzir algum resultado para o registro do projeto com foco na temática das relações étnico-raciais deveriam ser anotadas no caderno diário da professora, fotografadas e ou gravadas com seus próprios celulares.

Sem dúvida, o registro do trabalho realizado na EMEI estudada é diferenciado e a ilustração desse fato pode ser encontrada em diversos arquivos que contêm não só os inúmeros portfólios dos grupos de crianças, como os planejamentos de cada professora, ação que revela o compromisso da instituição com a preservação da memória e construção material de sua história. No entanto, esta prática de registro, para muitas professoras ingressantes na rede municipal paulistana é, por si só, um enorme desafio e demanda um exercício prolongado.

Há uma conjunção de situações vividas e relatadas pelas professoras entrevistadas que parecem promover uma certa instabilidade no interior da equipe e isso pode se apresentar como uma das condições menos propícias à consolidação de projetos na unidades educacional: o índice expressivo de remoções da EMEI.

No ano de 2015, a EMEI Gastone Lucia Beltrão inicia o ano letivo com um quadro de 21 novas professoras compondo o quadro de docentes da EMEI, e assim, mais uma vez a indagação sobre o contexto aparece: o que promoveria esse alto grau de mobilidade?

Especialmente em relação à mudança das equipes docentes ao longo dos anos, a professora “antiga” 2, atuando na EMEI desde 2010, arrisca quantificar sua percepção sobre a rotatividade de professoras:

[...] Então a cada ano muda mais ou menos 95%. Eu via a rotatividade de professores na faixa de 90 – 95% (...) a cada ano... Era preciso fazer a formação da equipe [...] (professora “antiga” 2).

Na voz da professora “antiga” 2 também existem referências às motivações que provocaram as inúmeras remoções de professoras, desde o ano de 2010. Diz ela:

Então, eu acredito que os professores não estão muito acostumados com a rotina que a EMEI Gastone Lucia Beltrão, [...], ela impõe pra gente. Pode até ser ruim eu falar dessa forma, mas eu vou ser bem explícita no que vou falar. É muito trabalho, para o que a gente ganha, para o que a gente faz e pelas nossas condições de trabalho. Então assim, tudo que exige, tudo que a gente eu faz acho que é muito por que a gente poderia fazer [...] Não que seja muito, não que eu não goste de trabalhar, não é isso. Eu adorava trabalhar lá de verdade. Mas acho que rola a imposição de uma coisa e há falta de liberdade de trabalho. Porque em qualquer outra escola... até nas particulares, eu tenho bastante experiência em escola particular, você em uma liberdade de trabalho, por mais que seja uma liberdade mais restrita, uma liberdade (professora “antiga” 2).

Em consonância a esse argumento, encontra-se o forte depoimento da ex-professora 1, dando conta do enquadramento de sua prática pedagógica.

Lá eu não podia falar de nada absolutamente. Então se eu quisesse falar de um artista, tinha que ser relacionado às relações étnico-raciais, porque que as crianças não podem ter a oportunidade de ver outras coisas também? Então isso eu acreditava que ficava um pouco restrito e essa restrição é um dos motivos para que as pessoas saiam de lá também. É o que eu acredito (ex-professora 1).

Esses depoimentos das professoras conduziram-me ao questionamento das possíveis razões para a alta rotatividade das professoras ao longo dos anos nesta EMEI, levando-me à análise dos editais dos Comunicados de Remoção para verificar as vagas oferecidas anualmente nas EMEIs aos professores e professoras que desejam se remover, desde o ano de 2010. O Quadro 1 ilustra esse movimento:

Tabela 2 Movimento de Remoções da EMEI Gastone<sup>24</sup>

| 2010                |                  | 2011                |                  | 2012                |                  | 2013                |                  | 2014                |                  |
|---------------------|------------------|---------------------|------------------|---------------------|------------------|---------------------|------------------|---------------------|------------------|
| CONCURSO DE REMOÇÃO |                  |
| Vagas iniciais      | Vagas potenciais |
| 16                  | 4                | 03                  | 17               | 04                  | 21               | 02                  | 23               | 4                   | 21               |

Analisando os dados presentes nos comunicados e expostos no Quadro 1, a alta rotatividade de professoras pode se constituir como uma problemática e um desafio a ser enfrentado pela gestão considerando-se as evidências, no que diz respeito à sustentabilidade do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade.

E, embora seja uma questão que não pode ser estabelecida exatamente como uma contingência, sem dúvida, o histórico coloca em risco o processo de implementação e manutenção do projeto da unidade, representando um desafio à gestão e recolocando a questão sobre a autoria do projeto com foco na temática das relações étnico-raciais.

Essa constatação se contrapõe ao esforço da gestão em fortalecer o projeto. A gestão acredita na importância de que a EMEI tenha uma identidade e, para fortalecê-la elaborou um documento para ser encaminhado aos órgãos competentes, sugerindo a mudança de nome no qual, entre outras justificativas afirmava que as professoras removiam-se para essa unidade educacional em razão do seu comprometimento com a temática das relações raciais.

Ou seja, no entendimento da gestão, a alteração do nome é uma garantia de que a presença da temática estaria garantida

*A escola é procurada pelas famílias em razão de seu PPP e por professores interessados em contribuir, fazer parte da história da escola e porque estão em busca da construção de uma educação libertadora, crítica e construtiva e o fazem através dos concursos de*

<sup>24</sup> Maiores detalhes dos dados expostos no Quadro 1 podem ser obtidos nos seguintes documentos: Comunicado nº 1.531, de 30 de setembro de 2010 - Concursos de Remoção 2010; Comunicado nº 1.386 de 06 de outubro de 2011 - Concursos de Remoção 2011; Comunicado nº 1.469 de 08 de outubro de 2012 - Concursos de Remoção 2012; Comunicado nº 1.334, de 15 de outubro de 2013 - Concursos de Remoção 2013; Comunicado nº 1.522, de 24 de setembro de 2014 - Concursos de Remoção/ 2014 e Comunicado nº 1.902, de 29 de dezembro de 2014 - 21 vagas definitivas - remanescentes do Concurso de Remoção 2014.

remoção promovidos pela Secretaria Municipal de Educação (ANEXO I).

Além disso, o registro da ata de reunião, na qual a proposta de mudança de nome da escola foi apresentada, traz expresso o apoio da comunidade escolar, destacando-se o Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres da EMEI Gastone Lucia Beltrão, mas, conforme as palavras da diretora, a alteração será a garantia para consolidação do Projeto Político Pedagógico da escola e, portanto, para que haja continuidade de reflexões em torno da temática das relações étnico-raciais.

Na fala da direção da EMEI, em favor da manutenção do projeto da EMEI, não há qualquer menção relativa à problemática da grande mobilidade da equipe, ano a ano, que poderia ser um fator determinante de descontinuidades no processo de desenvolvimento e consolidação do referido projeto.

No depoimento da professora “antiga” 1 fica estampado o enorme desafio enfrentado pela equipe na implantação do projeto.

[...] lá no começo do projeto a gente mergulhou no estudo da África de saber coisas que a gente desconhece do continente e a gente não se ateve muito nessa questão de "África, a nossa história". Acho que a gente acabou no primeiro ano trabalhando muito mais o conceito cultural do que relação, de fato. Hoje a gente, a gente já tá bem apurada nisso (professora “antiga” 1).

Mesmo com os momentos de suprir as lacunas sobre a educação das relações étnico-raciais, em todo percurso formativo é preocupante o fato da diretora e assistente de direção, manter o distanciamento proposital da coordenadora pedagógica dos processos formativos sobre a diversidade étnico-racial, por não “estar preparada” para ser mais uma pessoa a contribuir.

A esse respeito, a ex-professora 1 percebe a ausência da coordenadora pedagógica nos processos formativos, mas não tece nenhuma reflexão sobre o fato de ser a diretora responsável pela formação das professoras do seu turno, provavelmente por que está acostumada com circunstâncias preexistentes, não estando atenta a outras formas de pensar as práticas e a cultura organizacional, as ações de formação rumo à constituição de uma cultura de mudança (FULLAN, 2003):

A coordenadora na época nem sempre participava, mas a Diretora... ficou responsável pelo nosso grupo que era o terceiro turno, o da tarde. E as avaliações aconteciam, como é que está indo o projeto? Isso tá dando certo? Isso não tá... Como é que a gente vai fazer isso... a partir das falas das crianças então a gente via que estava falho neste (ou naquele quesito). Ah, então vamos trabalhar isso... E aí a gente conseguia trabalhar um monte de coisa (ex-professora 1).

A busca de uma compreensão maior das dinâmicas vividas no âmbito do projeto da EMEI Gastone deve se apresentar como um grande desafio à gestão e a toda equipe de profissionais, na medida em que tem sido a própria gestão a oferecer processos formativos de professores e de outros profissionais da educação, em diferentes espaços e momentos.

No ano de 2015, uma dessas oportunidades de formação aconteceu, a convite da Secretaria Municipal de Educação (SME) e a EMEI foi representada pela gestão em uma ação formativa da Secretaria Municipal de Educação (SME), durante o mês de novembro de 2015, intitulada como Novembro Negro (Figura 22).

Figura 22



Fonte: Blog da EMEI

Tratou-se de um evento que, em sua terceira edição, promoveu a discussão e deu visibilidade às expressões e práticas pedagógicas que a temática das relações étnico-raciais tem alcançado nas unidades educacionais da rede municipal paulistana.

A EMEI participou oferecendo um minicurso de três dias coordenado pela diretora e assistente de direção, no qual elas compartilharam suas experiências

formativas, que culminavam na prática pedagógica das professoras; a condução de suas ações de formação e a compreensão que possuem sobre o significado de descolonizar o currículo da EMEI.

Há coerência nesse tipo de participação, pois, entre várias ações prescritas como *Ações Educativas de Combate ao Racismo e as Discriminações* expressas da publicação *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais* (2006), a EMEI colabora para que a SME, como sistema de ensino cumpra com a sua tarefa de providenciar:

Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas (...) secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola, e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino (...) (BRASIL, 2006, p. 246)

A SME apoiou, divulgando em sua página uma programação com um número de atividades para acontecer em toda cidade, com uma série de shows musicais, exibições de filmes, literatura, peças de teatro, oficinas pedagógicas e cursos de formação, dentre os quais o proposto pela EMEI.

O tema do ano para a realização das atividades era *“Educação e Representação da População Negra: tensionando e descolonizando o currículo”*.

Quando retomo a proposta curricular da EMEI e penso na sua participação neste evento, apesar de reconhecer que as práticas compartilhadas constituem-se como inovadoras no campo da educação infantil, em especial, os projetos apresentados à equipe de professoras para serem desenvolvidos, ao longo do ano.

Nesse sentido, agiganta-se o desafio da gestão e de toda a equipe da EMEI Gastone Lucia Beltrão, porque ao tematizar as questões étnico-raciais no âmbito do currículo, provoca uma discussão sobre o currículo da educação infantil, que guarda em sua memória práticas antecipatórias e condicionadas ao ensino fundamental. Como advertem Abramowicz e Cruz, (2015, p. 171)

A educação infantil fica dada vez mais refém e colonizada pela escola, as crianças pequenas transformadas em alunos, e um processo crescente de antecipação da escolaridade que vem propondo uma aliança entre estado e pesquisadores na confecção de currículos e avaliações nacionais. O que temos vivido é um

processo avassalador e homogeneizador das práticas educativas de maneira que não se faça e que não se tenha nenhuma diferença nas práticas com as crianças.

As reflexões da coordenadora pedagógica também indicam uma percepção de que a educação infantil ainda se espelha no ensino fundamental, assim como avalia sua situação de imobilidade diante do novo:

A escola é uma instituição que tem muita dificuldade em aceitar propor e levar adiante algumas propostas mais avançadas. O próprio sistema de acompanhamento, investimento acaba favorecendo a consolidação de algumas propostas [...] A gente observa isso, nós ensinamos com algumas ressalvas, a bem da verdade continuamos com mesma metodologia de trabalho. *Se fala* em educação básica, mas tem como referência o ensino fundamental que é por onde a escola começou no Brasil, então a gente ainda acredita que só é possível ensinar a partir de cópia [...] então isso nos fragiliza [...] a escola é uma instituição conservadora (coordenadora pedagógica).

É evidente que a EMEI está em busca e tem construído um caminho para introduzir a questão étnico-racial em seu cotidiano, na medida em que a transforma em discussões que são pensadas intencionalmente.

Do ponto de vista da gestão, especialmente a diretora, porque está à frente dos processos formativos desde o ano de 2010, é visível o seu diferencial no sentido de que ela não exerce apenas função administrativa.

Ela é presença marcante nos momentos de organização da escola, dentre eles a discussão sobre as entradas e saídas de recursos; os momentos de convívio com a comunidade escolar; na definição sobre a regulamentação das normas da instituição e outras tarefas da competência administrativa.

Embora não esteja em ação direta com as crianças, como estão as professoras, a diretora entende que possui função pedagógica no processo educativo, na medida em que se compromete com a ação formativa.

Portanto, a diretora demonstra a mesma dedicação que tem com as funções administrativas, quando acompanha de perto se as metas e diretrizes pedagógicas estão sendo observadas e, caso não estejam, toma providências para corrigir a distorção e, da mesma forma, quando fomenta o estímulo de professores e das crianças com a intenção de promover um processo educativo adequado e de qualidade.

Entretanto, a análise dos dados revela que ainda é necessário por parte da direção encontrar um caminho para promover a cooperação e o diálogo *na* EMEI e *com* a EMEI com vistas a exercer um papel de liderança nesse contexto, cujo compromisso será o de estimular primordialmente que a equipe – direção, coordenação, professores, crianças, funcionários, pais e comunidade – esteja junta e unida em busca de um só propósito, que é a formação das crianças.

Nessa perspectiva, mais um desafio que se coloca para a equipe gestora da EMEI é o de se constituir numa equipe em que haja partilha entre a direção e a coordenação pedagógica, que vá para além das atribuições legais do cargo que ocupam, mas que se sedimente na articulação das ações formativas e orientadoras do grupo de profissionais da unidade.

O contato com o cotidiano da EMEI e as observações referentes às ações da equipe gestora, em especial da diretora da escola, quando analisada sob a ótica de Rodd (2006) conduz à conclusão de que, ainda não estão transparentes aquelas que seriam as estratégias mais apropriadas, para que a equipe gestora pudesse exercer de forma partilhada – direção, assistente de direção e coordenação pedagógica, uma liderança legitimada frente ao grupo de professoras, capaz de fazer emergir entre os membros, de toda a equipe, lideranças pedagógicas (FULLAN, 2003).

Tal como assinala Pinazza (2014), para que uma equipe gestora consiga apoiar um grupo de profissionais nos processos de transformação de práticas educativas em um contexto educacional, ela também precisa ser sustentada em suas realizações, seja através de programas de formação, seja por processos de supervisão, que realmente acolham e impulsionem os trabalhos desenvolvidos.

Na verdade, a equipe gestora da EMEI Gastone Lucia Beltrão também precisa ter o suporte suficiente para levar adiante um projeto de caráter inovador tal como o proposto nessa unidade educacional e esse deve ser o papel das instâncias de orientação atreladas à Secretaria Municipal de Educação. Isso vai além do reconhecimento pelo trabalho diferenciado desenvolvido pela unidade.

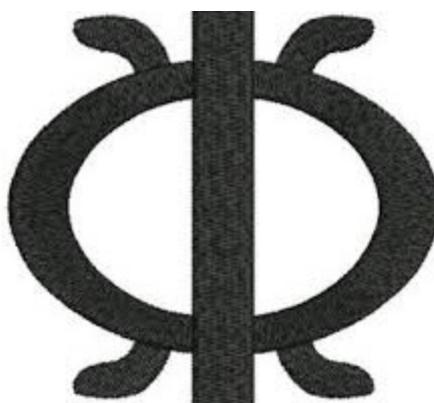
É notável que a instituição esteja em busca de um caminho que se opõe ao silenciamento de docentes e gestores em relação à diversidade étnico-racial, considerado por Mazzone (2014) como uma forma de racismo.

A mudança de cultura da EMEI que a faça pensar na inserção da temática das relações étnico-raciais e a presença das contribuições da história e cultura africana e afro-brasileira como eixo do currículo, não foi plenamente conquistada, posto que há indícios de que não se firmou, no grupo como um todo, uma cultura colaborativa (FULLAN; HARGREAVES, 2001; FULLAN, 2003), tal como ilustram os depoimentos das professoras, já mencionados anteriormente.

Em um contexto de mudança liderar constitui-se em uma tarefa que não é das mais fáceis, pois, para além de fomentar a liderança nos outros, está a missão de construir junto aos seus liderados uma forma de se tornar um líder dispensável, em longo prazo, numa perspectiva de criar mais líderes de líderes (FULLAN, 2001)

## CAPÍTULO 6

Figura 23



25

Fonte: NASCIMENTO; GÁ (2011)

*Oye den se wawa aba<sup>26</sup>.*

---

<sup>25</sup> Símbolo adinkra baseado na vida vegetal. Símbolo da força física, resistência e perseverança.

<sup>26</sup> Tradução: Ela é forte e resistente como a árvore wawa.

## 6. CONCLUSÕES

Ao finalizar esse estudo, faço um balanço pessoal e profissional da trajetória percorrida. A atuação como pesquisadora permitiu-me desenvolver um olhar sobre a inserção da temática das relações étnico-raciais no currículo de uma EMEI, agora, sob o prisma da investigação, a partir do qual, foi possível identificar e interpretar em profundidade os processos internos e complexos de toda uma equipe, diante de uma proposta curricular diferenciada.

Sem dúvida, minhas experiências como professora, o envolvimento com algumas ações pontuais do movimento negro da década de 1990, o encontro de pesquisas, especialmente as de Rosemberg (1991) e a formação de professores, desde o início do ano 2000, especialmente quando atuei no CEERT como participante de diferentes processos que discutem as relações étnico-raciais, proporcionaram um conhecimento prévio de diferentes realidades de educação infantil e sobre a maneira como a temática é conduzida nas instituições educacionais.

A experiência investigativa, que culminou na elaboração desta tese de doutorado, constituiu-se numa jornada de aprendizagem que me possibilitou aprimorar a análise sobre a inserção da diversidade étnico-racial no âmbito do currículo da educação e, em especial, da educação infantil, compreendendo-a como uma espécie de sistema, no qual o sucesso de sua existência e manutenção depende de vários atores em articulação: gestão, professores, crianças, famílias e comunidade.

A análise documental revelou que a EMEI deu início ao processo de inserção da diversidade étnico-racial, desde o ano de 2010, para atender a uma demanda da legislação federal, a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), comprometendo-se em trazer para o seu currículo a história e cultura africana e afro-brasileira. Mesmo tendo sido alvo de resistências, dentre elas a pichação feita no muro da unidade, a equipe manteve-se firme no propósito de dar continuidade ao projeto e fortalecê-lo junto ao público atendido e à comunidade do entorno.

As práticas pedagógicas e formativas realizadas nessa EMEI são singulares, distanciando-se daquelas mais correntes na rede municipal paulistana. Na unidade pesquisada encontrei professoras discutindo a relevância de se buscar, desde a educação infantil, o reconhecimento da presença de atitudes negativas em

relação à diversidade étnico-racial, que determinam, inclusive, as relações entre adultos-crianças e crianças-crianças, baseadas no pertencimento racial.

Dessa forma, é possível concluir que a formação realizada no contexto desta unidade educacional é capaz de prevenir e/ou evitar o “daltonismo” ou “abordagem daltônica”, caracterizada por Formosinho (1997a), como uma crença de que as crianças têm cegueira à cor (colourblindness) e/ou a outras diferenças sociais e culturais.

Os dados coletados confirmaram que, embora documentos oficiais tragam orientações gerais sobre a temática das relações étnico-raciais, os cursos de formação inicial ainda não estão sendo capazes de fazer com que as futuras professoras reflitam sobre o tema e consigam constituir para si uma crítica e uma possibilidade de ação mais assertiva junto às crianças.

No caso das professoras da EMEI investigada, uma parte expressiva delas estava se aproximando dessa temática pela primeira vez, através do processo de formação contínua em serviço proposto pela equipe gestora. Apesar disso, os depoimentos das professoras dão conta de suas percepções de impotência e desconforto diante da responsabilidade pelos processos educativos junto às crianças, revelando um mal estar sobre a tarefa complexa de traduzir em práticas as orientações contidas nos documentos e recebidas nos encontros de formação.

Evidentemente, os méritos da EMEI são muitos e reconhecidos diariamente pelos diversos profissionais que dela se aproximam, seja pela presença dos diferentes objetos que remetem à cultura africana e afro-brasileira, pelo cuidado na seleção e aquisição dos bonecos e bonecas, assim como os cartazes que estão disponíveis no espaço físico da instituição. Os valores assumidos pela gestão da instituição estão estampados nas paredes, pisos e revelam a subjetividades das crianças e professoras, de modo que se constituem em um espaço pulsante, marcado por princípios que preservam o compromisso com o tratamento da temática das relações raciais, no dia a dia.

Há que se tratar com reverência o esforço da equipe gestora no sentido de realizar um trabalho coletivo, mesmo que iniciado a cada ano, bem como o fato de ousar ser reconhecida como uma “unidade na diversidade” em se tratando de sua relação com outras escolas da rede municipal paulistana.

Na EMEI Gastone Lucia Beltrão, a inserção de questões relativas à diversidade étnico-racial, em especial à história e à cultura afro-brasileira e africana, mais do que uma possibilidade numa proposta curricular *da e para* a educação infantil não implicou apenas uma mera inovação, significou, antes de tudo, a indicação de mudança de cultura no interior de um contexto de trabalho, no entanto, para que se efetive, deve envolver toda a equipe de profissionais, torná-las autoras, partícipes.

Mais do que atendimento à legislação brasileira, que versa sobre a inserção da diversidade étnico-racial e do patrimônio cultural dos povos africanos e afro-brasileiros, as equipes gestora, docente e de apoio consideram um direito humano de todas as crianças, desde a mais tenra idade, ter acesso a esses conhecimentos.

Entretanto, garantir esse direito não é tarefa fácil, pois, significa, antes de tudo, que haja na EMEI a constituição de uma cultura de compartilhamento na qual as professoras estejam e sintam-se no centro desse debate, uma vez que é somente assim que elas poderão pensar e fazer sua prática comprometida com a mudança de uma realidade cujo foco seja a construção do Projeto Político Pedagógico elaborado e implementado pelos diferentes atores da instituição da comunidade.

Nesse sentido, a educação de relações étnico-raciais é aquela que se compromete com a formação de cidadãos capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que lhes garantam também o respeito aos direitos sociais e valorização de suas identidades.

Na EMEI, as estratégias para realizar essa aproximação e valorização cultural foram detectadas por meio de diferentes linguagens, com o intuito de proporcionar a construção de novos olhares sobre as histórias e as heranças culturais dos africanos e afro-brasileiros, grupos ainda pouco ou quase nada valorizados no currículo da educação infantil.

Contudo, observando o número de professoras que se inscrevem anualmente no processo de remoção promovido pela SME, considero que, para além de lidar com a falta de preparação pedagógica, a gestão está diante da dificuldade de trabalhar com resistências implícitas, como a falta de apropriação da proposta curricular e ainda distanciamento da coordenação pedagógica da ação formadora da EMEI, na temática das relações étnico-raciais.

A realidade que se apresentou durante o processo investigativo aponta para o fato de que a gestão, diretora e sua assistente, estão diante do desafio de fazer o enfrentamento do mal estar que se instala em parte da equipe e que pode estar motivando a grande mobilidade anual entre os docentes. É preciso compreender os significados dessas resistências e limitações de modo a transformá-las em condições de aprendizagem e de uma necessidade de mudança e não mais de mobilidade das professoras, quando esta não for uma questão pessoal, apenas.

O estudo revelou que a equipe gestora, em especial a diretora, está totalmente comprometida com esta temática, ao longo de vários anos, entretanto, o trabalho realizado na EMEI ainda não é construído coletivamente, tendo em vista o seu reinício com diferentes equipes de professoras a cada ano, desde o ano de 2010.

Outro dado relevante, é o fato de que a maioria das professoras foram formadas em uma cultura escolar que não considera como legítimo a construção de um trabalho diferenciado e expressivo quando ele se distancia de um currículo colonizado e eurocentrado. Esse tipo de formação, revelada pelo posicionamento de algumas professoras que propagam ou foram afetadas pela ideologia do mito da democracia racial, tem dificultado a tarefa da equipe gestora em romper com a crença de que o Brasil escapou do racismo e da discriminação racial,

Diante deste contexto, a investigação demonstrou que não tem sido suficiente combater o “despreparo”, justificado em alguns casos por posições políticas e ideológicas das professoras, no sentido de promover o reconhecimento das diferenças, sua apropriação e ressignificação e nem mesmo tomar a obrigatoriedade da lei pode ser considerado um argumento dos mais fortes. Ao que parece, o desafio que se impõe está nas peculiaridades das relações humanas que ali são estabelecidas.

Sem dúvida, merece destaque o fato de a instituição elaborar seus próprios documentos teóricos e norteadores das práticas pedagógicas. Entretanto, a forma como cada um desses instrumentos adentra na vida profissional das professoras indica a necessidade de que tais orientadores sejam revistos para serem consideradas como concebidos em um contexto de colaboração e participação, visando a superação do caráter encontrado durante a realização da

pesquisa que era o enquadramento das práticas das professoras em formatos previamente definidos.

Isso significa afirmar que, as práticas educativas da instituição indicam ainda como desafio a elaboração do currículo com identidade narrativa, no qual esteja implícita uma aprendizagem cognitiva, segundo as concepções de Goodson (2007).

A particularidade encontrada na EMEI investigada materializa-se na existência de um Projeto Político Pedagógico que se mantém devido a presença de uma diretora que o conduz com obstinação, por que compreende e reconhece que o racismo e a discriminação são identificáveis, desde a educação infantil. Ao mesmo tempo, trata-se de alguém que encara o pioneirismo de sua ação, ao trazer para o interior da EMEI uma possibilidade de mudança do currículo, inserindo questões da diversidade, em especial da diversidade étnico-racial.

Ademais, a EMEI investigada nesta pesquisa identifica-se como uma unidade que se compromete com alguns princípios expressos no Parecer CNE/CP 003/2004, entre outros, a formação docente permanente e a proposição e desenvolvimento de cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação, ainda que não sejam somente sobre análises das relações sociais e étnico-raciais no Brasil (BRASIL, 2006). Tal contexto agiganta a responsabilidade, sobretudo da gestão, particularmente da direção, em se rever como agente formadora de equipes.

O contexto desta pesquisa reforça a ideia de que ainda é preciso ser construída uma compreensão sobre o significado de uma ação de liderança em educação (FULLAN, 2003, 2009; FULLAN; HARGREAVES, 2001; RODD, 2006; PINAZZA, 2014) e a relevância de um trabalho formativo para profissionais (WHALLEY, 2008) que assumem papel de liderança formal, direção e na coordenação pedagógica de instituições de educação infantil públicas brasileiras.

A título de recomendações decorrentes deste estudo e que possam inspirar futuras investigações, vislumbro especialmente aquelas que se dediquem à análise em profundidade de contextos de educação infantil, nos quais se possam identificar os processos relacionais entre as diferentes equipes, em especial, gestão e professoras.

A questão do currículo nas instituições de educação infantil, na perspectiva da temática das relações étnico-raciais se constitui um interessante

objeto de estudo, tendo em vista as inúmeras ações pontuais presentes não só na Rede Municipal de São Paulo, mas em todo país, como revelado nas diferentes edições do Prêmio Educar para a Igualdade Racial, promovido pelo CEERT.

Tratando-se da inserção de questões relativas à diversidade étnico-racial, em especial à história e à cultura afro-brasileira e africana como componente curricular na educação infantil, o aprofundamento de investigações dessa natureza poderá sugerir que não se trata de uma mera inovação, mas antes, uma mudança de cultura no interior do contexto de trabalho, tendo como fundamental o envolvimento da equipe de profissionais.

Nesse sentido, é importante dizer que ainda restam alguns questionamentos sobre qual seria entendimento da gestão (diretora, assistente e coordenadora pedagógica) em relação ao espaço formativo de cada uma delas em contextos de educação infantil e como se pode, construir coletivamente ações de um projeto comum, no qual toda a equipe e os demais atores educativos sejam envolvidos e estejam comprometidos com o processo de mudança educativa e a identidade de um currículo que se mantenha sempre aberto às críticas e às transformações.

O desenvolvimento de outras investigações sobre a temática das relações étnico-raciais, no currículo da educação e da educação infantil, deve estar atrelado a estudos para conhecer melhor adultos e crianças que transitam nas instituições de educação infantil e como elas experienciam as condições de diversidade, a incluir, a diversidade étnico-racial, no plano de suas relações interpessoais.

Pesquisas dessa natureza poderão sinalizar às políticas públicas indicativos para a formulação de normativas e orientações e ainda indicar caminhos para se pensar uma educação infantil atenta às questões da diversidade, incluindo as relações étnico-raciais e a formação inicial e contínua em serviço para que os profissionais se tornem competentes e capazes de desenvolver práticas efetivamente inclusivas e respeitosas aos direitos das crianças.

## REFERÊNCIA

ABRAMOWICZ, A. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.

\_\_\_\_\_.; CRUZ, A. C. J. Cartografias em educação infantil: o espaço da diáspora. In: FARIA, A. L. G.; et al. (Org.). **Infâncias e Pós-Colonialismo**: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras. Campinas: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2015. Coleção Hilário Fracalanza; n.9.

\_\_\_\_\_. RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. A diferença e a diversidade na educação. Dossiê Relações Raciais e Ação Afirmativa. Rio de Janeiro. **Contemporânea**. Rio de Janeiro, n. 2, p. 85-97, jul/dez. 2011.

ANGOTTI, M. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogias(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.p. 95-114.

ARAUJO, J. M. de; ARAUJO, A. F. Celestin Freinet: trabalho, cooperação e aprendizagem. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogias(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 171-196.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BANKS, J. A. Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. In: BANKS, James A.; BANKS, Cherry A. McGee (Org.). **Handbook of Research on Multicultural Education**. New York: MacMillan, p 3-24, 1995.

\_\_\_\_\_. African American Scholarship and the Evolution of Multicultural Education. *The Journal of Negro Education*. **New York**, v. 61, n. 3, p. 273-286, 1992. Disponível em <http://jstor.org/stable>. Acesso em: jun. 2016

\_\_\_\_\_. **Diversity and Citizenship Education**: Global Perspectives. Jossey-Bass, An Imprint of Wiley. 2007.

\_\_\_\_\_. A educação multicultural das crianças em idade pré-escolar: atitudes raciais e étnicas e sua alteração. In: SPODEK, Bernard. **Manual de investigação em educação de infância**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas. 2002. p. 527.

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Práticas cotidianas na educação infantil- bases para a reflexão sobre as orientações curriculares.** Brasília. 2009

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e do adolescente:** Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. 3 ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Infantil/** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. p. 48

\_\_\_\_\_. **Proposta pedagógica e currículo em educação infantil:** um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise/Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996a. 114p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil:** um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996b.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394,** de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: [s.e.] 1996c . Disponível em:

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

\_\_\_\_\_. **Construindo a democracia racial.** PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA Governo Fernando Henrique Cardoso Brasília – 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/publi\\_04/COLECAO/RACIAL.HTM](http://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/RACIAL.HTM). Acesso em: nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB 1/1999, de abril de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999a.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009b.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10639,** 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 AfroBrasileira”, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. 9 jan. 2003. Disponível em:

[http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei\\_10639\\_09012003.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf). Acesso em: out. 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **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

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPIR, jun. 2009a.

\_\_\_\_\_. **Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica n. 20. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2009b**.

CAMPOS, Maria Malta. Campos. ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças/** – 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009.44 p.

CAVALLEIRO, Eliane Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006. p. 21.

CONCEICAO, Manoel Vitorino da. **Das reivindicações à lei: caminhos da lei nº 10.639/03**. 2011. 121 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora. 2001.

DEMARTINI, Z. de B. F. A escolarização da população negra na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século. **ANDE, Revista da Associação Nacional de Educação São Paulo**, São Paulo, v. 8, n. 14, p. 51-60, 1989.

DIAS, L. R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres. In: BENTO, M. A. da S. (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais**. 1 ed. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT. 2012. v. 01, p. 117-191.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**. v.12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-77042007000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 26 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 517-534, dec. 2008.

DUARTE, R. K. D.; VILHENA, S. P. de A. T. Educação infantil paulista: histórias, tempos e espaços. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia-GO. **Anais...** Goiânia-GO, 2013.

ELIAS, M. Del C.; SANCHES, E. C. Freinet e a pedagogia – uma velha idéia muito atual. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogias(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 145-170.

FARIA, A. L. G. de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. Campinas, **Educação & Sociedade**, ano 20, n. 69, p. 60-91, dez/99.

\_\_\_\_\_. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogias(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 277- 298.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

\_\_\_\_\_. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**. Niterói, v. 12, n. 23, p.100-112, 2007.

FORMOSINHO, J. Transformational Leadership n Early Childhood Centres. **International Conference Leadership in the Early Years**. Corby. UK. Pen Green Centre. 15 de março de 2003.

FREITAS, M. C. de. História da Infância no pensamento social brasileiro. Ou fugindo de Gilberto Freyre pelas mãos de Mário de Andrade. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **História Social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

FULLAN, M. **Liderar numa Cultura de Mudança**. Porto: Edições ASA, 2003.

\_\_\_\_\_. **O Significado da Mudança Educacional**. 4 ed. Porto Alegre/RS: Artmed. 2009.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena mudar**. O trabalho da equipa na escola. Porto/Portugal: Porto Editora. 2001.

\_\_\_\_\_. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

- GOBBI, M. A. **Desenhos de outrora, desenhos de agora**: os desenhos das crianças pequenas do acervo de Mário de Andrade. 2004. 226 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2004.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan/abr 2012.
- GOMES, N. L.; JESUS, R. E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.
- GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- GOODSON. I. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, mai/ago. 2007.
- GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós- modernidade**. 9 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HARGREAVES, A. **Os professores em tempo de mudança**. Porto: Edições ASA, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Os professores em tempos de mudança**. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Alfragide: Editora McGraw-Hill, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre/RS: Artmed. 2002.
- HARGREAVES, A.; FINK, D. **Liderança sustentável** – desenvolvendo gestores da aprendizagem. Porto Alegre/RS: Artmed. 2007.
- HASENBALG, C.; SILVA, N. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro, n. 18, p.73-91, mai. 1990.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo**. Das origens a 1940. 1986. 348 p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.
- \_\_\_\_\_. Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a Pedagogia da Infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogias(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 249-276.

KUHLMANN, M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem Histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, ano 18, n. 60, dez/1997.

\_\_\_\_\_. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 6 ed. São Paulo. Editora Cortez. 2001.

\_\_\_\_\_. Propostas Pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Revista Proposições**. Campinas, Faculdade de Educação/UNICAMP, v. 13, n. 2. mai/ago, 2002.

\_\_\_\_\_. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEWIN. K. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1978.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAC NAUGHTON, G. M. **Respect for diversity**: An international overview. Working Paper 40. Bernard van Leer Foundation: The Hague, The Netherlands. 2006.

MAZZONE, A. V. S. **Breve balanço sobre a implementação da Lei 10.639/03 no cotidiano escolar**: saberes e práticas. 2014. 175 f. Dissertação Mestrado em Educação). 2014. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011

MOURA, C. **História do Negro Brasileiro**. São Paulo: Editora Ática S.A., 1992.

MÜLLER, R. G. **Teatro, política e educação**: a experiência histórica do Teatro Experimental do Negro (TEN) - 1945-1968. In: Educação Popular Afro Brasileira, Florianópolis: Editora Atilende, n. 5, 1999

NASCIMENTO, E. L.; GÁ, L. C. **Adinkra**: sabedoria em símbolos africanos. Rio de Janeiro. Pallas. 2009.

NOVA abordagem qualitativa do ensino. **Revista Escola Municipal**, ano 4, n. 4, p. 5-10, dez. 1974.

OLIVEIRA, F. de; ABRAMOWICZ, A. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209-226, ago. 2010.

OLIVEIRA, W. T. F. **Trajetórias de mulheres negras na educação de crianças pequenas no distrito do Jaraguá, em São Paulo**: processos diferenciados de formação e de introdução no mercado de trabalho. 2006, 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo. 2006.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A. Sara Barros Araújo. Educação para a diversidade no contexto de creche: começar desde o nascimento. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; et al. **Educação em Creche** – Participação e Diversidade. Porto: Porto Editora. 2013. p. 76-87. Edição em Português

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010.

PAIXÃO, M.; et al. (Org.). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010**. Rio de Janeiro: Garamond. 2010

PIMENTEL, A. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogias(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 219-248.

PINAZZA, M. A. John Dewey: inspirações para uma Pedagogia da Infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogias(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 65-94.

\_\_\_\_\_. Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos. In: CARVALHO, A. M. P. de (Org.). **Formação de Professores – múltiplos enfoques**. São Paulo: Editora Sarandi, 2013. p. 225-250.

\_\_\_\_\_. **Formação de profissionais de educação infantil em contextos integrados**: informes de uma investigação-ação. 2014. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PINTO, R. P. **O movimento negro em São Paulo**: luta e identidade. 1993. 225 p. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

PLANO de Educação Infantil - Planedi. **Revista Escola Municipal**, ano 7. n. 5. p. 32, dez. 1975.

PRÁTICAS Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD; PROGRAMA AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFMG: Belo Horizonte, 2010 (Relatório final)

RODD, J. **Leadership in Early Childhood**. 3 ed. London/England: Open University Press, 2006.

ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Abril, 1978 (Coleção Os Pensadores).

RODRIGUES, T. C. **A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas**. 2011. 234 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

ROSEMBERG, F. Discriminações étnico-raciais na literatura infanto-juvenil brasileira. **Rev. Bras. Bibliotecon. Doc.**, São Paulo, v.3/4, n.12, jul/dez 1979.

\_\_\_\_\_. PINTO, R. P.; NEGRÃO, E. V. **Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo**. São Paulo: FCC, 1986.

ROSEMBERG, F. Raça e educação inicial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 25-34, mai 1991.

\_\_\_\_\_. Educação infantil: classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, 1999.

\_\_\_\_\_. **Dilemas da educação infantil brasileira contemporânea**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 14., 2002, Campo Grande, 2002. (texto digitalizado).

\_\_\_\_\_. **Desigualdades de raça e gênero no sistema educacional brasileiro**. Trabalho apresentado no Seminário Internacional “Ações afirmativas nas políticas educacionais brasileiras: o contexto pós-Durban”. Brasília, 20 a 22 setembro 2005. São Paulo (SP).

\_\_\_\_\_. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos de Pesquisa**. v. 44, n. 153, p. 742-759, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-5742014000300013&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-5742014000300013&script=sci_abstract). Acesso em: jan. 2016

SANTOS, S. A. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2005.

SÃO PAULO (SP). Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Educação e Recreio. **O Currículo Pré-Escolar**. São Paulo: SME, 1975.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal: **A Pré-Escola que queremos: Programa de Educação Infantil**. São Paulo. SME, 1985.

\_\_\_\_\_. Proposta de Programação para a Educação Infantil, de 11 de junho de 1988. **Diário Oficial do Município de São Paulo**. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SP, 11 jun. 1988, Ano 33, n. 107, 1988. Edição Especial.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Reorientação Curricular da Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI de São Paulo**. São Paulo: SME, 1992.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Currículos e Programas: Organizadores de Área: Educação Infantil e Alfabetização**. São Paulo: SME, 1995.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Currículos e Programas: Organizadores de Área: Educação Infantil**. São Paulo: SME, 1998.

\_\_\_\_\_. **Caderno temático de Formação – 2 : Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo**. São Paulo: SME: DOT-G, 2004.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Tempos e Espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMElS da cidade de São Paulo**. São Paulo: SME / DOT, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **São Paulo é uma escola: manual de jogos e brincadeiras**. São Paulo: SME/DOT, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem e Orientações Didáticas para a Educação Infantil**. São Paulo : SME / DOT, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2008. 240p.**

\_\_\_\_\_. **Portaria n. 5.941, de 15 de outubro de 2013**. Estabelece normas complementares ao Decreto nº 54.454, de 10/10/13, que dispõe sobre diretrizes para elaboração do Regimento Educacional das Unidades da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Diário Oficial da Cidade, 16 de outubro de 2013 – Páginas 16, 17 e 18.

SARMENTO M. J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**, ano 23, n. 78, abr. 2002.

SERGIOVANNI, T. **O mundo da liderança**: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas. Porto: ASA, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Novos caminhos para a liderança escolar**. Porto: ASA, 2004b.

SILVA. Cristiane Irinéa . Acesso das crianças negras à educação infantil: um estudo de caso em Florianópolis. 2007, 95 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2007

SILVA, R. M. de N. B.; COELHO, W. de N. B. C. **Relações raciais e educação**: o estado da arte. FÓRUM IDENTIDADES E ALTERIDADES, 5., CONGRESSO NACIONAL EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE, 1., 2011, Itabaiana. Anais. 2011. Itabaiana: UFS, 2011.

SILVÉRIO, V. R. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 219-246, nov. 2002.

\_\_\_\_\_. (Re) Configuração do nacional e a questão da diversidade. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. (Org.) **Afirmando diferenças**: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas: Papirus, 2005. p. 87-107.

SOUZA, E. F. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: CAVALLEIRO, E. S. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação – Repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. p. 39-63.

SOUZA, I. G. C. de. **Subjetivação docente**: a singularidade constituída na relação entre o professor e a escola. 2012. 223 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

STAKE, R. E. **Investigacion com estudio de casos**. 4 ed. Madrid: Ediciones Morata, 2009.

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNICEF. **Impacto do racismo na infância**. Brasília: 2010. Disponível em [https://www.unicef.org/brazil/pt/br\\_folderraci.pdf](https://www.unicef.org/brazil/pt/br_folderraci.pdf). Acesso em: nov. 2016

UNESCO. **Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural**. Paris, 2002. Disponível em [nesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf). Acesso em julho de 2017.

VANDENBROECK, M. Diversos aspectos de la diversidad. **Infancia en Europa**, Barcelona, n. 13, p. 8-9, 2007.

\_\_\_\_\_. **Diversity in early childhood services**. Bennett J, topic ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Encyclopedia on Early Childhood Development. Montreal, Quebec: 2011:1-6. Disponível:<http://www.childencyclopedia.com/documents/VandenbroeckANGxp1.pdf>. Acesso jun. 2015.

VIEIRA, F.; LINO, D. As contribuições da teoria de Piaget para a Pedagogia da Infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogias(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 197-218.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WHALLEY, M.; et al. Developing and Sustaining Leadership Learning Communities: implications of NPQICL rollout for public policy local praxis. **European Early Childhood Education Research Journal**. London/UK. Publisher Routledge/ Taylor & Francis Group. v. 16, n. 1, p. 5-38, mar. 2008.

**ANEXOS**

## **ANEXO A - Regimento da Escola**

### **DEVERES E DIREITOS**

#### **Da Equipe Gestora**

Art. 10 -A Equipe Gestora é responsável pela administração e coordenação dos recursos e das ações curriculares propostas nos projetos político-pedagógicos de cada unidade educacional.

#### **Subseção I**

##### **Do Diretor de Escola**

Art. 11 - A função de Diretor de Escola deve ser entendida como a do gestor responsável pela coordenação do funcionamento geral da escola, de modo a assegurar as condições e recursos necessários ao pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de favorecer o constante aprimoramento da proposta educativa e execução das ações e deliberações coletivas do Conselho de Escola, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação e a legislação em vigor.

Parágrafo único: A função de Diretor de Escola é exercida por titular do cargo correspondente, de provimento efetivo, na forma prevista em lei.

Art. 12 -São competências do Diretor de Escola, além de outras que lhe forem cometidas, respeitada a legislação pertinente:

I - assegurar o cumprimento das disposições legais e das diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação;

Art. 13 - São atribuições do Diretor de Escola:

I – coordenar a elaboração do Projeto Político-Pedagógico , acompanhar e avaliar a sua execução em conjunto com a comunidade educativa e o Conselho de Escola, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação;

#### **Subseção III**

##### **Do Coordenador Pedagógico**

Art. 17 - O Coordenador Pedagógico é o responsável pela coordenação, articulação e acompanhamento dos programas, projetos e práticas pedagógicas

desenvolvidas na unidade educacional, em consonância com as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação, respeitada a legislação em vigor.

Parágrafo único: A função de Coordenador Pedagógico é exercida por titular do cargo correspondente, de provimento efetivo, na forma prevista em lei, observado o módulo fixado em portaria específica.

Art. 18 - São atribuições do Coordenador Pedagógico:

I – coordenar a elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da unidade educacional, visando a melhoria da qualidade de ensino, em consonância com as diretrizes educacionais do Município;

## **ANEXO B - Proposta Pedagógica da Escola**

A proposta pedagógica ou projeto pedagógico é o plano orientador da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento das crianças que devem ser educadas e cuidadas, assim como as aprendizagens que se quer promover. A EMEI Gastone Lucia Beltrão prioriza, em seu fazer cotidiano, ações que estimulem a aquisição de saberes, permeando-as com a ludicidade necessária à faixa etária de nossas crianças, através das várias linguagens. Na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto da atividade, mas a própria ação, o momento vivido. Neste contexto trabalhamos a construção da escrita, do raciocínio lógico matemático, o aperfeiçoamento da oralidade e o conhecimento de mundo e sua diversidade. Garantimos os direitos fundamentais da criança e reconhecemos, dentre eles, o brincar como sendo o pilar em que se constroem aprendizagens significativas.

Alguns princípios norteiam nosso trabalho pedagógico e administrativo.

### **I - CUIDAR E EDUCAR**

Pensando na qualidade das vivências que queremos oferecer, elaboramos uma linha de tempo e espaços que atenda às necessidades de nossas crianças em seus aspectos físico, emocional, cognitivo e psicológico. Todos os momentos previstos na organização dos tempos de nossa escola são considerados como propícios à aprendizagem e pressupõem um trabalho pedagógico consciente. São eles: hora da higiene, da alimentação, das atividades de registro, das brincadeiras livres, dos jogos dirigidos; da leitura e atividades de informática. Neste binômio encontra-se o atendimento integral às crianças com necessidades especiais, a promoção de ações afirmativas pela igualdade racial e o trabalho pedagógico voltado ao reconhecimento das diferenças e combate a qualquer tipo de preconceito. A EMEI Gastone Lucia Beltrão mantém um plano de guarda e proteção<sup>[3]</sup> que prevê os procedimentos necessários para mantermos a integridade física e emocional de nossas crianças, cujo cumprimento, conforme orientações são itens de avaliação dos integrantes das equipes da EMEI Gastone Lucia Beltrão.

## II- OS TEMPOS E ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Acreditamos que o ambiente escolar se constitui como o terceiro educador na construção do conhecimento. Neste sentido criamos ambientes que enriquecem as experiências de alunos, possibilitando a apropriação, observação atenta e o registro dos fazeres infantis pelos professores, tendo em vista que a Brinquedoteca, Ludoteca, Horta Suspensa, Sala de Leitura, Sala de Informática, Cozinha Experimental, Espaço de Artes, Sala de Registro, Quadra e Parque foram pensados com e para todos os atores sociais de pouca idade: crianças, independente e considerando sua história de vida, classe social, nacionalidade, etnia e ou necessidades educativas especiais.

## III - PROTAGONISMO INFANTIL

O conceito de protagonismo infantil envolve uma concepção distinta da infância e de sua participação como atores sociais. Reconhecer as crianças como atores sociais, tanto em suas próprias vidas como na escala social, exige que as reconheçamos como pessoas com direitos, indivíduos com critérios, capacidades e valores próprios, participantes de seu próprio processo de crescimento e desenvolvimento pessoal e social. Considerar a participação principal de crianças e adolescentes, não implica, somente, na disposição dos adultos em deixá-las livres para expressar suas opiniões, pensamentos, sentimentos e necessidades.

## IV – PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA

A integração das famílias perpassa todo o período de permanência das crianças na EMEI Gastone Lucia Beltrão, quando, conjuntamente, todos os atores envolvidos passam a integrar o projeto educativo por meio de diferentes processos de participação. Essa parceria entre a escola e famílias tem como metas: garantir os princípios do cuidar e do educar enquanto ações indissociáveis da ação pedagógica, visando o desenvolvimento integral da criança, onde os tempos de infância são considerados, e as crianças percebidas em suas particularidades e respeitadas em suas diferenças. Para atingi-la, estabelecemos como objetivos, de responsabilidade de todos os integrantes das Equipes da Escola e das famílias das crianças matriculadas: fortalecer a EMEI Gastone Lucia Beltrão como local de discussão sobre ética, valores e cidadania, problematizando a realidade e reconhecendo

contradições; promover diálogo entre a Unidade Educacional e a comunidade; contextualizar a Unidade Educacional no mundo; discutir a prática cotidiana da unidade Educacional em seus espaços educativos; promover encontros para a apresentação e avaliação processual dos projetos aos familiares e responsáveis; envolver a comunidade no processo de discussão da proposta educacional. Considerando que, ambas as instituições – família e escola – estão enraizadas em identidades sociais, étnicas, culturais e religiosas, a convivência produtiva com padrões e valores familiares e comunitários na instituição de educação infantil é necessária para manter relações que discutam e reflitam sobre as identidades e as diversidades das crianças. (BRASIL, 2009, p. 33). Nessa perspectiva a ação educativa, entre família e escola, é reconhecida como um trabalho em complementaridade e partilha de responsabilidades, por todos os integrantes das famílias e das equipes da EMEI Gastone Lucia Beltrão. A participação da família na instituição é de extrema importância para o desenvolvimento das crianças e, sobretudo, para a promoção do trabalho democrático participativo, portanto há de se garantir condições para se realizar trocas, interações entre as pessoas, sejam crianças ou adultos. Essa participação efetiva contribui imensamente na medida em que informações são compartilhadas, aprendizagens são construídas e reconstruídas em contextos específicos – contextos estes que estão sempre abertos à mudança, tais como: cuidar e educar; do brincar; das diferentes infâncias; das marcas infantis em relação aos espaços; das interações e do social ampliado. Para garantia da efetiva participação, organizamos encontros de convivência produtiva, para que, além do aspecto formativo, seja possível promover debates temáticos, no sentido da qualificação das relações familiares com profissionais da Unidade Educacional. Fóruns privilegiados são as reuniões de diversas naturezas, incluindo-se as do Conselho da Escola, com periodicidade mensal e da Associação de Pais e Mestres, que ocorre a cada dois meses. Nesses espaços cada segmento tem garantida a voz e a escuta, num processo dialógico de construção da ação educativa. Além desses momentos, a fim de que as famílias da comunidade possam se apropriar da escola como espaço de convivência, cultura e lazer, propomos também: Dia da Família, com dois eventos semestrais, festas, quatro reuniões anuais com pais e mestres, previstas no calendário escolar, rodas de conversa com a comunidade, atendimento personalizado aos Pais e Canal de Comunicação Virtual

e, de forma sistemática, por meio dos Projetos Permanentes, entre eles a Rádio Tem Gato Na Tuba, a Cozinha Experimental e ações previstas nas sequências didáticas da equipe docente, festividades, mostras culturais, reuniões específicas para reflexão sobre a avaliação da aprendizagem infantil, orientações, entre outras.

#### V - FORMAÇÃO CONTINUADA

A proposta pedagógica em seus diversos pilares é concretizada através de ações que favoreçam o protagonismo infantil, sendo assim o planejamento de propostas de trabalho exige a reflexão do professor, antes, durante e depois de sua execução. Neste sentido, a atividade docente é acompanhada pela Equipe Gestora, por meio:

- observação direta em sala de registro e em todos os espaços escolares;
- entrevistas individuais;
- reuniões por turnos e/ou turmas (Infantil I e Infantil II)
- de orientações enviadas por e-mail, blog ou página do facebook;
- análise da documentação pedagógica (diário de projeto, portfólio individual da criança, caderno de registro e observações, cartazes coletivos, semanários, relatório individual de avaliação da criança, comandas e contextualizações e teia do conhecimento),
- participação e intervenção nos horários de formação seja durante o PEA (Projeto Especial de Ação) ou durante o cumprimento das Horas-Atividade semanais, conforme aponta a Lei 14660 em seus artigos 12º, 13º, 14º, 15º 16º e 17º (vide destaque dos artigos no box), entre outras ações, constitui o processo de formação continuada e de responsabilidades frente ao desafio de educar. A Equipe Gestora considera o tempo, organização, conhecimento, tato pedagógico e a mudança e aperfeiçoamento da prática são fundamentais para garantir o aprendizado e, conseqüentemente a melhoria do ensino. Incorporar a formação continuada ao cotidiano da escola significa reconhecer que o tempo usado pelos docentes para estudar é tão importante quanto o empregado na relação direta com os alunos.

## VI - DIVERSIDADE BIOLÓGICA E CULTURAL

Nossas crianças são capazes de cometer atos de discriminação, em função do gênero, da cor da pele, de religião, de nacionalidade? Embora muitos duvidem, assim como no que se refere ao protagonismo das crianças, no cotidiano da educação infantil, várias são as situações que se desenvolvem principalmente no parque, brinquedoteca, no horário do almoço e em contextos ditos mais livres e, que por si só, sob a lente atenta dos integrantes da Equipe, constituem-se em alvo de intervenções, fundamentadas na Lei 10639|03 e 11645|04

Essas leis nos permitem discutir alguns valores presentes em nossa sociedade – tudo deve ser rosa e azul? Barbie é símbolo universal de beleza? – e ouvir relatos a partir do ponto de vista daqueles que historicamente não falam. Possivelmente, essa é uma das interpretações fundamentais do *“...estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil...”*

Ultrapassando a concepção de olhar crianças, nossa proposta é que olhemos para as crianças com a finalidade de perceber ações, observar continuidades, evolução e consequências de relações que se estabelecem, criar contextos para se refletir, falar, ouvir, registrar, pesquisar, comparar, se colocar no lugar do outro, eleger aspectos, agir.

A promoção de ações afirmativas, pela igualdade racial, o respeito às diferenças sejam elas de gênero, raça ou credo necessita da sensibilidade do professor para se constituir. Para tanto realizamos leituras e discussões relativas à temática, bem como desencadeamos ações coletivas que produzem um rico material para ser trabalhado nos momentos de formação.

Se muitos são os objetivos, destacamos que esse é o espaço e o momento para a produção autoral do professor, capaz de reinventar a história, a didática e narrá-la pela ótica da criança urbana com a qual convivemos. Para tanto, apresentamos Azizi e Sofia, Dayo e Henrique, personagens dessa viagem ao encantamento, à fantasia e afetividade. Lutamos, enfim, por uma educação

comprometida e transformadora capaz de tornar o Brasil uma nação mais igualitária e justa.

## VII - SUSTENTABILIDADE E CONSUMISMO <sup>[9]</sup>

As Equipes da EMEI Gastone Lucia Beltrão identificam vínculos estreitos entre valores constituídos, hábitos consagrados, entre eles, o consumo irresponsável, uso irrefletido dos recursos naturais e ausência de intervenção educativa. Mas estariam nossas crianças envolvidas nesse processo? Esse é o desafio que propomos aos educadores desta Escola: observar, questionar, comparar, argumentar e propor na medida em que a timidez educativa tem gerado contextos insalubres para a sobrevivência das espécies, inclusive a humana.

Os propósitos dos espaços organizados da EMEI GASTONE LUCIA BELTRÃO estão a serviço das ações previstas no parágrafo anterior e visam à construção de hábitos saudáveis através de atitudes de respeito, manutenção e conservação ambiental.

### **ANEXO C – Projeto Político Pedagógico**

A definição destes conceitos tem um sentido muito próprio para a gestão escolar e que deve ser compartilhada com todos os funcionários da escola.

Projeto Político Pedagógico é a reunião de toda a documentação produzida pela escola, seus funcionários e comunidade escolar, agregando os fazeres administrativos e pedagógicos que tornam pública a filosofia de trabalho da escola.

Compõe o Projeto Pedagógico da Escola:

- todo o material contido na presente apostila;
- livros de atas das reuniões do Conselho de Escola e APM;
- livros obrigatórios: termos de visita, ocorrências administrativas, comunicados internos, bens patrimoniais, livros de JEIF,
- Diversas Documentações: Prontuário dos servidores, dos alunos, Diários de Classe, Semanários;
- Plano de Metas, Avaliação de Desempenho, PEA;
- Portfólios dos alunos, diário de projeto, teia de conhecimentos, portfólios virtuais e livro de registro;
- Projeto Especial de Ação ( formação continuada)
- Dados contidos no sistema EOL, entre outros.

### **PROJETO DIDÁTICO COLETIVO**

O Projeto didático refere-se ao trabalho pedagógico que será desenvolvido com e pelas crianças com a participação de todas as equipes tendo como foco central os seguintes temas:

Professores do 1º e 2º Turnos: Diversidade Biológica e Cultural (pág. 7)

Nome do Projeto 2015: As crianças africanas da Fundação Tata Khulu

Professores do Intermediário: Sustentabilidade e Consumismo (Horta e Mercado)(pág. 8)

Nome do Projeto: De onde vem? Para Onde vai?

Na EMEI GASTONE LUCIA BELTRÃO, estes temas são trabalhados através das figuras de afeto (pág. 11 a 15)

Para o Projeto didático do período intermediário trabalharemos com o AziziAbayomi, sua esposa Sofia e os filhos Dayo e Henrique.

Para o Projeto Didático do 1º e 2º turnos, trabalharemos com a chegada de crianças do Continente Africano que participam de um intercâmbio cultural.

### **AÇÕES COLETIVAS DO PROJETO DIDÁTICO**

Considerando a necessidade de darmos continuidade aos projetos e às ações do ano anterior, vista a permanência das crianças do Infantil I, a gestão pedagógica define uma linha de ações coletivas que acontecerão durante o ano letivo.

São consideradas ações coletivas as propostas que devem ser vivenciadas por todas as equipes da escola (adultos e crianças) e que estão em consonância com os projetos dos 1º e 2º turnos e período intermediário, conforme descrito acima. Elas ocorrem, geralmente, em eventos previstos pelo calendário escolar e quando não, são criadas situações esporádicas para que ocorram.

O período de tempo entre uma ação coletiva e outra, é o tempo do professor e sua turma definirem os caminhos que serão percorridos para atingir a fase subsequente do projeto. É neste momento que o professor e suas crianças serão protagonistas na busca de novos e diferentes saberes e fazeres.

O desenho deste percurso é discutido com a gestão pedagógica de forma individual com cada professor com o objetivo de ampliar o repertório de todos os envolvidos.

## **ANEXO D- Proposta Curricular**

**Objetivo Geral** – Tornar a Escola um espaço rico em experiências, através de projetos didáticos e atividades permanentes, visando o desenvolvimento pleno da criança em seus múltiplos aspectos, usufruindo dos espaços e materiais disponibilizados pela Unidade Educacional.

### **Concepção de Educação**

Entendemos a educação como um processo de construção de um indivíduo. Deve estar comprometida com a sua formação plena, promovendo o despertar de sua criatividade e sensibilidade, o acesso à cultura e tecnologia, como também, a conservação do meio ambiente, para sua própria sobrevivência.

O resgate dos valores morais, sociais, científicos e éticos é fundamental para este processo de formação e transformação do homem. Acreditamos que este resgate é possível através do processo de socialização por que passam nossas crianças e que tem por objetivo consolidar o espírito de cidadania que tanto almejamos, onde o sentir, pensar e agir estão intrinsecamente ligados.

O Educar não pode ser concebido sem considerarmos a família com a qual a criança adquire competências diferentes daquelas propiciadas pela escola, e nesse sentido, procuramos estreitar os laços existentes, propiciando momentos de participação dos pais na vida escolar de seu filho. Neste processo, surge uma nova necessidade, a de trabalharmos as desigualdades sociais.

### **Concepção de Criança**

Entendemos a criança com um ser histórico e social, ativo e receptivo, cognitivo, afetivo e emocional, inserido numa cultura e numa sociedade. Como tal apresenta características próprias que devem ser levadas em conta para se entendam os fatores e processos pelos quais se dá o seu desenvolvimento.

A leitura e a apropriação do mundo vão se construindo a partir dela própria, das suas relações com o outro – adultos e crianças – e com os objetos. Ela tem uma maneira própria de interagir, vivendo intensamente o presente, não devendo, portanto, ser concebida como um “vir a ser”.

Consideramos a criança como um sujeito com competências e direitos. Desta forma a criança é compreendida como um ser singular e multifacetado, como um todo complexo, contextualizado e inter-relacionado frente à realidade em que vive.

### **Concepção de Aprendizagem**

Entendemos aprendizagem como um processo dinâmico entre o indivíduo e o conhecimento. Por meio de um processo de construção e interação a criança aprende e se desenvolve.

Professores e alunos devem ter um papel ativo, descobrindo e experimentando diferentes formas de aprender a partir do contato com a realidade.

Pesquisar, realizar experiências, manipular objetos, participar de situações da vida cotidiana, brincar, relacionar-se com outras pessoas compõem os diversos momentos de aprendizagem oportunizados pela escola.

### **Concepção de Escola**

Pensamos na escola como um espaço democrático de diversidade e pluralidade, em que pelo diálogo entre as diferenças se pode construir um ambiente de produção coletiva, de respeito à singularidade de cada um, de construção da autonomia e, sobretudo, em um ambiente em que os sujeitos criem seus próprios significados, ao invés de obtê-los formatados e predeterminados.

Entendemos haver uma necessidade premente de reorganizarmos as experiências de aprendizagem a serem priorizadas, nascendo assim nossa proposta curricular para a formação humanizadora de nossos alunos e funcionários.

A infância é o tempo de brincar e durante as experiências lúdicas surgem motivações, interesses e inúmeras situações produtivas de aprendizagem, através da interação com o outro, com os brinquedos e brincadeiras, que possibilitam pesquisar, problematizar, criar, construir e favorecer o desenvolvimento das habilidades e competências individuais e coletivas.

À luz desta concepção de aprendizagem, a Comunidade Escolar adotou como meta a criação e implantação de espaços diversos ao da sala de aula, campo livre e dirigido, que tornassem possível a vivência contínua de momentos educativos e prazerosos e durante os quais a criança pudesse expressar-se como tal, significando o mundo a sua maneira e exercitando a cidadania a partir dos seus saberes e fazeres.

As experiências contidas no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil foram organizadas em quatro eixos norteadores do trabalho pedagógico, conferindo-lhes objetivos gerais, expectativas de aprendizagens, valores e espaços

diferenciados para vivências infantis significativas que se encontram detalhadas no Quadro de Referência (antigo Planejamento Anual), garantindo-lhes a transversalidade, contemplando assim os quatro pilares de uma educação para o século XIX. (Educação, um tesouro a descobrir – relatório elaborado para a UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XIX - coordenada por Jacques Delors):

Atendendo às Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, às Orientações Curriculares para a Educação Infantil, os pilares para uma Educação do Século XXI e os Direitos e Deveres da Criança e do Adolescente, surge o projeto “Figuras de afeto, um sonho, uma realidade” tendo como base as nossas observações sobre as relações interpessoais no âmbito escolar, em especial àquela construída entre professores e alunos e em que medida estas relações interferiam positiva ou negativamente nos processos de aprendizagem das crianças.

Ao optar por trabalhar com projetos, a escola e seus professores dispensaram a prática de comemorar algumas datas que são comuns à maioria das escolas privadas e públicas. Desta forma, personagens como o Papai Noel e o Coelho da Páscoa, que classifico como figuras de afeto, deixaram de fazer parte do universo escolar. Reconhecendo a importância desses facilitadores do trabalho docente, era preciso criar uma figura que fizesse sentido no contexto da EMEI Gastone Lucia Beltrão, que imprimisse a laicidade aos projetos permanentes da escola e que, principalmente não estivesse associada ao consumismo. Nasce, em 2008, o espantalho Tetelo para cuidar da plantação da horta.

Hoje temos vinte e duas figuras de afeto, com papéis definidos e que transitam pela escola, inseridos nos contextos.

Constatando o número considerável de crianças que traziam para a escola paninhos, chupetas, brinquedos e a sensação de segurança que estes objetos de transferência eram capazes de proporcionar, investi na criação de um objeto que possibilitasse igual sensação e que permanecesse na escola. Até então, tinha a pretensão de criar e estreitar vínculos afetivos entre as crianças, suas famílias e a escola.

Em 2008 surge o primeiro espantalho da nossa horta. O encantamento tomou conta desta história quando Tetelo, nosso espantalho, foi retirado para ganhar um belo banho de loja. A reação das crianças me levou a considerar que tinha achado

um tesouro. Questionadas pelo sumiço, a grande maioria delas decidiu que ele estava se sentindo muito só. Dias depois surge Tetelo, acompanhado de Tetela que, por insistência infantil, era muito mais do que uma simples amiga.

A partir desta reação infantil e do poder de mobilização conferido ao “objeto”, esta denominação não lhe cabia mais. A humanização ou personificação de objetos é uma das características da infância e foi preciso, apenas revesti-la de intencionalidades pedagógicas.

As crianças não tinham outro interesse que não fosse o de cuidar de Tetelo e sua amada. Era inadmissível para elas, por exemplo, deixar o casal de espantalhos na horta em dias de chuva.

Foi assim, ouvindo as crianças, que as figuras de afeto ganharam papel de destaque nas práticas pedagógicas da EMEI Gastone Lucia Beltrão e, desde então nos auxiliam a alcançar os objetivos propostos pelo Projeto Político Pedagógico.

A existência dessas personagens possibilitou a inversão de papéis dentro da escola. As crianças passaram de receptoras de cuidados e educação à responsáveis por cuidar e educar de nossas figuras de afeto.

Conclui que era preciso institucionalizar a importância da afetividade na educação infantil e criar um ambiente propício para que os jogos simbólicos não fossem prerrogativa, apenas das crianças. O primeiro passo foi formar professores e funcionários para estarem atentos às falas de nossas crianças porque seriam elas a definir os rumos dos projetos didáticos. As figuras de afeto seriam, a partir daquele momento, a estratégia para desenvolvermos as habilidades sociais de nossas crianças e porque não dizer, dos adultos também.

Não foi difícil surgir a ideia de que essas figuras ganhavam vida à noite, quando a escola ficava vazia. Esta fantasia foi sendo ampliada quando a fada, pintada na parede da brinquedoteca, apareceu para conversar com as crianças ou a boneca Emília passou a morar na sala de leitura e acordou de um longo sono, usando seu pó de pirlimpimpim, para ensinar nossas crianças a cuidarem dos livros da escola. O que dizer, então do Kiriku que saiu das telas do cinema para brincar de esconde-esconde em nosso parque?

Os assuntos relativos à história de vida dessas figuras de afeto estão a serviço da concretização das ideias infantis. Nossas crianças já perceberam que sobre este assunto não há ninguém que saiba mais do que elas. Quando nos

lançam perguntas sobre suas hipóteses, estão na realidade nos desafiando com sua criatividade, com sua imaginação. É um jogo onde o poder de criação não está nas mãos dos adultos, mas com elas, as crianças.

### **Fases do Projeto:**

Anualmente, cumprimos algumas etapas para garantir o envolvimento dos novos professores e crianças com nossas figuras de afeto.

Fase I – Resgate da história de vida das figuras de afeto, através de vídeos criados durante os anos anteriores.

Fase II – Preparativos para a chegada das figuras de afeto – normalmente organizamos uma festa com todos os itens definidos como necessários pelas crianças.

Fase III – A convivência – A cada dia, uma turma de crianças fica responsável por cuidar e ensinar nossas figuras de afeto, fazendo-as participar da rotina escolar.

Fase IV – Introdução do tema inicial do projeto didático do ano, definido pela equipe docente e gestão no mês de dezembro do ano anterior.

Fase V – As correspondências – os temas do projeto são apresentados às crianças, por meio de cartas escritas, durante a noite, pelas figuras de afeto. Estas cartas propõem desafios sobre o tema com o objetivo de fazermos uma sondagem do repertório infantil. São essas cartas e as respostas a elas que alimentam nossos projetos.

Fase VI – As famílias - promoção de eventos temáticos, palestras e pesquisas.

Após sete anos criando e convivendo com as figuras de afeto coube-nos registrar o potencial de impacto que esta estratégia teve no desenvolvimento de nossas crianças. E ainda, se foi possível produzir conhecimentos e avanços no processo de socialização através desses símbolos.

Os resultados são perceptíveis e inquestionáveis. Foi possível constatar, por exemplo, que as normas de convivência (combinados) deixaram de ser uma lista opressora, difícil de cumprir e passaram a ser uma questão que envolvia a permanência das figuras de afeto no cenário escolar. Hoje, as crianças cuidam dos livros porque rasga-los fazem o pó de “pirlimpimpim” diminuir e, sem ele, a boneca Emília não tem forças para ganhar vida. Os brinquedos da brinquedoteca ganham vida à noite, quando a fada chega para visita-los. Que carrinho poderia passear pela

escola sem rodas? Como o time de futebol montado pelas bonecas poderia jogar se estivessem faltando pernas? O que dizer, então da salada de alface e beterraba, especialidade culinária dos super heróis que todos provam após horas de brincadeira, se eles não tivessem braços para fazer a colheita em nossa horta? Sim, é neste clima que construímos os combinados de cada ambiente de convivência.

Um projeto que tinha como público alvo as crianças, contagiou a todos, a tal ponto de ser catalizador das emoções e sentimentos dos adultos.

Pudemos perceber que as figuras de afeto foram capazes de seduzir nossos alunos e leva-los à pesquisa e a construção de conhecimentos com uma significação nunca vista em nossa escola. Aguçamos a curiosidade das famílias e percebemos que as crianças levavam para casa, diariamente, os conhecimentos construídos na escola.

Apropriando-me da essência do pensamento de Claudio João Paulo Saltini é inegável a associação existente entre afetividade e inteligência, afetividade e aprendizagem.

Se o objetivo inicial era o de trabalhar a afetividade infantil e criar personagens por meio das quais as crianças pudessem demonstrar seus sentimentos e necessidades além das quatro paredes das salas de aula, nossas expectativas foram superadas. As figuras de afeto nos auxiliam a manter unidade em nossos projetos.

Tetelo, Tetela, Sofia, Kauê, AziziAbayomi, Dayo e Henrique e, este ano, as quinze crianças da Fundação Tata Khulu que chegarão à escola, nos possibilitam trabalhar a sexualidade, as relações étnico-raciais, sustentabilidade, consumismo, o papel dos homens na educação de seus filhos, os estereótipos relacionados ao gênero, as diferentes configurações familiares e outros projetos que ousamos sonhar, levando-nos a uma reflexão diária sobre as relações sócio afetivas que envolvem as experiências infantis nos ambientes escolares e sua íntima relação com os processos de aprendizagem.

As crianças da escola, hoje, contam com o acolhimento, auxílio e atenção de todos os funcionários da escola, inclusive os das empresas terceirizadas de merenda e limpeza, porque compramos a ideia e falamos a mesma língua: a do afeto.

Hoje, continuamos recebendo a visita de nossos ex-alunos que procuram informações sobre Tetelo e Tetela. O que nos comove, causa alegria e espanto porque são crianças com doze, treze e quatorze anos que utilizam as figuras de afeto para matar a saudade da escola.

Através do afeto que as figuras personificam, contamos nossas próprias histórias, revelamos um pouco do que somos e a história da humanidade. O príncipe africano AziziAbayomi, sua esposa Sofia e seus filhos Dayo e Henrique, a fada, a boneca Emília entre outras, encham de magia e encantamento os ambientes da escola e nos auxiliam a tratar de temas que, nós adultos, ainda resistimos em colocar na roda. Esta família real nos instiga a refletirmos, todos, sobre o que pensamos de nós mesmos e dos outros e é, escancarando de vez o que nos é muito íntimo, que nos tornarmos seres humanos melhores.

Hoje, quando as figuras saem de cena, a preocupação é tão intensa quanto a que assistimos há sete anos, portanto mesmo que fosse a vontade dos adultos da escola, não seria possível por um ponto final nessa história. Seria o mesmo que tolher nossos afetos, emoções e sentimentos.

A equipe da EMEI Gastone Lucia Beltrão abraçou a docência como instrumento de mudança social. Optarmos por uma educação mais humanista nos levou a descobrir que direitos, todos temos, mas a grande e libertadora brincadeira é vivê-los intensamente desde a infância.

## **ANEXO E - Os espaços e tempos da Emei e a aprendizagem infantil - 2015**

### **TERRITÓRIO DE APRENDIZAGEM: SALA DE REGISTRO**

O que comumente é chamado de sala de aula, em nossa escola, recebeu a denominação de sala de registro, porque entendemos que nossas crianças aprendem e nos ensinam durante toda a rotina escolar e em seus diversos espaços. Este momento é reservado para que sejam elaborados diferentes registros das experiências vividas, através de provocações e atividades que despertem o interesse pela escrita, leitura e o aperfeiçoamento da oralidade. Devemos compreender que o espaço destinado à sala de registro deve contemplar atividades que exijam das crianças alguns aspectos importantes para o seu desenvolvimento, tais como: concentração, atenção, envolvimento e participação. Portanto as atividades livres não devem acontecer neste espaço. Os cantos diversificados de atividades devem observar, rigorosamente os aspectos relacionados acima. É interessante lembrar que a linha de tempo e espaços prevê momentos de atividades livres e dirigidas e a sala de registro é classificada nesta última categoria.

A EMEI Gastone Lucia Beltrão entende que a brincadeira livre das crianças é contemplada, diariamente nos momentos de parque e, semanalmente com a utilização da brinquedoteca, além de momentos criados pelos professores em outras áreas da escola.

Atividades de registro são entendidas como aquelas que exijam registro da criança e/ou do professor e englobam: registro fotográfico, rotina diária, jogos (ludoteca), rodas de conversa, escrita, dinâmicas do projeto “senta que lá vem história”, atividades relacionadas ao projeto coletivo e projeto didático do grupo, matemática e resolução de problemas, produção de material coletivo, criação de textos coletivos, artes, entre outras.. Fazem parte da documentação pedagógica três registros obrigatórios, a saber: portfólio de sondagem, o portfólio individual e o diário de projeto cujos objetivos são distintos.

#### **É DEVER DO PROFESSOR:**

- observar, registrar e promover ações afirmativas sobre: racismo, preconceito e discriminação, incluindo-se no trabalho a questão da igualdade de gênero.

- lembrar que a criança brinca no seu dia-a-dia, não apenas em momentos específicos, mas o tempo todo. O que exige considerar o caráter lúdico, de fantasia e de encantamento em todos os planos de trabalho do professor.

- Fazer cumprir os combinados durante todo ano e assumir o papel de juiz (fantasia), avaliando a organização do espaço antes de se retirar com suas crianças.

- diversificar os materiais oferecidos para o registro de experiências,

- organizar o mobiliário de diferentes maneiras considerando a proposta e a necessidade infantil de vivenciar diferentes formas de ver, ouvir e interagir com outras crianças,

- promover cantos de atividades diversificada, nos momentos de : avaliação, hipóteses de escrita, ludoteca, diário de projeto, registro e |ou adaptação de crianças matriculadas ao longo do ano.

- confecção de portfólio individual adequado às crianças com matrículas suplementares,

- manter os armários coletivos / turnos organizados e limpos

- estabelecer uma rotina em que as crianças participem da organização dos materiais dos armários,

- zelar pelos bens públicos que sejam disponibilizados para seu uso

- executar as atividades previstas no semanário, conferindo-lhes ludicidade e significado.

- avaliar as propostas planejadas,

- conservar a limpeza do ambiente em parceria com suas crianças,

- estar disponível às crianças, evitando atividades consideradas como estranhas ao trabalho docente,

- controlar as saídas e retornos de suas crianças à sala de registro, criando estratégias de controle para esta situação.

- registrar as vivências infantis.

- confeccionar placas com os nomes das crianças em letra bastão,

- confeccionar quadro em que seja registrada a rotina do dia

- confeccionar alfabeto (em letra bastão) e números (0 a 10) para exposição permanente na sala de registro.

- produzir registro fotográfico para os portfólios individual, portfólio virtual, diários de projeto e ambiente educador (ver detalhes em documentação pedagógica)

## **TERRITÓRIO DE APRENDIZAGEM - SALA DE LEITURA**

A EMEI criou um ambiente em que livros de diferentes gêneros ficam à disposição das crianças com o objetivo de incentivar o gosto pela leitura, o desenvolvimento da linguagem verbal (oral e escrita), estimular a imaginação. As ações permanentes do espaço preveem a realização duas dinâmicas, do Projeto “Senta que Lá Vem História”, são elas:

**Leitura compartilhada:** Em roda, crianças e professores realizam a leitura do mesmo livro de história, com o objetivo de estimular a aquisição de comportamentos leitores, oportunizando a exploração e a verbalização das imagens e símbolos contidos no livro.

**O Dono da História:** São levados para a sala diversos livros relacionados ao projeto e escolhidos três alunos para serem os “donos da história”. Através da leitura de imagens (ilustrações), essas crianças constroem narrativas livres que são transcritas fielmente pelo Professor, compondo o que chamamos de “texto coletivo”. Esta dinâmica favorece a ampliação do repertório de letras e auxilia nossas crianças a compreender o sistema de escrita que utilizamos. Estas aquisições são importantes para o seu processo de letramento e alfabetização.

## **TERRITÓRIO DE APRENDIZAGEM - COZINHA EXPERIMENTAL**

Localizada no espaço externo da Escola, a cozinha tem como objetivo proporcionar a melhoria da qualidade de vida das crianças, através de uma alimentação saudável, estimulando a ressignificação dos momentos das refeições, assim como o trabalho coletivo, a criação, a organização, a escuta e a oralidade.

Consideramos a culinária uma forma de arte e como tal desenvolve inúmeras habilidades e competências. Nestes momentos as crianças, a partir de um ingrediente da Horta ou de uma situação específica ligada ao projeto da sala, criam receitas, executam todos os passos da culinária (picar, cortar, descascar, medir, misturar, modelar, decorar, temperar, entre outros), degustam e apreciam alimentos que muitas vezes rejeitavam ou desconheciam, emitem opinião sobre o sabor, a aparência, a consistência, o aroma e suas preferências, aprendem sobre as propriedades nutritivas dos alimentos e suas origens, bem como exploram e reconhecem a receita como um gênero textual.

### **TERRITÓRIO DE APRENDIZAGEM - LUDOTECA**

Uma vez por semana, as crianças da EMEI GASTONE LUCIA BELTRÃO têm um momento destinado à utilização de jogos de mesa ou tabuleiro. Durante a atividade de jogar e descobrir quem foi o vencedor da partida, a criança entra em contato com a função social da matemática, ou seja compreende a importância do registro numérico em uma situação real e que lhe dá prazer. O jogo propicia inúmeras experiências importantes que serão úteis para a vida das crianças, entre elas podemos citar algumas, tais como: a observância das regras para atingir um objetivo, saber compartilhar materiais e brinquedos, esperar sua vez para jogar, registrar suas experiências utilizando vários recursos, avançar na resolução de problemas matemáticos e, principalmente lidar com suas emoções quando ganha ou perde.

### **TERRITÓRIO DE APRENDIZAGEM - HORTA**

A EMEI Gastone Lucia Beltrão possui uma área verde privilegiada e a criação de uma horta era uma vontade de todos os profissionais da escola.

Inicialmente, o objetivo era diminuir o desperdício de alimentos que eram rejeitados pela maioria das crianças durante as refeições, em especial às hortaliças.

Com o tempo, foram sendo agregados valores e objetivos ao projeto inicial, tendo em vista à horta como estratégia pedagógica eficaz para se alcançar os objetivos que constituem o Projeto Político Pedagógico da EMEI Gastone Lucia Beltrão.

Em 2006 demos início a construção de uma horta comum feita diretamente no solo foi, então que surgiram pela primeira vez as nossas figuras de afeto.

Em 2008, com a parceria firmada com um engenheiro agrônomo, construímos a Horta Suspensa, feita em telhas. Desde então os procedimentos relativos a sua manutenção e conservação foram incorporados como um projeto permanente da escola.

## ANEXO F - Documentação pedagógica

**TEIA DE CONHECIMENTO** – Não é a toa que o registro sobre os caminhos que o projeto didático percorre tenha recebido este nome. Na pedagogia de projetos os conhecimentos não são escalonados em ordem de “importância”, ou fechados em caixas e sequências pré-determinadas. Os conhecimentos são produzidos na medida exata em que surgem oportunidades reais para o investimento em pesquisas sobre eles. A Teia nos permite uma organização do trabalho pedagógico e facilita-nos observar e registrar as conexões entre os conhecimentos produzidos, através da escuta atenta às falas infantis.

As Teias são confeccionadas em cartolinas e, na medida em que forem agregados novos caminhos, elas precisam ser refeitas. Portanto, não se trata de um trabalho puramente estético, mas que deve refletir a prática pedagógica e a construção do conhecimento que esta sendo valorizado em determinado momento para o grupo/classe.

A visibilidade da teia de conhecimento é de fundamental importância em nossa estrutura organizacional, em especial ao fato de que as crianças convivem com duas professoras e além de ser um instrumento de acompanhamento dos diferentes projetos pela gestão pedagógica, garante uma comunicação imediata entre as parceiras de trabalho. Pela experiência que temos em relação à construção e atualização das teias de conhecimento, podemos antecipar algumas dificuldades possíveis:

- Desconhecimento dos processos de elaboração;
- Resistência às mudanças das práticas pedagógicas;
- Desatenção às falas infantis;
- Dificuldade em registrar o trabalho pedagógico e as intervenções realizadas,
- Dificuldade ou resistência em libertar-se da programação conteudista.
- Dificuldade de planejamento e organização
- Desmotivação para a pesquisa constante,

-Superficialidade no tratamento de algumas questões importantes para o desenvolvimento humano de todos os envolvidos. É comum perder-se várias oportunidades pelo julgamento preconceituoso do que seja fácil ou difícil para nossas crianças. Um desafio se constitui pela dificuldade da missão e o êxito reside na sua superação.

- Priorização da quantidade em detrimento da qualidade das propostas de trabalho

Na ausência de relação entre o que se aprende e a realidade de nossa escola e comunidade.

Entre todas estas variantes, a que mais nos chama a atenção é que a dificuldade encontrada por alguns profissionais só fica clara quando são chamados para entrevistas individuais com a gestão pedagógica. Desta forma, e para evitar prejuízos às crianças, é imperiosa a **iniciativa** dos profissionais em procurarem orientação. A construção das teias é acompanhada pela coordenação e direção durante todo o ano.

Para finalizar, a qualidade de um projeto didático esta intimamente ligada à teia de conhecimentos que produziu, não pela quantidade de temas transversais, mas pelos caminhos que foram percorridos pelos professores e alunos e as aprendizagens que possibilitou.

**PROCEDIMENTOS:** A construção da Teia de Conhecimento será realizada de forma compartilhada, envolvendo o professor e a gestão.

O professor deverá:

- atualizar a teia sempre que um novo percurso for desenhado pelo grupo (professor-aluno) e/ou um novo conhecimento tenha sido construído.
- Assim que for desencadeada a primeira ação coletiva do Projeto “Diversidade Biológica e Cultural – As crianças de Madiba” para o 1º e 2º turnos e “De onde vem? Para onde vai?” para as crianças do período intermediário, a teia de conhecimento deve ser iniciada.
- Ela deve ser confeccionada em cartolina e fixada em um dos quadros de cortiça das salas de registro. Há um quadro para cada professora.
- A gestão marcará encontros individuais para orientar a continuidade da teia de conhecimentos.

- **DIÁRIO DE PROJETO** – É um documento que conta a história do projeto. Ele comprova a realização de sequências didáticas vivenciadas pelo grupo/classe e o significado da experiência para as crianças. Portanto, não se trata de um documento que é realizado de tempos em tempos. Sua confecção ocorre durante as atividades com as crianças, nos diferentes espaços escolares, desde o primeiro dia de aula (conforme linha de tempo). A comprovação da realização de atividades que tenham sido significativas para o grupo deve conter:

- data da realização da atividade (que deverá obedecer a ordem cronológica dos acontecimentos)

- registro escrito, fotográfico ou produzido pelas próprias crianças.

Os objetivos deste documento, entre outros, são:

- garantir visibilidade do caminho percorrido pela criança (uma vez que participa efetivamente de sua construção), pelo professor e para a comunidade escolar (divulgação do trabalho aos pais e troca de experiências entre professores)

- registrar o resultado das pesquisas e intervenções do professor;

- possibilitar às crianças, revisitar algumas experiências, agregando valores e/ou apontando a necessidade de novas pesquisas sobre o mesmo tema;

- garantir, ao professor ter uma visão integral de seu trabalho para reflexões e encaminhamentos.

- possibilitar a inscrição em concursos promovidos por SME ou outras entidades que exijam comprovação do trabalho realizado.

Cabe-nos reforçar a ideia de que o Diário de Projeto é um registro do grupo/classe, incluindo o professor e não um registro daquilo que lhe parece pertinente divulgar. Além disso, não se trata de um documento que vise, apenas, a beleza estética de seu conteúdo, mas sua consistência. Considerando a diversidade quando tratamos de cada grupo de crianças e de cada professor, não existem modelos prontos de Diários de Projeto e, reduzir sua confecção a análise de sua boniteza, esta longe da nossa concepção de trabalho e intervenção.

Por ser um documento que dá visibilidade ao trabalho do professor e das crianças, torna-se uma referência estética para os alunos e este aspecto precisa ser elevado em consideração.

No início de cada ano, o professor receberá o Diário de Projeto que é confeccionado em folhas maiores que as habituais, vista a quantidade de

informações que cada atividade deve conter. Trata-se de uma documentação que registra o trabalho da escola e por este motivo, deverá permanecer na unidade para compor nosso arquivo. Vale reiterar que o Diário de Projeto não é um documento do professor e, portanto não deve ser retirado da escola sem prévia autorização da gestão.

Através de sua análise é que são desencadeadas novas ações do Projeto Didático.

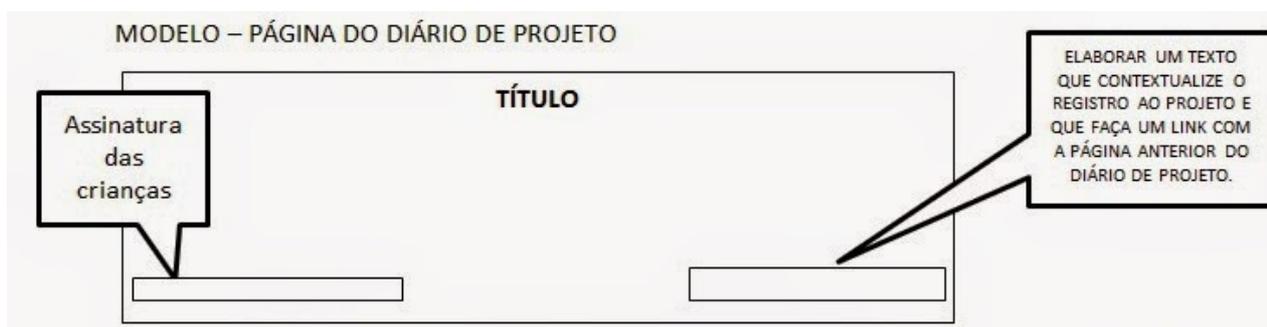
**PROCEDIMENTOS:** O professor deverá:

- planejar em seu semanário:
  - um fundo para a página ou uma borda decorativa, um título que revele de forma direta o que aconteceu, uma contextualização que conte o que aconteceu e qual a relação com o registro da página anterior do Diário de Projeto.
  - quais materiais diversificados serão utilizados para a confecção da página
  - definir o que foi revelante para o grupo de crianças durante as atividades específicas do Projeto Didático ( Diversidade Biológica e Cultural – De onde vem? Para onde Vai?
- escolher 4 crianças para ajuda-lo a confeccionar uma página do Diário de Projeto. A cada nova página, um novo grupo de quatro crianças ficará responsável por executar a atividade planejada.
- discutir com seus alunos o que foi mais significativo durante a semana e que tipo de registro poderá ser feito para que fique claro o que o grupo vivenciou e aprendeu, não se esquecendo que a sequência dos registros deve refletir as sequências didáticas elaboradas pelo professor.
- construir cada página coletivamente, garantindo espaço para a participação infantil através de recorte, colagem, desenho, fotografia, pintura e escrita, entre outras. As falas infantis, tendo o professor como escriba, são fundamentais para este processo.
- ao final da confecção, as quatro crianças deverão assinar sua produção.
- apesar da participação infantil, o professor é responsável pelo planejamento e pela execução de cada página.
- escolher um espaço na sala para que o Diário de Projeto fique à disposição das crianças e da gestão. Um dos objetivos é a visitação constante ao documento.

Desta forma, não há previsão na grade JEIF para atividades relacionadas aos Diários de Projeto.

ELABORAR UM TEXTO QUE CONTEXTUALIZE O REGISTRO AO PROJETO E QUE FAÇA UM LINK COM A PÁGINA ANTERIOR DO DIÁRIO DE PROJETO.

MODELO – PÁGINA DO DIÁRIO DE PROJETO



**PORTFÓLIOS INDIVIDUAIS** – A construção do portfólio individual é feito nos cadernos de desenho fornecidos pela PMSP e deve ser realizado exclusivamente pelas crianças, contendo em todas as atividades as seguintes informações:

A) breve contextualização ( que tipo de conhecimento/experiência desencadeou a atividade)- esta contextualização deve ser feita pelo professor e colada no portfólio pelo aluno. Após a colagem é importante que se faça uma leitura compartilhada com o grupo para que saibam o que esta escrito.

- data (escrita pelo professor ou pela criança)

- comanda ( quando não houver comanda, deverá constar “atividade livre” e o material utilizado)

- todas as atividades, comandas e contextualizações deverão passar pela gestão pedagógica antes de serem distribuídas às crianças e coladas no portfólio. Nosso objetivo é reduzir ao máximo este tipo de prática e/ou garantir aos profissionais que saibam analisar criteriosamente sua prática pedagógica quando da utilização destes procedimentos.

- a utilização de fotos que ilustrem as vivências das crianças é bem vinda e a impressão será feita pela escola, em preto e branco, através da cota de cópias de cada professor,

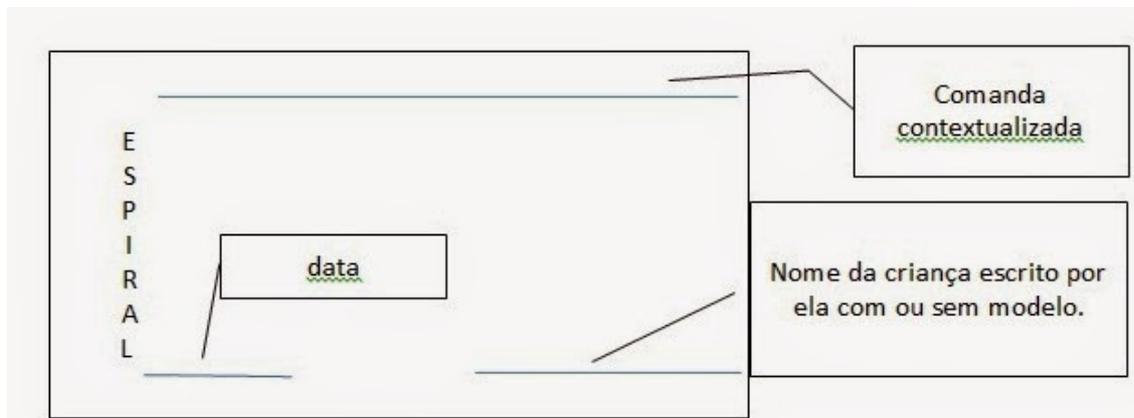
- Nenhuma atividade de recorte e colagem do material impresso (fotos, comandas, contextualização, entre outros) deve ser feita pelo professor. As crianças deverão aprender a manusear a tesoura e a cola construindo sua autonomia, orientação espacial/temporal e senso estético. A criança que não realiza a construção de seu portfólio, dificilmente terá autonomia para encontrar a página que deverá ser usada, perceberá que há uma sequência cronológica e lógica das atividades que fez ou ainda que há uma forma correta de utilizar o caderno.

### PROCEDIMENTOS:

#### a) UTILIZAÇÃO DO CADERNO OU FOLHAS PARA O PROFÓLIO INDIVIDUAL

Ao contrário do que muitos pensam sobre a liberdade de expressão da criança, quando tratamos de atividades planejadas com objetivos específicos, é preciso dar referências. A organização das atividades no espaço de uma folha precisa de orientação e nossa escola definiu alguns procedimentos que devem ser observados por todos, conforme modelo que segue:

- a posição do caderno deverá ser **sempre** na horizontal



- sempre que houver uma atividade de escrita o professor deverá fazer uma inscrição de forma sutil para sinalizar de que forma a atividade foi realizada (escrita espontânea ou cópia). Fica uma dica: No momento em que a comanda, título ou contextualização for elaborada pelo professor, esta sinalização pode ser incluída.

- caso o caderno não seja entregue nos primeiros meses de aula, as atividades de registro deverão ser feitas em folhas que serão organizadas, em ordem cronológica, pelo professor em sacos plásticos. Todas deverão conter as especificações do modelo acima, ou seja, título/comanda/contextualização, espaço para o nome da criança e data.

- a confecção das atividades deve ser de inteira responsabilidade da criança, não sendo permitido o acúmulo de atividades em folhas soltas para serem coladas pelo professor, retroativamente.

- as atividades realizadas em folhas soltas não deverão ser enviadas para casa uma vez que farão parte da história da criança em nossa escola;

- As atividades deverão ser realizadas de um único lado da folha(frente). O verso da folha será utilizado pelo professor, para o registro da análise que fará da produção infantil e que o ajudará no momento da elaboração dos relatórios descritivos.

- Os portfólios das crianças, assim como toda a documentação pedagógica, não devem sair da escola sem prévia autorização da Direção.

#### QUAL A DIFERENÇA DAS PROPOSTAS PARA O DIÁRIO DE PROJETO E DO PORTFÓLIO INDIVIDUAL?

| DIÁRIO DE PROJETO  | PORTFÓLIO INDIVIDUAL   |
|--|--|
| <p>Documento que conta a história do projeto didático do grupo através de atividade planejada e dirigida pelo professor, envolvendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- situações-problema</li> <li>- levantamento de hipóteses</li> <li>- pesquisas</li> <li>- conclusões provisórias</li> <li>- vivências</li> <li>- falas infantis</li> <li>- textos coletivos</li> <li>- fotos</li> <li>- Cds e Dvs</li> <li>- produções artísticas infantis coletivas</li> <li>- produções individuais</li> <li>- Literatura</li> </ul> <p>O grupo de quatro crianças responsável deverá contar com o acompanhamento direto do professor para a confecção da página do Diário de Projeto.</p> | <p>Documento no qual devem ser registradas, exclusivamente pela criança, as propostas de trabalho que contribuam para as suas aprendizagens (relacionadas ou não aos projetos didáticos) nos diferentes espaços escolares e/ou no entorno.</p> <p>Desafios difíceis e possíveis da criança realizar, abrangendo todas as formas de expressão e campos de experiência.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Linguagem Oral e Escrita</li> <li>- Conhecimento Matemático</li> <li>- Conhecimento Científico</li> <li>- Movimento <ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes (Culinária, Escultura, pintura, desenho, Dança, Música)</li> <li>- Leitura</li> <li>- Tecnologias (fotos, entrevistas, pesquisas realizadas pelas crianças)</li> </ul> </li> </ul> |

## POR QUE É IMPORTANTE REGISTRAR AS FALAS DAS CRIANÇAS NOS DIFERENTES ESPAÇOS E TEMPOS ESCOLARES?

Assim como a atuação, as falas infantis nos revelam, além da história de vida de cada criança, os conhecimentos prévios que possuem sobre qualquer proposta de trabalho e se novos conhecimentos foram construídos, após as intervenções do professor.

Registrar as falas infantis significa compartilhar as responsabilidades pelo processo educativo e formativo.

Quando o professor assume o papel de um bom “escutador”, não deve fazer interferências nas falas de suas crianças que venham confirmar ou rejeitar as suas colocações. Em seu planejamento, deverá antecipar perguntas e situações que provoquem suas crianças a refletir e compartilhar seus pensamentos, jamais fazendo um julgamento sobre eles.

### O QUE REGISTRAR?

- falas que sinalizem o que a criança pensa ou sente sobre o tema a ser trabalhado,
- falas que sinalizem o que a criança já sabe sobre o tema a ser trabalhado
- falas que sinalizem o que as crianças precisam saber sobre o tema trabalho
- falas que indiquem o conhecimento construído sobre o tema trabalhado pelo professor.

## **EXPOSIÇÃO PERMANENTE DE TRABALHOS**

A EMEI Gastone Lucia Beltrão acredita que a divulgação/exposição dos trabalhos realizados nos diferentes espaços deva ocorrer sistematicamente por toda a comunidade escolar, através de exposição nos murais e varais, como forma de reconhecimento dos talentos infantis, a criação de um ambiente alfabetizador, o estímulo a novas descobertas e temas de interesse, bem como a construção de um ambiente que possibilite a memória dos caminhos percorridos individual e/ou coletivamente. O acervo em exposição deverá ser MENSALMENTE atualizado PELO PROFESSOR. O material retirado pelo professor responsável deverá ser armazenado segundo critério do responsável.

ITENS OBRIGATÓRIOS PARA A CONFECÇÃO DE CARTAZES QUE FICARÃO EXPOSTOS:



## ANEXO G - Escola de Pais - 2015

*“A participação das famílias exige a partilha do poder e o poder exerce-se para que sejam tomadas as decisões nem sempre consensuais ou que, nem sempre, interessam por igual a todas as partes”.*

*Ramiro Marques*

Justificativa: Uma escola democrática se constrói com sucessivas tentativas de aproximação e a construção de vínculos afetivos entre a comunidade e os diversos atores escolares. Dá-se de forma gradativa e lenta posto que se trata de um processo de sedução em que múltiplos interesses estão em jogo e encontrar pontos de intersecção não é tarefa fácil.

As resistências ficam ainda mais evidenciadas quando tratamos da educação de crianças de quatro e cinco anos. Ao mesmo tempo em que as famílias reconhecem a importância da inserção de seus filhos em grupos sociais mais amplos, a sensação de perda de seus filhos coloca-as numa posição de desconfiança e cobranças que as escolas não estão preparadas a assumir.

A legislação nacional reconhece, a partir dos anos 90, a importância da família no contexto escolar e cria, para além da obrigatoriedade, mecanismos para uma participação mais efetiva e afetiva no desenvolvimento das crianças, missão de qualquer instituição educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação ( Lei 9394/96), artigo 1º, 2º, 6º e 12; o Estatuto da Criança e dos Adolescente (Lei 8069/90), nos artigos 4º e 55; o Plano Nacional de Educação e o Regimento Interno das Unidades Educacionais da Rede Pública de Ensino asseguram o direito e o dever das famílias de participar na construção do Projeto Político Pedagógico da escola que seus filhos frequentam.

Aqui reside a responsabilidade das escolas públicas em reconhecer que, apesar das disposições legais, cabe a ela considerar a carga emocional que pesa sobre a família quando realiza o segundo parto de seus filhos, como costume classificar.

Esta segunda separação é envolta em sentimentos de incertezas e dúvidas, porque diferentemente dos primeiros meses de vida, em que a família tem controle

absoluto sobre as necessidades e desejos de seu filho, a escola representa o desconhecido para ambos.

Podemos agregar aos momentos de instabilidade dessa segunda ruptura, o fato de que as famílias atendidas pela rede pública de ensino, na maioria das vezes, não têm o direito de escolher em qual escola querem matricular seus filhos. A imposição desta ou daquela escola, baseada na proximidade de sua residência contribui para o aumento de tensões e resistências nos primeiros contatos entre os pais e a escola.

É certo que a administração pública não teria outra forma de garantir vagas as crianças de zero a seis anos, se não a de estabelecer critérios para esse atendimento, mas cabe às escolas reconhecer o alicerce frágil em que esta relação é inicialmente construída.

A cultura escolar adultocêntrica, ainda mergulhada em sua própria finitude, desconhece sua comunidade, suas histórias e expectativas e por isso, organiza eventos em que promove sua importância e geralmente, de forma velada, terceiriza a culpa às famílias pelos insucessos que vêm acumulando.

Este projeto surge pela necessidade de desconstruir práticas, inverter prioridades e personificar as relações pessoais no âmbito escolar e para fora dele.

É certo que antes de abrir as portas à comunidade escolar é necessário que a equipe de servidores públicos que nela atua, estabeleça vínculos com a escola o que representa um grande desafio porque a alta rotatividade de professores na rede, inviabiliza esta construção ou a interrompe ano a ano.

Desta forma, a “Escola de Pais” surge como resultado de um processo iniciado a dez anos e um novo investimento que visa imprimir qualidade as relações entre escola e família através dos membros da equipe gestora.

Apesar das concepções e práticas que envolvem a criação de uma Escola de Pais serem práticas constantes da EMEI Gastone Lucia Beltrão, institucionalizá-la foi o primeiro passo para sua incorporação ao Projeto Político Pedagógico da unidade.

**OBJETIVO Geral:** Transformar a escola num espaço democrático que acolha diversos atores e a pluralidade de suas ideias.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- detectar as prioridades das famílias em relação à educação de seus filhos
- formar os pais nos assuntos de seu interesse e àqueles relacionados à proposta pedagógica da unidade.
- dialogar acerca de suas necessidades e anseios
- criar oportunidades para o protagonismo familiar no âmbito escolar
- estreitar os laços afetivos entre os pais e a escola
- elevar a auto-estima dos pais e das crianças
- estabelecer parceria mais efetiva com os membros das famílias que tiverem oportunidade de exercer suas habilidades para enriquecer os projetos didáticos durante o ano letivo.
- organizar comissões permanentes para gerenciar ações junto à comunidade e o entorno escolar
- ampliar o repertório das famílias sobre os processos de ensino-aprendizagem e a construção do conhecimento
- divulgar e refletir sobre o processo de formação dos professores, compartilhando os saberes construídos coletivamente.
- estimular sua participação crítica na elaboração do Projeto Político Pedagógico e na Avaliação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil
- estabelecer parcerias com profissionais de outras áreas do conhecimento que promovam o debate de assuntos de interesse da comunidade.
- dinamizar a participação das famílias em eventos, antes, destinados aos professores e equipes escolares ( Reuniões Pedagógicas).

### Metodologia

A Escola de Pais acontece por meio de encontros ou atividades abertas às famílias e funcionários da escola e podem ser classificados em cinco categorias.

Categoria 1 – Realização de encontros após o horário de funcionamento da escola em que o tema de interesse para o diálogo e reflexão é definido pelos pais participantes. Nesses encontros, a gestão prepara um material que, ao mesmo tempo, divulga conhecimentos produzidos sobre o assunto e incentiva a participação dos presentes através de desafios. Ao final do encontro, há sempre uma atividade planejada que se inicia no coletivo e segue como “lição de casa” para os pais. O

objetivo destas atividades é sempre o de levar a discussão para casa e possibilitar a participação de outros membros da família, inclusive a criança.

Categoria 2 – Realização de encontros após o horário de funcionamento da escola em que a escola define o tema a ser abordado de acordo com a necessidade do projeto didático em andamento. A escola desenvolve dois projetos didáticos permanentes, a saber: Diversidade biológica e cultural no período das 7h00 às 11h00 e 15h00 às 19h00 e o Projeto de Onde vem? Para Onde Vai?- Sustentabilidade e Consumismo no período da 11h00 às 15h00. Alguns dos encontros são desencadeadores de discussões pertinentes aos conhecimentos que as crianças estão construindo com seus professores. O objetivo destes encontros é ampliar o repertório dos pais sobre os temas e incentivá-los à pesquisa para compartilhar com seus filhos.

Categoria 3 – Realização de palestras com convidados especiais que tratam das temáticas definidas pelos pais ou pela escola.

Categoria 4 – Promove a participação dos pais nas rotinas diárias da escola, como protagonistas de ações educativas. A presença de pais em momentos de brincadeiras, dinâmicas, refeições em que assumem a posição de comando de uma turma de crianças. Durante as reuniões descobrimos talentos, entre os pais, que são introduzidos nas rotinas das crianças através de oficinas. Aulas de dança e de consciência corporal já foram iniciadas esse ano.

Categoria 5 – Promoção de Eventos, festas, dinâmicas, gincanas, pesquisas e vivências previstas em calendário escolar ou no cronograma de ações coletivas dos projetos didáticos definidas durante o ano.

Categoria 6 – Comunicação Virtual Permanente – Portfólios Virtuais são diariamente atualizados contendo fotos e textos para que as famílias acompanhem as rotinas de seus filhos e possam conversar sobre o que vivem na escola. Através do Blog, é disponibilizada toda a documentação pedagógica da escola, possibilitando a consulta e a cobrança de ações não realizadas por parte da equipe escolar. Além disso, mantemos uma comunicação virtual através das redes sociais para esclarecimento de dúvidas.

## **ANEXO H - Educação para o século XXI e a prática pedagógica da EMEI**

As propostas de trabalho com as crianças matriculadas em nossa escola foram organizadas nos quatro pilares definidos pelo relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Os objetivos gerais e específicos definidos pelas Orientações Curriculares para a Educação Infantil são fundamentais para atendermos ao Projeto Político Pedagógico da EMEI Gastone Lucia Beltrão e estão descritos no quadro de referência que deverá ser observado nos momentos do planejamento semanal (semanário).

Incorporamos, a esta organização o Estatuto da Criança e do Adolescente e temas centrais dos projetos permanentes de nossa proposta pedagógica.

### **APRENDER A FAZER**

A rápida evolução por que passam as demandas do dia a dia pede que o indivíduo esteja apto a enfrentar novas situações de convívio e a trabalhar em equipe, desenvolvendo espírito cooperativo e de humildade na reelaboração conceitual e nas trocas, valores necessários ao trabalho coletivo. Ter iniciativa e intuição, gostar de certa dose de risco, saber comunicar-se, resolver conflitos e ser flexível.

Tema Geral: Cultura Ambiental e Corporal

Objetivo Geral: Cuidar do Presente e do Futuro (Sustentabilidade/ Consumismo)

Estatuto da criança: Direito à saúde, alimentação, esporte, lazer.

### **APRENDER A CONVIVER**

No mundo atual, este é um importantíssimo aprendizado por ser valorizado quem aprende a viver com os outros, a compreendê-los, a desenvolver a percepção de interdependência, a administrar conflitos, a participar de projetos comuns, a ter prazer no esforço comum.

Temas Gerais: Direitos Humanos

Objetivo Geral: Cuidar de Si e do Outro

Estatuto da Criança: Direito à liberdade, ao respeito e à dignidade.

### **APRENDER A SER**

É importante desenvolver sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade,

iniciativa e crescimento integral da pessoa em relação à inteligência. A aprendizagem precisa ser integral, não negligenciando nenhuma das potencialidades de cada indivíduo.

O ser humano é um ser social. Estamos em relação todo o tempo; somos filhos, pais, irmãos, funcionários, chefes, amigos, esposas, maridos, namorados, enfim, desempenhamos vários papéis em nossa vida, e nem sempre estamos preparados para eles. As relações que propomos, a forma como o fazemos, as pessoas com quem nos envolvemos contam um pouco de nós, de nossas escolhas durante a vida. São as nossas buscas que promovem nossas escolhas, que as direcionam, portanto entendê-las é criar possibilidades de viver melhor e com mais qualidade de vida.

O aspecto afetivo tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual. Ele pode acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento. Ele pode determinar sobre que conteúdos a atividade intelectual se concentrará.

Neste sentido, construímos situações em que a criança construa sua identidade, sinta-se segura, acolhida e confiante, bem como estabeleça vínculos afetivos com a escola através da criação de Figuras de Afeto.

Temas Gerais: Identidade, Protagonismo Infantil, Socialização, Respeito, Dignidade, Igualdade Racial, combate a qualquer forma de discriminação.

Objetivo Geral: Educar para o afeto

Estatuto da Criança: Direito à vida.

### **APRENDER A CONHECER**

É necessário tornar prazeroso o ato de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento para que não seja efêmero, para que se mantenha ao longo do tempo e para que valorize a curiosidade, a autonomia e a atenção permanentemente. É preciso também pensar o novo, reconstruir o velho e reinventar o pensar.

Temas Gerais: Música/Dança/Teatro; Pintura/Modelagem/Desenho/Escultura; Leitura/Escrita; Informática Educativa, Linguagem escrita, linguagem oral, linguagem matemática.

Objetivo Geral: Educar para o prazer de conhecer

Estatuto da criança: Direito à cultura

**ANEXO I - Proposta para alteração de nome da EMEI Gastone Lucia Beltrão para EMEI Tata Khulu com a anuência da comunidade escolar**

**MENOS MILITAR, MAIS LIBERTÁRIO! TATA KHULU, TUDO A VER COM A NOSSA ESCOLA!**

O Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres da Escola Municipal de Educação Infantil Gastone Lucia Beltrão acredita ser fundamental para a consolidação do Projeto Político Pedagógico e às futuras gerações de alunos e famílias que vierem a ter seus filhos matriculados nesta Unidade Educacional, a alteração do nome da escola para EMEI Tata Khulu.

Leia, na íntegra, a nossa justificativa para mais esse sonho.

A EMEI Gastone Lucia Beltrão iniciou suas atividades no Bairro do Limão na década de 50 quando, à luz da concepção revolucionária de Mário de Andrade à frente do Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo, foram criados os parques infantis que pretendiam garantir aos filhos de operários o direito a viver suas infâncias. Experiência pioneira na organização da educação infantil pública tinha como principal fundamento aproximar as crianças da diversidade étnica- brasileira, através da arte e dos jogos tradicionais infantis.

Localizada na Avenida Professor Celestino Bourroul, como Parque Infantil desde 1955 ou como Escola Municipal de Educação Infantil a partir de 1985, a EMEI Gastone Lucia Beltrão não conseguiu se constituir como referência educacional ou cultural aos munícipes do Bairro do Limão, durante seus longos anos de existência.

Há onze anos, deu-se início a um projeto de resgate da imagem da escola junto aos moradores do bairro, atraindo a comunidade para conhecer a missão, a visão e os valores preconizados por seu Projeto Político Pedagógico. A promoção de eventos abertos à comunidade e a consolidação da parceria entre a escola e as famílias das crianças, foram responsáveis por um processo intenso de construção de novas concepções, levando-nos ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas no interior da unidade educacional e para além de seus muros.

Para a EMEI Gastone Lucia Beltrão o marco histórico da conquista e do reconhecimento que a fez despontar no cenário educacional da Cidade de São Paulo, deve-se a iniciativa pioneira de incluir em seu currículo o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, preconizado pela Lei 10.639/03.

Revelar a dimensão e a significativa influência das raízes africanas na gênese da cultura brasileira teve como prerrogativa tornar visível a história de vida de nossas crianças e seus familiares, garantindo-lhes a igualdade de direitos e valorizando os aspectos identitários desta comunidade que, até então, não tinham sido reconhecidos como fundamentais para os processos de ensino-aprendizagem e para a construção da identidade das crianças e adultos de dentro e de fora da escola.

Em 2011, com o início do Projeto denominado “AziziAbayomi, um príncipe africano” – Diversidade Biológica e Cultural - que garante, até hoje, a construção de uma educação infantil para e pela igualdade racial, recebemos como resposta a esta iniciativa a pichação em nossos muros, da frase “VAMOS CUIDAR DO FUTURO DAS NOSSAS CRIANÇAS BRANCAS”, acompanhada por símbolos nazistas. O fato repercutiu em todo o território nacional, dando visibilidade à escola e a necessidade de garantirmos o exercício pleno da cidadania desde a mais tenra idade.

A mobilização da Secretaria Municipal de Educação, da Diretoria Regional de Educação Freguesia| Brasilândia, de vários segmentos da sociedade civil, crianças, famílias e profissionais da EMEI Gastone Lucia Beltrão nos possibilitou dar uma resposta assertiva à sociedade, quando realizamos a pintura artística dos muros para encobrir os sinais do racismo latente num país que até os dias atuais insiste no mito da democracia racial.

Há cinco anos encontramos, nas falas de nossas crianças, a certeza de se tratar de um projeto que, em sua essência, traduz a qualidade social que a educação básica deve incorporar aos seus discursos e práticas.

Em 2014, apresentamos a história de vida do líder negro *Tata Khulu* que, conduzido pela criatividade infantil, tornou-se avô do nosso Príncipe Africano Azizi Abayomi garantindo a continuidade de um cenário repleto de imaginação, fantasia e afetividade que permeiam nossa realidade pedagógica. Hoje, “Vovô Madiba”, como é chamado por nossas crianças, esta presente em todas as rodas de conversa que tratam da temática como símbolo de luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

Desde o início, o apoio das famílias, dos órgãos municipais e da sociedade civil ao projeto foi decisivo, ajudando-nos a dar visibilidade à premente necessidade de promovermos uma educação infantil que combata o racismo, o preconceito e qualquer tipo de discriminação, bem como tornou público os resultados desta prática

pedagógica. A elevação da autoestima e o empoderamento da comunidade escolar nas tomadas de decisão edificaram os alicerces de uma gestão democrática, cujos caminhos não admitem retrocesso.

Atualmente a EMEI Gastone Lucia Beltrão é procurada por famílias que, conhecem e reconhecem no Projeto Político Pedagógico da unidade, um poderoso instrumento de mudança social. Professores que querem contribuir e fazer parte da nossa história e estão em busca da construção de uma educação libertadora, crítica e construtiva também chegam à escola, através dos concursos de remoção promovidos pela Secretaria Municipal de Educação.

A EMEI Gastone Lucia Beltrão, nos últimos anos, recebeu inúmeros prêmios pela consistência de sua proposta pedagógica, entre eles, encontram-se: Salva de Prata concedida pela Câmara Municipal de São Paulo pelos relevantes serviços prestados à comunidade, 6º Prêmio Educar para a Igualdade Racial promovido pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT), 1º Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos, além de conter um acervo considerável de reportagens e matérias que transformaram o espaço educativo da escola em objeto de estudo dos cursos de Pedagogia, Mestrado e Doutorado em diversas Faculdades Públicas e Privadas da Cidade de São Paulo. Foi parceira do Instituto Avisa Lá, na elaboração do documento “Educação Infantil e práticas promotoras da igualdade racial”, incluído na bibliografia dos concursos públicos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Este ano, a necessidade de uma reforma geral da escola, colocará em risco nossa própria identidade, através da demolição dos muros que registram a história que esta sendo construída e que se tornou símbolo da nossa luta contra a intolerância e o desrespeito à diversidade humana, luta esta personificada pela vida e obra do líder mundial, *Tata Khulu*.

Para garantir a continuidade de um trabalho exitoso no que se refere à educação das relações étnico raciais no Município de São Paulo e para que as marcas de nossa história não sejam diluídas pelo tempo, o Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres da Emei Gastone Lucia Beltrão propõe a alteração da denominação de nossa escola para EMEI Tata Khulu – Madiba.

Tal solicitação justifica-se pelo fato de que a denominação ora proposta visa tornar permanente e atemporal, o estudo das relações humanas no contexto escolar

e o reconhecimento da identidade das crianças e famílias que usufruem deste espaço educacional, através do estudo e da memória a ser preservada daquele que representa, em toda a sua complexidade e grandeza, a luta contra a segregação racial.

Trata-se, portanto de manter vivo o desafio de eliminar as injustiças sociais através de uma célebre frase daquele que nos parece ser o único patrono capaz de representar nossos ideais: “A Educação é a arma mais poderosa para mudar o mundo”.

Tata Khulu, advogado e Presidente da África do Sul, conhecido líder mundial que lutou contra o sistema de governo denominado apartheid (vida separada) que pregava a segregação racial em um país de maioria negra, autor de um manifesto negro contra as injustiças sociais, conhecido como a Carta da Liberdade, reconhecido pela Anistia Internacional por uma vida dedicada à proteção e promoção dos direitos humanos, merecedor do prêmio Nobel da Paz por sua luta pela igualdade racial. Conduziu seu povo a viver uma transição entre o antigo regime de exclusão e uma democracia multirracial. Fundou, em 2007 o grupo The Elders que reúne líderes mundiais com o objetivo de discutir e trabalhar pela paz e os direitos humanos ao redor do mundo.

Desta forma, evidenciamos aspectos que justificam nossa escolha que vão além da denominação proposta, posto que a biografia de Tata Khulu ensinou e ensinará estudos e nos auxiliará a construir e manter viva a nossa própria identidade, sedimentando este espaço escolar como um território de referência educacional no trabalho com as relações étnico raciais, conforme fundamentos registrados em nosso Projeto Político Pedagógico.

Nossa solicitação encontra amparo legal, nos temos do Artigo 14, incisos I e II, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9343|1996 que prevê as normas de garantia de uma gestão democrática do ensino com a participação da comunidade escolar e local, através do Conselho de Escola, consideradas suas peculiaridades, e “caput” do Artigo 15 da mesma Lei que assegura a progressiva autonomia pedagógica e administrativa às Escolas.

E, ainda nos termos do Artigo 7, parágrafo único, da Lei 14.454|2007 que dispõe sobre a denominação e a alteração da denominação de vias, logradouros e próprios municipais e matérias correlatas que determina as condições para homenagens à figuras públicas, exigindo que a personalidade escolhida tenham

prestado importantes serviços à Humanidade, à Pátria, à Sociedade ou à Comunidade e, neste caso, que possua vínculos com o logradouro, com a repartição ou o serviço nele instalado ou com a população circunvizinha.

A Lei n.º 15975/2014, acresce, ao Artigo 8 da Lei n.º 14.545/2007, a obrigatoriedade de anuência absoluta dos membros do Conselho de Escola da respectiva unidade escolar para o propositura de alteração da denominação de estabelecimentos oficiais de ensino público municipal, bem como nos termos do inciso II do mesmo artigo, que possibilita homenagear personalidade que, não tendo sido educador, tenha uma biografia exemplar no sentido de estimular os educandos para o estudo.

O Regimento Educacional da EMEI Gastone Lucia Beltrão, em seu Artigo 2, define-a como sendo uma escola gratuita, laica, direito da população e dever do poder público e estará a serviço das necessidades e características de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos, isenta de quaisquer formas de preconceitos e discriminações de sexo, raça, cor, situação socioeconômica, credo religioso e político, dentre outras.

Ainda, no Capítulo III que versa sobre o Conselho de Escola, em seu Artigo 30, classifica-o como um colegiado de natureza consultiva e deliberativa como forma de garantir a construção da autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola.

Certos da relevância de nossa proposta, uma vez que se fundamenta nos princípios de uma Pátria Educadora, submetemos à apreciação de V. Sa. esta que seria uma conquista significativa para a nossa comunidade e para as futuras gerações da cidade de São Paulo.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A – Comunicação sobre a pesquisa**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA: DIDÁTICA, TEORIAS DE ENSINO E PRÁTICAS ESCOLARES  
DOUTORANDA: Waldete Tristão Farias Oliveira  
ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mônica Appezzato Pinazza**

**COMUNICAÇÃO SOBRE A PESQUISA**

Prezada Equipe Gestora

Comunico por meio do presente documento sobre a pesquisa em nível de Doutorado que atualmente desenvolvo junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mônica Appezzato Pinazza. A pesquisa tem como principal objetivo compreender o processo de inserção da temática da diversidade étnico-racial, na proposta curricular de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da cidade de São Paulo, sob a lente das formações em contexto e das práticas desenvolvidas.

Agradeço a colaboração colocando-me à disposição para maiores esclarecimentos

São Paulo, de de 2015.

Waldete Tristão Farias Oliveira

[waldetetristao@usp.br](mailto:waldetetristao@usp.br)

**APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Concordo em participar, como voluntária, do projeto de pesquisa provisoriamente intitulado “**Diversidade Étnico-Racial e Currículo Na Educação Infantil: a discussão da temática e as práticas educativas no âmbito de uma EMEI**”, orientada pela **ProfªDrª Mônica AppezzatoPinazza** que tem como pesquisadora responsável **Waldete Tristão Farias Oliveira** as quais podem ser contatadas pelo e-mail [mapin@usp.br](mailto:mapin@usp.br) e [waldetetristao@usp.br](mailto:waldetetristao@usp.br) e pelos telefones (11) 30918264 ou (11)999745411.

Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa, que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim minha privacidade. Concordo em participar de entrevistas.

Sei que posso abandonar a minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Nesta data estou recebendo uma cópia assinada desse termo de consentimento.

São Paulo, de \_\_\_\_\_ de 2015.

Nome - \_\_\_\_\_

Assinatura - \_\_\_\_\_

**APÊNDICE C – Termo de autorização para gravação de voz****TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ**

Eu \_\_\_\_\_,

depois de entender como e porque a pesquisa provisoriamente intitulada “**Diversidade Étnico-Racial e Currículo Na Educação Infantil: a discussão da temática e as práticas educativas no âmbito de uma EMEI**” está sendo realizada e compreender especialmente os métodos que serão utilizados para a coleta de dados, assim como estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, a pesquisadora **Waldete Tristão Farias Oliveira** a realizá-la sem custos financeiros para nenhuma das partes.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante compromisso da pesquisadora acima citada com a garantia dos seguintes direitos:

- 1- Poderei ler a transcrição de minha gravação;
- 2- Os dados coletados serão utilizados exclusivamente com a finalidade de gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações posteriores, quais sejam: revistas científicas, congressos e outras publicações da área;
- 3- Minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
- 4- Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante a minha autorização;
- 5- Estou ciente de que posso ter a posse da gravação e transcrição da minha entrevista.

São Paulo, de de 2015.

---

Participante da pesquisa

---

Pesquisadora

## APÊNDICE D – Dados das participantes da pesquisa



FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA USP

### Dados das participantes

Nome: \_\_\_\_\_

Nacionalidade \_\_\_\_\_ Naturalidade \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_

Data de Nascimento \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ idade \_\_\_\_\_ Estado Civil \_\_\_\_\_

Número de filhos \_\_\_\_\_ Autodeclaração de cor/raça \_\_\_\_\_

Formação: ( ) Magistério ( ) Normal Superior – ano de conclusão \_\_\_\_\_

Graduação \_\_\_\_\_ ano de conclusão \_\_\_\_\_

Pós-Graduação em nível \_\_\_\_\_ ano de conclusão \_\_\_\_\_

Experiência profissional

Início no Magistério \_\_\_\_\_ Início na educação infantil(EMEI) \_\_\_\_\_

Atuou em escolas privadas \_\_\_\_\_ Quanto tempo? \_\_\_\_\_

Data de ingresso na PMSP \_\_\_\_\_ Tempo na unidade atual \_\_\_\_\_

Principal motivo das mudanças de unidade de trabalho dentro da PMSP \_\_\_\_\_

Motivo que levou à remoção para a EMEI atual \_\_\_\_\_

Principal motivo das mudanças de unidade de trabalho dentro da PMSP \_\_\_\_\_

O que você sabia sobre práticas pedagógicas para a promoção da igualdade racial na educação infantil \_\_\_\_\_

**APÊNDICE E – Roteiro de entrevista individual (Equipe gestora: diretora, assistente de direção e coordenadora pedagógica)**

Esta unidade é identificada como um espaço diferenciado no tocante ao tratamento da questão étnico-racial. Desde quando esta temática passou a ser de interesse da unidade?

1. Como que esta temática ganhou espaço no interior da equipe? De onde e de quem partiu o interesse em trazer a temática para o interior da unidade?
2. Em que as discussões iniciais se pautaram? Quais são as principais fontes inspiradoras?
3. Como a diversidade étnico-racial é introduzida no currículo da unidade?
4. Como a temática é discutida com o grupo de professoras? Que perguntas são formuladas por você e pela equipe a respeito do assunto?
5. Como você percebe o nível de adesão da equipe de professoras relativa a essa temática?
6. Fale-me um pouco sobre as ações desenvolvidas visando ao fortalecimento e à definitiva inserção no currículo?
7. Você percebe resistências com respeito à temática? De que natureza? Como se revelam?
8. Você consideraria a inserção da temática das relações raciais um projeto da unidade ou um projeto de pessoas da unidade?
9. Em que medida as famílias e comunidade se envolvem com essa questão?
10. No plano das práticas cotidianas, você acha que a tematização das relações étnico-raciais aparecem reveladas? Em que tipos de ações?
11. Há entre as gestoras, as pessoas da equipe técnica, um alinhamento em relação à forma como conduzir as discussões com a equipe de professoras? Como são efetuados os arranjos entre vocês da equipe gestora? No caso de contrapontos, como eles são solucionados?

## **APÊNDICE F – Roteiro de entrevista individual (professora “antiga”1)**

Esta unidade é identificada como um espaço diferenciado no tocante ao tratamento da questão étnico-racial. E você está desde o início do trajeto desta discussão.

1. Como que esta temática ganhou espaço no interior das unidades? De onde e de quem partiu o interesse em trazer a temática para o interior da unidade?
2. Em que as discussões iniciais se pautaram? Quais são as principais fontes inspiradoras?
3. Como a diversidade étnico-racial é introduzida no currículo da unidade?
4. Como a temática é discutida com o grupo de professoras? Que perguntas são formuladas por você e pelas demais professoras a respeito do assunto?
5. Como você percebe o nível de adesão da equipe de professoras relativa a essa temática? Como você se percebe face a essa questão da diversidade étnico-racial?
6. Fale-me um pouco sobre as ações desenvolvidas visando ao fortalecimento e à definitiva inserção no currículo?
7. Você percebe resistências com respeito à temática? De que natureza? Como se revelam?
8. Você consideraria a inserção da temática das relações raciais um projeto da unidade ou um projeto de pessoas da unidade?
9. Em que medida as famílias e comunidade se envolvem com essa questão?
10. Na sua opinião, quais são as ações da gestão (diretora, coordenadora pedagógica e assistente de direção) que conseguem apoiar o seu trabalho no cotidiano?
11. No plano das práticas cotidianas, você acha que a tematização das relações étnico-raciais aparecem reveladas em sua prática? Em que tipos de ações?
12. Há entre as gestoras, as pessoas da equipe técnica, um alinhamento em relação à forma como conduzir as discussões com a equipe de professoras? Como são efetuados os arranjos entre vocês da equipe gestora? No caso de contrapontos, como eles são solucionados?

### **APÊNDICE G – Roteiro de entrevista individual (professora “nova ”1 )**

Esta unidade é identificada como um espaço diferenciado no tocante ao tratamento da questão étnico-racial. E você chegou este ano à unidade.

1. Você tem conhecimento sobre como a diversidade étnico-racial chegou à unidade? De onde e de quem partiu o interesse em trazer a temática para o interior da unidade?
2. Você consegue identificar quais são as principais fontes inspiradoras?
3. Como a diversidade étnico-racial é introduzida no currículo da unidade?
4. Como a temática é discutida com o grupo de professoras? Que perguntas são formuladas por você e pelas demais professoras a respeito do assunto?
5. Como você percebe o nível de adesão da equipe de professoras relativa a essa temática? Como você se percebe face a essa questão da diversidade étnico-racial?
6. Fale-me um pouco sobre as ações desenvolvidas visando ao fortalecimento e à definitiva inserção no currículo?
7. Você percebe resistências com respeito à temática? De que natureza? Como se revelam?
8. Você consideraria a inserção da temática das relações raciais um projeto da unidade ou um projeto de pessoas da unidade?
9. Em que medida as famílias e comunidade se envolvem com essa questão?
10. Na sua opinião, quais são as ações da gestão (diretora, coordenadora pedagógica e assistente de direção) que conseguem apoiar o seu trabalho no cotidiano?
11. No plano das práticas cotidianas, você acha que a tematização das relações étnico-raciais aparecem reveladas em sua prática? Em que tipos de ações?
12. Há entre as gestoras, as pessoas da equipe técnica, um alinhamento em relação à forma como conduzir as discussões com a equipe de professoras? Como são efetuados os arranjos entre vocês da equipe gestora? No caso de contrapontos, como eles são solucionados?

**APÊNDICE H – Roteiro de entrevista individual/ Questionário (professora “antiga” 2, ex-professora 1 e ex-professora 2)**

- 1) Qual é a sua formação acadêmica?
- 2) Quanto tempo vc tem de experiência na educação infantil?
- 3) Como foi sua chegada na EMEI? E o que te motivou ir para essa EMEI?
- 4) Como percebe o projeto com foco nas relações étnico-raciais?
- 5) Você participava dos processos decisórios para implementação deste projeto junto às crianças?
- 6) Em que circunstâncias discutiam o conteúdo e os fazeres?
- 7) Aconteciam avaliações periódicas sobre o desenvolvimento do projeto?
- 8) Como eram essas avaliações?
- 9) Quem participava?
- 10) Existe algum comentário que você gostaria de fazer?

## APÊNDICE I – Transcrição da Entrevista com a diretora

O jeito de fazer isso e que foi mudando e a gente chegou a conclusão q não bastava as crianças passarem por isso. As professoras tinham q passar por isso. Primeiro por causa do envolvimento porque se você não assume a responsabilidade sobre determinadas coisas você não se envolve com essas coisas e a figura de afeto só tem sentido se há um vínculo eu sou responsável por isso foi eu q escrevi essa história de vida agora eu vou **ter** que trabalhar isso e aí... a gente trabalha o projeto de relações étnico-raciais primeiro com o professor coisas acontecem concomitantemente porque a análise destas histórias de vida suscitaram 500mil discussões em JEl fez o professor parar e pensar sobre a questão ...isso vai se dando... paulatinamente então essa configuração familiar. Isso foi um item que a gestão pediu para que elas escrevessem para a figura de afeto. Então tem os caras q casam com 500 mil mulheres... Agora nós estamos na configuração familiar o q pode? O que não pode? É família? E aí elas trazem a história do boneco, nessa sala por exemplo, o pai tem 5 mulheres. Mas aí, a fala das crianças: mas não pode é só um! Então as questões culturais e biológicas têm como ponto de partida a história de vida criada pelo professor é ele quem define qual será o início das discussões no começo do ano, é ele q define... Acho q as professoras não estão acostumadas a pensar por si, então elas saem de escolas particulares, que está tudo ali pronto, e a dificuldade de fazer novas conexões entre os assuntos, temas, conteúdo, como é que se queira chamar isso é uma dificuldade de formação inicial. Esse é um problema que aparece todo ano. Muda de equipe, 90%! E elas não conseguem fazer a ligação e acham que tem uma ordem de prioridade que é isso que a gente quer desconstruir. Primeiro por achar que os assuntos têm fim, coisa q não tem. Uma vez introduzido um outro assunto ( vou chamar de assunto)... Conteúdo ou tema q aquele tem q ser abandonado. Então...Trabalhar com projeto é isso... A desestruturação daquilo q é hábito gera dificuldade e com razão. Quem nunca trabalhou se perde. E o nosso trabalho, quando eu sento individualmente, q eu só consegui fazer no primeiro semestre com o intermediário, q é pegar a teia do conhecimento...você fez isso... Você fez aquilo.. Ok, então fui construindo com ela tudo o q elas tinham trabalhado e que parece q não faz parte da consciência da pessoa. Porque elas ficam no tema, então, configuração familiar. Elas trabalharam

dois meses com isso. Ela não tem consciência de tudo o q trabalharam e ficam achando q trabalharam pouco. E esse processo é individual e intransferível. Essa vivência. Ela (a teia do conhecimento) é construída inicialmente com as ações coletivas. No começo do projeto a gente sentou e vai falando nós vamos fazer isso, isso,... Em junho vamos fazer uma festa q vai fazer isso. São pontuais. Como o projeto ele é contínuo, ele não pára num ano e começa de novos projetos no ano seguinte, e ele é ininterrupto. Ele vem vindo desde 2010... Porque as crianças, em dois anos elas, são as mesmas e não pode haver interrupção disso... A gente fala, vamos começar daqui vamos pra cá e são 4 ou 5 ações coletivas no ano. É o início do projeto, como é que nós vamos começar, que assunto vamos começar, isso é definido coletivamente. As professoras são novas, não conhecem as crianças. Tem que **ter** um ponto de partida aí. A **segunda** geralmente são eventos da escola, o dia da família, o que a gente pretende fazer para envolver a família no projeto? Festa de junho, dia da família no segundo semestre e mostra cultural. Essas ações são coletivas tendo em vista o projeto Diversidade Biológica e Cultural q é permanente e Sustentabilidade e consumismo. No meio o que vai levar essa primeira ação para a **segunda**, o percurso é autoral, é individual. E é aí q a gente faz os atendimentos. Então a Teia do Conhecimento tem 5 ações coletivas mas o desenho é individual de cada grupo-sala. Como a pessoa não está acostumada a trabalhar com projeto e fugir do tema é uma tendência relativamente grande... Então eu não sei trabalhar, eu vou fugir do tema... Então a teia do conhecimento ela serve pra garantir o foco do projeto e ela é extremamente simples... É assim, ela começou com a carta do Azizi, por exemplo, ou a chegada das crianças... E tem 5 ações coletivas: Dia da Família vai acontecer isso tal, tal... É a carta da criança, por onde nós vamos começar configuração familiar, mas o meu grupo, na configuração familiar e então eu fiz isso, isso, e isso. E individualmente: o que isso tem a ver com isso, , com isso... Isso a pessoa precisa **ter** alguém, por que não estão acostumadas, esses links elas têm dificuldades, Essa passagem... O que é que vem depois disso? Elas fazem grande numa cartolina e então, planejamento da semana, vou falar da configuração familiar, então questão de gênero vou falar da questão x ... Elas não conseguem fazer isso. Elas não conseguem perceber quantas coisas foram levantadas. E a teia vem para sistematizar isso. Então o professor tem q se acostumar a dizer: trabalhamos esta questão e então eu vou lá e ponho. Pra ele tomar ciência daquilo q ele faz... O diário

de projetos é q conta esse percurso... Quem não consegue fazer isso (a teia) isso é uma síntese... tem dificuldade ... Porque não sabe o que veio depois do que, apesar de **ter** trabalhado... Na hora de registrar, ela não sabe... O problema com a documentação pedagógica... Olha só quando elas falam que o trabalho pedagógico ficou prejudicado por causa da festa. Isso exemplifica o q eu to querendo dizer. Elas não fazem conexões de uma folha pra outra, no portfólio individual não sabe o q é importante e o que não é... Como é complexa a formação, a gente dá conta de algumas coisas, a gente acredita que para algumas, estes toques que a gente dá, essa análise que a gente faz de portfólio individual de aluno, a gente pega e chama o professor... Me fala o que está página tem a ver com essa aqui? É ensinar a pensar... A pensar com a dificuldade, quem faz isso, isso não pertence a mim, esta ideia é das crianças. Elas então fazem uma listinha, sem essa listinha elas não funcionam. Dá para falar do lixo, só cheiro... Elas não conseguem transferir esta lista para a teia. É a dificuldade de fazer ligação, documentação... Pra quem não sabe trabalhar com projeto e nunca trabalhou com a temática é muito fácil fugir. Nós tivemos duas situações dessas... A gente tinha uma mania de... a gente não percebia... Só foi perceber quando conversamos com professoras do ano passado que foi uma equipe que escolheu a escola pelo projeto e algumas foram embora é isso que me chamou atenção e nos últimos dias eu perguntei pra elas o que... que poderia acontecer no ano que vem, nesse ano, no ano seguinte. O que, que a gente fazia: escreve um parágrafo (...) período de adaptação das crianças... Elas escreviam aí a gente ... mas era só... aí... apareceu nos três turnos: três professoras distintas: primeiro vocês precisam falar como vocês querem para depois mandar a gente fazer... é verdade... e isso me deu uma luz... vou falar como se constrói... a gente entrou num processo de mecanização de formação e foi reproduzindo... a documentação pedagógica começou com pessoas que estavam aqui a cinco seis anos... apesar de estarmos consciente que todo ano é gente nova... a metodologia não se modificou... gente, verdade... a gente sabe que não sabe... então o que vocês tem que fazer é o seguinte: primeiro formar e depois cobrar... então esse ano (2016) primeiro a questão do protagonismo... Criaram figuras de afeto. Planejaram o mês de fevereiro inteiro. Foi tudo coletivo... Está pronta todas as JEIFs planejado. Leitura da proposta pedagógica. Exercícios de planejamento.... Essa fala de 3

professoras de 3 turnos diferentes mudaram a minha vida... por que pensa que eu não sofria... então vamos pegar leve... se pegar leve você não forma.

As figuras de afeto nos espaços... a gente tinha muita ansiedade de começar o projeto. Não adianta. Então vai ser em abril. Da sala de leitura e brinquedoteca que era a Emilia e a Fada... criaram para o restaurante, para o redário. Neste ano está começando tudo diferente e talvez por isso seja diferente... tudo fica comigo, por mais que eu não queira

## **APÊNDICE J – Transcrição da Entrevista com a coordenadora pedagógica**

Até onde eu sei existe um olhar diferenciado... pensando no tempo que a direção, a atual gestão permanece na escola 10 a 13 anos e que aqui se encontra e que a média talvez de 5- 6 anos não tenho bem certeza ela passa a ser estudada, pensada observada levada para a discussão junto a equipe que desacreditava no sentido de que os professores não acreditavam que não seria possível que acontecesse algum tipo de discriminação na educação infantil. Eu até eu posso estar equivocada em questão de datas, mas esta é uma questão muito presente e tão pouco tocada na educação infantil e até onde eu saiba esta escola ponde nós sabemos é uma das pioneiras. Eu vou repetir, esta é uma questão que foi trazida pela gestão, pela Diretora da EMEI. Até onde eu sei. E parte dessa discussão mesmo, da possibilidade ou da impossibilidade de crianças manifestarem situações de preconceito, segregação. Na veracidade, né. Se isso era possível ou não. As principais fontes inspiradoras são/ foram os espaços da escola e as relações que as crianças estabeleciam nestes espaços. Por exemplo, no parque, quais eram os grupinhos que se formavam e quais eram as crianças que ficavam à parte, excluídas, isoladas muito fortemente da própria observação, do estudo, da pesquisa em cima destas questões que vão aparecendo no cotidiano da escola. E é claro que existe toda uma preocupação com a ludicidade por que não dá para conversar com as crianças sobre isso de outra maneira. Então, é... pelo caminho da ludicidade que as provocações são postas, colocadas e rediscutidas com a equipe. O ano passado foi introduzido a parte do estudo, né. Foram sendo trazidas questões, novamente, a partir do cotidiano, a partir delas... Inclusive das próprias figuras de afeto que introduzem algumas questões. As figuras de afeto um papel importante nesse momento até pela própria configuração familiar que estas figuras de afeto tem o Azizi sendo negro, a Sofia sendo filha de fazendeiros brasileiros que já traz um outro nicho social e os filhos cada um com um tom de pele. Então essa reprodução da sociedade brasileira suscitando uma série de situações, perguntas, questionamentos e gera um movimento escola/família família/ escola que você vai trazendo as figuras de afeto muito importante. As perguntas são inúmeras. A gente pergunta tanta coisa. Uma pergunta que me fica sempre muito forte “é possível crianças terem sentimentos/atitudes racistas?” E os profissionais dizem que não... Nossa gente que coisa, que coisa maluca... É claro que dentro de uma proposta como está o Brasil

tem tradição católica E a escola reproduz isso no currículo e o ano passado a gente devolveu este questionamento Ta bom então quais são as datas que as escolas que cabe a escola comemorar dentro da educação infantil e aí... você... sobre quais valores de verdade estão sustentando as escolhas das datas comemorativas. Então essa é uma questão fortíssima. Acho que a estrutura da escola, aquilo que defende o tempo todo precisa por em discussão não precisa buscar coisa do lado de fora o que precisa por em discussão por que o banheiro tinha marcas... menininha, menininho... azul por que tem que ser rosa, por que tem que ser azul uma outra questão também muito forte é qual é a expectativa das crianças com a chegada da família como Abayomi porque afinal de contas é uma família... real por que eles devem vir...qual é a imagem que as crianças trazem e que as pessoas trazem, não é uma pessoa negra. Família real não pode ser negra e ai quando vem... Quando a família chegou... A família Abayomi chegou foi muito engraçado , a família Abayomi chegou em abril... do ano passado, se eu não estiver enganada e aí, como assim, não é loira, não são todos loiros. Entende isso? O quanto no nosso imaginário, no imaginário das crianças a gente constitui só um tipo de repertório. Uma única possibilidade E como isso vai pra vida das pessoas o tempo todo.E...Uma única possibilidade e como isso vai pra vida das pessoas. É tão imperceptível, tão natural ninguém pensa em discutir em colocar em discussão.Lembro sempre da Eliane Cavalleiro num encontro e ela dizia “olha pra sua escola e veja o que acontece, olha e olha de novo e vocês vão descobrir um monte de coisa para constituir um outro tipo... O quanto estamos olhando de verdade o que nós temos visto e o nós conseguimos ou não vemos e não queremos ver. Queremos mudar ? Tenho muitas dúvidas. Parece que a gente está com tantos óculos que a gente não consegue ver, não consegue perceber.Penso que um ano letivo é pouco pra se avaliar o impacto disso. Veja a pessoa quando chega no magistério ela está no mínimo com 20 e tantos anos de vida, pelo menos duas décadas mergulhada num contexto social; em verdade valores um ano letivo de verdade8 meses de trabalho efetivo você muda valores, concepções de uma pessoa? Eu vou continuar defendendo que se nós integrantes das equipes gestoras e não só dentro da escola eu acho que isso tem que ser a nível política pública a nível nacional desde plano de formação desde o mais remoto momento que você não muda a visão de uma pessoa sem ilusão ,você pode sensibilizar aqui... aprofunda ali... porquê e bate nas questões de

ancestralidade de reconhecimento do que eu considero como valor somos país de pessoas mestiças e somos campeões no uso da chapinha porque será? Por que é bonito ter o cabelo liso. A temática é introduzida... são inúmeras as contradições que as pessoas acabam apresentando. A presença das figuras de afeto o ano passado... um pouco... mas segundo a Diretora da EMEI o Azizi ficou sozinho abandonado, antes de ele se apaixonar pela Sofia. Esforço de trazer os bonecos. Este ano os bonecos passeiam pela escola uma ação de saúde os bonecos também vão fazer parte... mas eles não tem dentes. Ou seja, aquele imaginário vira brincadeira.... mas eles faziam parte isso é uma coisa forte. Isso é romper com a ideia de que só se tem boneca loira na infância essa convivência também faz muita diferença outra coisa interessante é ver na brinquedoteca as crianças brincando com crianças negras. E penso que é mais do que um trabalho da escola é uma questão cidadã social a escola tem o poder e a obrigação de levar estas coisas para a sociedade A escola é uma instituição que tem muita dificuldade em aceitar propor e levar adiante algumas propostas mais avançadas. O próprio sistema de acompanhamento, investimento acaba favorecendo a consolidação de algumas propostas [...] A gente observa isso, nós ensinamos com algumas ressalvas, a bem da verdade continuamos com mesma metodologia de trabalho. *Se fala* em educação básica, mas tem como referência o ensino fundamental que é por onde a escola começou no Brasil, então a gente ainda acredita que só é possível ensinar a partir de cópia [...]então isso nos fragiliza [...] a escola é uma instituição conservadora. (Coordenadora Pedagógica). Eu percebo as resistências acima de tudo na questão de constituindo até está impregnado no DNA. É interessante quando você começa a falar assim: abre o olho não é possível por que eu vou ter que olhar não para aquela situação mas para o meu papel, eu faço parte daquela situação ao olhar determinados contextos tenho que olhara para mim, porque sou ator personagem. Isso é colocar um espelho na frente das pessoas. Você é obrigado a pensar sobre. A pensar sobre o que fazer. As pessoas falam assim isso é novo eu não aprendi isso na faculdade. Ou seja, Eu responsabilizo o outro, a minha formação por que começa a gerar desconforto pessoal no sentido de dizer assim como assim vou ter que rever o que eu acredito? Então eu preciso encontrar um terceiro ... é como se a faculdade a não vejo o outro como ser humano.. Um Paralelo: Todo mundo quer ter carro... se o cara está na faixa... então sai da frente que eu quero passar!... transpõe... quer

dizer que eu quero eu mexo com questões essenciais existenciais de valores de reconhecimento de uma sociedade que está calcada em alguns princípios isso é difícil. Veja estamos vivendo uma situação de crise econômica e pensar quando começou a discussão de cotas, quem precisava de cotas, para fins de inserção social? Não era o negro? Então começou a aparecer a avó, então a ancestralidade passou a ser interessante. Aparentemente tem uma questão econômica, mas uma questão esse lugar é meu, esse lugar me pertence sociedade negra e mestiça nas boas e melhores escolas entrevistas SISU, ENEM pessoas de pele clara... Então quando se fala de resistência ainda de forma dolorosa esse lugar é meu. Esse lugar me pertence. Meu filho está na universidade... Diante de tudo o que eu disse até agora é um projeto de pessoas. Essa é uma escola que tem renovação de equipe e isso pode ser um indicador que não é simples. Esse ano a escola está com uma equipe muito interessante nas reuniões iniciais não vieram de maneira inocente quantos anos esse trabalho está sendo desenvolvido para que hoje se receba grupo de profissionais uma década de trabalho consecutivo. Precisou uma década para que as pessoas pudessem escolher... Olha há todo um esforço bem grande da Diretora da EMEI no sentido de fazer com que as pessoas respondam as pesquisas, participem das festas Escola da Família fazer com que as famílias saibam o que está acontecendo... indicadores de Qualidade e uma das pesquisas a outra dimensão que veio totalmente verde, ou seja, a comunidade conhece e muito o currículo e a prática pedagógica. Isso é uma coisa muito bacana a comunidade avaliou com seriedade nível de discernimento. O fator tempo perseverança continuidade são fundamentais, essenciais para que a pessoa tenha oportunidade de [...] a primeira coisa avaliação, continuidade para que qualquer coisa de fato se consolide. Não. Eu tenho um sonho. A nossa sociedade só vai... um homem ou uma mulher negra ou uma criança, mas esta é uma questão que está posta ... Parece repetitivo, mas o tempo todo é a situação cotidiana, o que acontece no dia dia ... estou supervisionando a brinquedoteca que permite inúmeras situações de brincar. Vou para a brinquedoteca Todas as crianças que tipo de canto você pode planejar. Se as crianças escolhem sem a minha intervenção as crianças brincam de fato. Vou poder ver muita coisa, papéis, rejeições. Quem vai ser a princesa? Na sala de leitura que tipo de literatura eu vou utilizar para que as crianças se apropriem O acervo é imenso. Vou separar o que eu quero percebe que isso é formação, mas que é um

dado do dia a dia. Quais são os livros quantos contos que hoje nós temos acervo. Quantos contos trazem a rainha negra. Eu montei várias caixas com livros.

**APÊNDICE K – Transcrição da Entrevista com a professora “antiga” 1  
(assistente de direção)**

O projeto começou em 2010. Na verdade ele começou por uma iniciativa do CEERT junto com o Instituto Avisalá que nós convidamos para a elaboração de um documento e a gente aceitou o desafio então primeiras provocações foram feitas por eles, pelos orientadores deles e a gente começou a despertar para essa temática e aquilo que a gente tinha feito até ali trabalhar a diversidade na verdade era equivocado. ... a gente já tinha um espantalho que era deficiente visual e cadeirante, porém todos (as outras figuras de afeto) ainda eram loiros de olhos azuis ou verdes. Eu cheguei em 2010 e o projeto começou em 2011 a gente pensava na diversidade só no âmbito daquilo que é nitidamente diferente, aparentemente, [...] na deficiência física, no deficiente visual, mas a gente nunca tinha parado para pensar nas diferenças entre nós no que é mais próximo, que é a cor raça... Tinha a questão da lei que a gente tinha que trabalhar e até então a gente não tinha colocado no trabalho e quando veio esse convite a gente achou uma oportunidade de trabalhar a lei porque querendo ou não é um tema interessante para quem está na área da educação porém a gente não tinha ainda nesse primeiro momento feito grandes reflexões sobre o assunto. Então logo no primeiro dia o Instituto Avisalá e o CEERT reuniram as professoras e pôs uma pergunta na roda: a pergunta deles foi as crianças são capazes de ter atitudes racista. Aí foi a hora q a gente se desestabilizou por que de fato a grande parte do grupo acreditava que não que as crianças não tinham atitudes racistas e foi aí que a gente começou a despertar para esta reflexão e se interessar cada vez mais por buscar esta resposta. Fomos pra sala de aula e constatamos que isso era verdade e então entendemos a importância de, de fato, trabalhar a temática... Eu estava no âmbito sala de aula não sei como foi na gestão eu sei que eles tiveram algumas reuniões com a Diretora da EMEI então pode ser que ela já tinha pensado, mas para mim que estava na sala de aula foi nesse momento. Até então era um trabalho legal. Vamos fazer ... trabalho bacana que está chegando na unidade, todo mundo aceitou. Na hora que veio essas reflexões algumas resistiram e o grupo se dividiu tanto na ideia de que se as crianças tinha atitudes racistas ou não (...) depois de constatar ... Se isso de fato era importante por que a gente acabou dando uma importância maior. O contexto da escola virou isso. Houve uma divisão no grupo e as outras formações que o CEERT

veio fazer no grupo cada vez mais mobilizando eles e cada vez mais nos desestabilizando... Eles vieram fazer o documento justamente porque não tem são poucos documentos que falam deste trabalho na educação infantil... Provavelmente pelo trabalho que a escola já tinha porque a escola sempre teve um trabalho consolidado, forte, Já tinha um olhar sensível a escuta da criança, ao protagonismo infantil. A gente ainda não tinha voltado esse olhar para as relações étnico raciais, mas esse olhar de reconhecer o outro de trabalhar algumas questões da diversidade, até mesmo por que isso já era presente na escola... As professoras geralmente já vêm sabendo do projeto da escola. Então elas sabem que elas vão vir trabalhar numa escola que trabalha com as questões étnico raciais. Então no começo do ano, tem até uma ansiedade e elas não vem a hora ... Outras coisas, até porque a gente entende que primeiro precisa criar uma linha de relação com elas pra depois... Porque a gente sabe que este tema é um tema que nos desconstrói, para depois nos construir . Por que é doido, traz um enfrentamento... Então a gente primeiro conhece a história da escola, para depois entender o porquê que desta temática ser tão forte no nosso contexto. Agora, gente utiliza muitas... As perguntas que foram feitas conosco... Se as crianças são capazes de atitudes racistas então a gente traz... E a gente acaba usando de outras intervenções que com o tempo a gente foi aprendendo então essa .... Da gente criar uma linha afetiva com elas, de resgatar... Isso é recente, lá no começo do projeto a gente mergulhou no estudo da África de saber coisas que a gente desconhece do continente e a gente não se ateuve muito nessa questão de "África, a nossa história". Acho q a gente acabou no primeiro ano trabalhando muito mais o conceito cultural do que relação, de fato. Hoje a gente a gente já tá bem apurada nisso. As nossas intervenções são para desmistificar isso. Por que hoje quando o professor escuta que vai ter um trabalho sobre questões étnico raciais ele pensa que ele vai trabalhar meramente a cultura africana, então que ele vai trazer a culinária, a dança, a arte e (assim) ele Está trabalhando as relações étnico raciais. Então assim, desde o primeiro momento que o professor entra aqui a gente a gente tá mostrando que é muito maior que isso, é trabalhar a relação, eu e você. Então as nossas intervenções são muito em torno disso, Não tem uma receita pronta, nossas intervenções variam muito do grupo q a gente recebe...Se elas estarão abertas se ...A gente avaliou, por exemplo, no ano passado que faltou essa ligação do professor se ver parte dessa construção, porque

é muito fácil a gente falar da criança, do outro, do aluno nessa relação me colocando de fora. Então, talvez, o pouco envolvimento por parte de alguns seja por ele **ter** de fato se relacionado com o projeto, então a gente buscando isso, fizemos toda uma proposta para trazer este professor para perto, trazendo o encantamento. Então a gente começou o ano pedindo pra eles trazerem fotos da história de vida deles, de pessoas que eram importantes para eles, por que essas pessoas eram importantes para eles. E aí fizemos algumas dinâmicas em torno da história familiar. De cada um... Para então apresentarmos o boneco que é instrumento de trabalho **hoje**... A gente não chegou logo de cara, tó, tó aqui o boneco é negro e você vai **ter** que conviver com ele. Então a gente trouxe toda a importância daquele boneco no contexto da escola que seria esse resgate da família... Então que ele Faz parte da família Abayomi. Tem toda uma relação de família. A gente quis trazer primeiro essa sensibilização desse sentimento do que é família... Qual é o sentimento que eu tenho em relação ao meu pai, ao meu filho, a minha família para então receber esse boneco. A gente sensibilizou ela para receber... Aí a gente fez propositalmente, a gente pôs ele numa caixa, encapamos pra que fosse uma surpresa e elas receberam um caderno pra registrar quais foram as sensações que elas tiveram pra que a temática já viesse de uma forma impactante... E já viesse desconstruindo as coisas e aí foi muito bacana porque a gente recebeu inúmeros relatos de pessoas que se aproximaram do boneco... Família inteira e Outras q colocaram no cantinho e ficaram primeiro assimilando o que é que é aquilo... Fora isso a gente fez muitas leituras sobre o tema e discussões, mas a gente percebe que de tempos em tempos a gente precisa... Essas sensibilizações. A ultima que a gente fez foi o vídeo "o perigo de uma história única". acho que a gente começou a trabalhar a configuração familiar e agente tem feito assim! deixado ela vivências e não falado assim "isso não vai dar certo" vamos primeiro experimentar hj elas vêem q de fato não deu certo então elas foram e viram q estava ocorrendo a história única, um lado só d história ,,algumas coisas elas nem queriam ouvir... Entender porque a gente reproduz muita coisa na nossa história de vida, de onde vem isso...e ia a gente trouxe O vídeo já desconstruiu um pouco. Entorno da configuração familiar e foi bem bacana um abertura de olhar... Porque ele é um olhar no espelho, ele faz a pessoa se olhar no espelho, porque muitas das vezes coisas q vc vai discutir na sala de aula vão falar com vc diretamente e aí como eé que vc leva para criança uma temática q para vc

não está resolvida, vc vai ser mediador de uma conversa q nem vc tem uma opinião formada sobre isso. Então o projeto faz isso ... o tempo todo faz você refletir ... E trabalhar isso com os alunos. Isso é relato de muitas professoras. Esse ano a gente não encontrou tanta resistência ... É um grupo que já veio sabendo do projeto, já veio conhecendo... Mas que ao mesmo tempo relatam o quanto é dolorido. A gente fez alguns atendimentos individuais no início do ano,, para ver o que estava sentindo quais eram as dificuldades... Uma das professoras que eu atendi falou pra mim... Eu não sei se eu fico o ano q vem pra mim está sendo muito difícil trabalhar com temáticas... Coisas que em mim eu preciso resolver. Essa semana eu fui pra sala de aula ... Por que o cabelo da amiga era feio a criança respondeu por que cabelo bonito é liso igual ao seu... Meu cabelo não é isso, eu aliso! Então aquilo mexeu com ela de tal forma que ela ficou pensando se de fato ela aguentaria trabalhar essa temática por mais um ano, foi muito forte. Tem uma outra professora que diz o tempo todo: eu não fui, eu estou sendo, pelo fato de que ela entende q está se construindo. Então a configuração familiar mesmo ... E elas vinham falando o que tinham feito E eu comecei a rebater mas, o que é família pra você e eu comecei a rebater. E elas não conseguiam me responder o que era família pra você. E isso gerou uma coisa muito bacana no grupo porque elas temem grupo de whatsapp e elas ficaram horas discutindo, mas o que é família pra mim, o que é família pra você? Família é isso, família é aquilo. Houve toda um discussão, um preparo. A gente já está com esse amadurecimento de tentar se preparar para ir pra sala de aula.. Tanto para não colocar em jogo o q eu penso, q eu não tenha uma resposta certa, não tem o certo pra mim pode não ser o certo pra você... Mas ao mesmo tempo de eu ter uma ideia formada sobre famílias... Trabalhar com a configuração familiar foi estratégico justamente porque a nossa pretensão no próximo semestre é entrar exato nas questões de preconceito, racismo e discriminação e até algumas discussões religiosas e a gente sabe q se tivesse feito logo de cara, talvez tivesse rejeição por parte .. A forma de trazê-las foi primeiro falar da gente... Eles contarem sobre os avós, a gente trabalhou a morte porque muitos avós já são falecidos então os pais tiveram que contar essa história, mas ao mesmo tempo e também já trouxe grandes discussões, de mães q no tem família .... De mães que relatam mandando bilhetes pedindo pra professora parar de mandar bilhetes porque ela não tem família. Então só coisas... Então quando falamos da coisa

do homossexualismo teve pais q vieram perguntar se a escola estava ... Como é que o filho dela chega em casa... O q. Gente está dizendo é que existe e que a gente precisa respeitar... Acho q a gente vai criando laços. Só temáticas e a gente sabe que quando a gente entre com as outras temáticas... A gente vai trabalhar a questão da diversidade religiosa, ela já ta presente na nossa festa, a gente já deu uma cutucada... Tem uma parede com diversos tipos de vós, tem uma vó católica de religião de matriz africana... Então a gente já est. Cutucando essa família pras coisas que virão... Homossexualismo. Vai ficar, questão das religiões de matriz africana... E a própria questões... Até então. Tenteando entrou na questão biológica, de onde viemos... E eles vão **ter** que conhecer esta mistura na própria família.... Hoje ele é um projeto da unidade. Ele já foi um projeto de pessoas pela resistência. Era uma resistência grande no começo.

## APÊNDICE L – Transcrição da Entrevista com a professora “nova” 1

Na verdade... Foi chegando com essa história dos bonecos... Que ganhou força e o q foi mobilizador... Quando o muro foi pichado... Deu força para o projeto se instalar de maneira definitiva... E acho que foi exatamente isso... Eu acho q a Diretora da EMEI assumindo aqui... Eu acho que a Diretora da EMEI trouxe uma proposta de trabalhar com diversidade nessa escola... Mudar mesmo... Talvez o embate da reação das crianças... O embate com a comunidade da escola... Isso foi ganhando corpo... Esse é o meu entendimento para q o projeto se instalasse aqui...

Eu acho que a Diretora da EMEI é a grande mobilizadora.... Eu acho q a observação, a escuta, Eu acho q a sensibilização, está escuta a demanda da escola q a escola devia trazer na verdade acho q essa demanda tem em toda escola o que fez a diferença foi essa cultura de observar, sentir. Eu acho que... Eu imagino q seja esse olhar para essa questão que grita em toda escola, mas eu acho que essa gestão... Esse corpo docente... Assim, voltado pra isso..Eu não trava aqui ... Eu não sei como foi introduzido a história... Eu não sei como começou... Eu sei q foi tomando corpo... Tata Khulu... Não sei se a Diretora da EMEI já veio com essa proposta... Eu tenho essa sensação que é uma observação atenta... Como eu te falei, em todas as escolas tem... Se a gente tiver um olhar sensível... Está me questionando assim fora o projeto? Eu acho que esse foi um grande desafio... Pra mim. Por que... Um grande desafio... uma grande construção como professora. É claro q o projeto da forma como ele... é desenhado nos favorece... A gente tem esse facilitador que é a história de vida desses personagens, as figuras de afeto que é a maneira como a gente introduz com as crianças... As figuras de afeto... é o nosso norte pra gente iniciar... a nossa formação foi fundamental... Os vários questionamentos... Você traz ...assim, um ranço que você traz... na pele mesmo, falas, q hoje eu falo... Puxa o que eu observo de colegas de outros lugares... É até delicado pra gente interferir... Eu acho q é assim, a nossa formação foi fundamental... Os vários questionamentos... Você traz assim, um ranço que você traz... na pele mesmo, falas, q hj eu falo... Puxam o que eu observo de colegas de outros lugares... É até delicado pra gente interferir... Eu acho q é assim, a nossa formação foi fundamental... Eu acho q se eu tivesse começado **hoje** o projeto seria mais efetivo, mais produtivo, não sei, mas assim a nossa formação dói fundamental. A história de vida dos bonecos é o q a gente pinça ali. É a primeira intervenção,

porque já chega com essa história, é Azizi, a gente provocando com a chegada dele... Eu tive muita sorte porque eu tenho muitas crianças do mini grupo então eles já vinham com uma bagagem... Uma fala que até me assustou. O meu desafio foi como intervir. A M. foi fundamental por que em muitos momentos ela dizia "segura, deixa acontecer" e eu vejo **hoje** q se eu tivesse imediatamente intervido, falado, chamado atenção pra uma fala q me chocou eu acho que eu teria deixado a perder, foi fundamental q ela dissesse "deixa as crianças falarem" as crianças precisam... Essas falas são fundamentais... Se eu fosse trabalhar com uma proposta assim em outra escola eu teria metido os pés pelas mãos. A história de vida dos bonecos... Na verdade assim, os bonecos o tempo todo q a gente vai fazendo link com as questões q a gente traz... Por exemplo... Agora a gente vai entrar nessa questão da melancia, de cor de pele,... Antes dos bonecos chegar, a gente fez um levantamento com as crianças... Como serão essas crianças... Ali já surgiram coisas incríveis... Alunos q são negros q diziam "esse boneco é negro, ele tem uma cor feia... Muitas falas nesse sentido, antes do boneco chegar... Quando foram descrever o boneco, eu tenho um aluno q disse: ele tem o cabelo feio, enrolado, igual ao meu! Ele tem o nariz feio... **Hoje** eu acho curioso, porque **hoje** eles dizem ele é negro como eu, é bonito... O olhar ...eu não sou negro, eu sou marrom... Eu acho q as ações afirmativas foram fundamentais... Por exemplo, desde questões q não tem muito a ver com os bonecos, mas a escolha das histórias, a forma como a gente apresenta as histórias, q **hoje**... De uma maneira q eu não tinha antes... Quando eu vou contar, estou lendo... Eu exploro as características de uma maneira... como eu ouvia da Branca de Neve, então eu ouvia q ela era linda com a pele branca como a neve e tal, sempre ouvi isso e sempre contei e achava o máximo trabalhar com contos de fadas... Eu fiquei pensando... Eu nunca contei uma história de uma princesa negra... Como? Quando eu ouvi... A primeira vez... Eu juro, isso me arrepiou! Quando eu ouvi, quando apresentei a fada negra pras crianças... Então eu criei um clima de mistério, coloquei numa caixa, criei clima de mistério... Coloquei numa caixa e aí quando eu ... E... Uau! Eu falei gente, Ela parece com quem? E elas falavam assim: ela parece com a Sininho... Mas como assim? E como a assim el... Mas a Sininho tem cabelo amarelo... Mas como é o cabelo dela, ela tem o cabelo encaracolado... Eu comecei a fazer... A minha fala naquele momento, eu tentei envolvê-los como eu sempre fiz nos contos de fadas com as princesas européias e ai a minha aluna Aline, que ela é

muito resolvida e ela sabe q ela é linda ela falou assim: "pro, eu sei com quem ela parece" eu disse com quem ela parece comigo... Ela falou isso... Mas com o olho brilhando e assim, é uma coisa q me arrepiava... Mas assim eu nunca vi, eu nunca permiti uma aluna negra... se identificar... Quando Aline teve aquela reação Todas as alunas começaram a falar estampem me pareço com ela, inclusive as brancas, as loirinhas... Gente olha o q é q eu fiz na minha vida... Eu comecei a me questionar "caramba", eu nunca permiti, eu nunca vi isso antes... Então... essa história da Aline ela me marcou, eu falo q ela marcou minha vida profissional, por que é assim, é uma identificação... É uma coisa tão importante nessa fase... E me toca muito assim, por que Aline é muito resolvida mas eu tenho alunas q não eram e de repente sabe não falaram nada me isso ficou ali "eu posso me parecer com uma princesa" ... Então isso por ser uma ação afirmativa, esse personagem, a fada negra. Por que eles falam não existe fada negra... Como não existe? Mas [hoje](#), o padrão de beleza é a nossa fada... Por exemplo quando a gente... A gente fez uma brincadeira que cada um tinha q falar suas características... eu tinha q descrever o outro e as crianças tinham q adivinhar, e tinha uma aluna que infelizmente ela saiu da escola... Eu queria tanto ela tivesse continuado... Numa situação em q alguém... A gente estava falando de cor de pele... Elas falavam de cor de pele... E elas falaram ela é negarei ela escondeu o braço e ela disse q o cabelo dela era feio e dizia... Ele é feio... E ela curtiu tanto essa fada negra mas ela não se manifestou,.. E no dia da descrição eu falava assim" a pessoa q eu vou falar tem a pele negra como a noite" ... ( as crianças: Ela tem os olhos da pantera e quando eu falei que era ela... Ela se achou! Por que normalmente Sabe quando aponta e ela se escondia... Então assim essas questões, entram a todo momento. Agora, a minha maior dificuldade é quando eles falam que é feio como o cabelo do amigo ou quando falam, quando eu ouço assim o boneco é feio como a minha cor que é marrom escura, nesse momento... A minha não intervenção, porque a minha vontade é dizer não fala isso! ... Eu comecei. Pensar q a minha intervenção é no falar por que é um exercício... De verdade não sei se eu continuo, se eu não continuo, mas essa vivência nessa escola foi fundamental pra mim... Para repensar...A gente parte de situações vividas em sala de aula. Porque a gente tem muitas angústias. Elas trazem filmes, materiais e a gente repensam... A gente acha q está indo para um caminho... Recentemente ela trouxe "Babies" que outras famílias... Eu acho q eu tive muita sorte de estar num

grupo... A maioria entrou agora.. E gente tem duas colegas q já estavam a **qui** (as professoras ) C. e a E. ... Eu acho q a gente teve muita sorte porque eu acho assim... Tem uma sintonia assim... A gente troca muito... Então a gente tem muitas parcerias... e é assim... É de verdade... Uma coisa que eu não encontrei em outras escolas... as vezes você tem afinidade com essa e tal... é um grupo muito disponível... Então assim... Às vezes alguma colega tem alguma resistência por questões... Pessoais, religiosas e tal... Mas isso é colocado no grupo... E se isso existe... Aquela pessoa q diz... Eu tenho muito dificuldade de falar isso... A minha religião... Minha formação... E eu até admiro porque é uma pessoa que... A religião é tão forte, e não q ela está se violentando... mas ela está disponível... Ela se encoraja para falar e está sendo transformador pra ela. Então, eu acho q é um projeto q não atinge só as crianças. Acho que algumas religiões... A vivência ou a criação... Pode ser um pouco castradora... A gente não trata de religiões mas a gente coloca q existem religiões diferentes... Por exemplo, a questão da família, por exemplo, quando você fala de casamentos homoafetivos e tal... pra algumas pessoas eu percebo q é muito difícil por conta da religião... Mas quando a gente pinça, quando a gente tem claro aqui na escola... Que você não está falando q você é a favor ou contra mas q existe e que é preciso respeitar isso ...então eu acho q isso foi um exercício q a gente observou no grupo muito legal... Pelo menos no nosso grupo... Por que a pessoa apresentou situações que pra ela era... Que ela mesmo se confrontou... Enfim... É um projeto da unidade mas, a gente tem um corpo docente, uma história... De muita rotatividade... É da unidade porque... quem tá entrando... Vc vai... Não é obrigado... Eu acho que se a pessoa não está a fim... Não compra... E decide, não vou falar disso... Por isso q eu acho q é um grupo muito disponível por todo mundo está muito envolvido com o projeto... Então eu acho q é da unidade e eu acho q é um trabalho forte da gestão de... Por conta destas atividades de... Não é só segurar, mas também... De quem chegar também estar nessa "vibe" q todo mundo ta ... É um trabalho grande... E é por isso as formações são tão fundamentadas... Não pode ser diferente... Senão como é q você vai envolver as pessoas que estão chegando?

## APÊNDICE M – Transcrição da Entrevista com a professora “antiga” 2

Minha formação acadêmica é faculdade de Pedagogia pela Uninove, Uninove é dez. Eu fiz Pós graduação em psicopedagogia institucional, presencial de um ano e meio e to terminando uma pós graduação pela UNIFESP em Gestão Pública Municipal. A experiência que eu tenho nana educação infantil: Ah.. Eu Entrei no Dia 14/09/2010 na rede... vou fazer 6 anos, tá? Esse é o tempo que eu tenho... quando entrei na Educação Infantil. Quando eu fui pra EMEI eu não conhecia a Rede. Eu na verdade eu tive algumas informações. Algumas colegas falaram para eu não indicar a EMEI por conta da fama diretora que era um diretora autoritária. Eu na verdade eu tive algumas informações. Umas três colegas comentaram sobre isso. Mas eu fui por que era perto da minha casa... e Então, quando eu fui eu realmente não sabia do projeto. Nada. Como que era a Emei pedagogicamente. Em relação ao foco do projeto nas relações étnico raciais Eu... Em determinados momentos eu conseguia ver esse foco presente em ações, mas em determinado momento... durante do ano... o foco passava a ser “a família dos espantalhos” então isso acho que confundia um pouco. Na verdade não era tão claro isso... A gente contribuía mas as ações eram muito direcionadas. Sempre foram direcionadas Na verdade, o pessoal tinha muitas ideias... queria construir algo junto, mas não era isso que acontecia. Era uma situação atípica porque a cada ano... passei lá 5 anos, tava indo pro sexto ano 28 de abril então participei do início do ano. Então a cada ano como muda mais ou menos 95% eu via a rotatividade de professores na faixa de 90 – 95% Então a cada ano... era preciso fazer a formação da equipe em relação a isso ... tudo era atrelado à família dos Espantalhos. “Então a cada ano, no final do ano anterior, a gestão já definia” o que foi feito durante aquele ano e ... como se ... desse continuidade a alguma história no ano seguinte. Essa história já tava na cabeça da gestão, entendeu? e então como professoras nós comunicadas que vai ser feito dessa forma, entendeu? Eu como uma pessoa que trabalhei a muito tempo e tenho uma característica bem atuante. Então eu conseguia ver algum resultado em relação.. em algumas... a muitas ideias ... Conseguia fomentar essa discussão entre nós mas A maioria das coisas que a gente propunha era descartado. Por que assim... Não cabia dentro daquele formato, acho que é isso que é o grande lance. Então muitas coisas que a gente imaginaria e teria como pensar nisso em sala de aula, mesmo dentro do foco das relações raciais... elas não aconteciam, porque a

gente estava sempre pensando errado não no viés mesmo do projeto que era muito específico. Entendeu? Posso dizer que eu,....., Me senti participando em várias situações porque na verdade eu corria muito atrás... de fazer... de... de... fazer parte disso... Foi uma característica minha no tempo em que passei na EMEI Mas sempre fui até certo ponto. Então na verdade muitas ideias que a gente dava... elas não... muitas coisas. Assim... nada poderia ser que não tivesse sido... é...saído saído da gestão... Então isso muitas vezes fazia com que eu e muitas companheiras... a gente ficasse... posso dizer... um pouco decepcionadas... justamente por ser algo tão grandioso e você ter suas ideias, vc fazer parte, querer fazer parte, e suas ideias não eram ouvidas. Já tinha um projeto todo delineado... acho que desde o início Chegava no começo do ano e já estava tudo desenhado. Não cabia mais nada. E isso para professora é... assim..meio difícil". Só pra constar o ano iniciava sempre com... Na verdade o mês de fevereiro era todo voltado para a adaptação, o recebimento das crianças, das famílias, criação de vínculos... era delineado pela gestão o momento certo de introduzir... o projeto... Alguns anos começaram a partir de março, outros anos a partir de abril e. Quem definia isso era a gestão... Então... na verdade... já estava delineado... Realmente quando iniciava o projeto a gestão vai ser assim assim. As avaliações eram feitas... uh.. Assim... Durante o ano enquanto estava sendo colocado... já era delineado um plano de ação mensal... que deveria ser... eram definidas ações coletivas que desencadeiam ações na sala de aula e quem definia isso geralmente era a gestão. Agora nos últimos anos... eu vi um movimento em algumas reuniões pedagógicas... em.. a gente opinar sobre algumas ações (2014/2015). Mas sempre como a visão das pessoas, da equipe não era totalmente formada em relação a isso, tudo era direcionado pela gestão. Por que remoção? Durante esse tempo, percebi que o motivos da remoção são diversos. Problemas com gestão: auto-estima ( professoras que ao conseguiram atingir o grau de excelência exigido pela gestão e optam por sair devido ao desgaste emocional durante o ano; confronto com suas ideias/crenças em relação à aplicação da lei 10639/03 – a sensibilização ao tema é observado na formação docente, geralmente no inicio do ano, mas percebo que se perde durante. Muitas vezes vi as pessoas sendo confrontadas em suas ideias de maneira que se sentem expostas/criticadas abertamente em frente ao grupo, o que geralmente provoca constrangimentos. Vejo muito acontecer: uma pessoa dá sua contribuição uma vez e com a repercussão,

não se sente à vontade para novas contribuições, por ter sido exposta e confrontada perante o grupo. O saber demais por parte da gestão muitas vezes atinge a auto-estima do grupo, pois seus conhecimentos prévios não são considerados. Penso que acontece igual ao movimento das crianças. Há um travamento. Eu considero o trabalho que é feito na EMEI... realmente um trabalho digno de reconhecimento. O impacto que ele tem nas crianças Teria que mapear isso durante mais tempo famílias que retorna e da retorno não sei esse dado concreto como a criança se desenvolveu em suas relações em outras etapas de ensino assuntos densos difíceis de tratar com o adulto combate tem que começar dos primeiros anos de vidas contato genuíno com esse tipo de relação vamos dizer que ele tem um contato com isso na sua infância eu olho por exemplo as redes sociais nas datas comemorativas as relações étnico raciais não são trabalhadas a fundo a semana de novembro de comemoração trata isso como uma data comemorativo as relações tem que ser trabalhada quando você consegue envolver a família as crianças levam para casa tem que ter um impacto é um trabalho tão denso sempre a família vai ficar engajada é de vital importância trabalhar esse tema desde... a... o problema é que a formação tem um viés contraditório. Tem que se achar uma fórmula mágica.

## APÊNDICE N – Transcrição da Entrevista com a ex-professora 1

Eu me formei em pedagogia com habilitação em educação infantil, ensino fundamental e gestão escolar... eu me formei em 2008 pelo Mackenzie fui fazer psicopedagogia na Fundação Escola e Sociologia e Política de São Paulo me formei em 2010... ai 2014 forme psicopedagogia clínica e educacional pela Uninove e no momento estou fazendo outra pós graduação ludopedagogia me formo o ano que vem. Tenho alguns cursos é na violência sexual infantil, abuso sexual infantil... eu tenho focado na área intra familiar que é onde as coisas mais acontecem. Desde sempre atuo na educação infantil. Mesmo quando... Teve uma época que eu trabalhei com primeiro ano, mas eu trabalhava um período na educação infantil um período como primeiro ano, alfabetização... eu to na área uns dez anos. A turma que eu mais amo é a faixa etária de 5 6 anos ...é a faixa do infantil 2 na EMEI e o primeiro ano. Bom a minha chegada foi bem tranquila. Antes de ir pra EMEI, eu, quando saiu a remoção né pq eu entrei na prefeitura em setembro de 2013. Em 2014 fui pro Gastone. E... aí eu fui visitar inclusive, antes, quando fiquei sabendo que eu ia para lá, tinha vários painéis dos projetos de Racismo preconceito e discriminação. Eu achei bem interessante. Na verdade não teve uma motivação... foi assim eu pedia a remoção tinha acabado de entrar na prefeitura. E precisava de uma escola que não fosse muito longe e de fácil acesso e lá e uma escola muito de fácil acesso que eu consegui ir tranquilo tinham muitas vagas, né. Quando eu cheguei foi tranquilo Fui muito bem recebida, a diretora dá um ótimo respaldo na questão dos projetos. Elas fazem o projeto como realmente deve ser feito. Que é ouvir a escuta da criança que a partir daí você realiza o trabalho que você quer e é exatamente o que eu acredito, né?. O projeto é bacana ele e muito bem estruturado. E o que eu mais gostei no projeto foi a questão da valorização da criança. No sentido de... falar realmente para a criança negra “você é bonita do jeito que você é” então assim trabalhar essa autoestima com essa criança que não existe. Há uma baixa-autoestima sim . e eu achava isso muito bacana. Tanto que até tivemos o Dia da Família. Tanto que a gente teve o dia da beleza... Foi um trabalho muito legal. Eu acho que tem que ser feito mesmo. Agora até tem a até lei 10.639 que fala das questões étnico-raciais.... porque é uma questão muito complexa mas ao mesmo tempo eu acho que ela tem várias formas de ser trabalhada. ..como que eu posso dizer...acho complexa para um a criança de 4-5 anos.// contudo eles conseguiam

entender as coisas. mas agente tinha que ter muito cuidado com a informação que a gente dava pq as vezes a gnt ia no sentido oposto do que a gente queria. . pq as informações estão ai ao invés de valorizar a gente acabava falando alguma coisa ruim. então isso. Vou dar um exemplo bobo: quando agente falou de Tata Khulu– o vovo madiba, dos bonecos tal- Quando a gente contou a história dele a gente falou que ele foi preso a gente falou do Apartheid. E o que que eles lembraram? Que ele foi preso. Pq o negativo é o que grava. Entao isso foi uma pisada a gente aprendeu com isso então todas as outras informações a gente ficava muito cauteloso na hora de dar as informações para as crianças. Acho importante, mas deve ser uma feito de forma leve, eu acho até legal falar da história do Tata Khulu. Mas deve ser feito a partir da auto estima da criança. Então acho que uma criança não precisa necessariamente ter que se reconhecer negro ou não. Então acho que tem que ser leve pq eles tem 4-5 anos. Não que eles não sejam capazes. Mas acho que já tem tanta coisa ruim na vida deles, né?. Pq a gente sabe a realidade da maioria dessas crianças, a gente tem que tornar aquele momento especial, um momento leve algo e não uma coisa pesada de estudar, ouvir ou conhecer, sabe? E tbm é um projeto que traz muita estranheza para os professores pq é difícil a gente falar sobre isso, sobre racismo, preconceito, sobre discriminação. É muito dificiol. E é mais difícil ainda a gente admitir que isso acontece entre as crianças, que isso é normal. E que isso tem que ser trabalhado sim (...) Na verdade é assim o projeto da escola existe, ele ta lá no PPP e a gente... a gente chega e tem q fazer o projeto, a gente não tem escolha desse projeto. Então quando a gente entra nas escolas os turnos das pontas das 7 as 11 e das 3 as 7, eu era das 3 as 7, era o projeto Racismo, Preconceito e Discriminação. E o turno do meio que é das 11 as 3 trabalhava a questão do ambiente e consumismo. Então assim, dependendo do seu turno que vc tava era este o projeto que vc ia trabalhar. Agora os processos de .. implementação não. Na questão de onde o projeto ia caminhar. Isso era feito junto com as crianças. Através das escutas das crianças. Inclusive, eu tenho... deve ter lá na escola os registros que a gente fazia. Então nas rodas de conversa eu gravava no celular, chegava em casa e digitava o que as crianças falavam. A partir do que das crianças falavam sentava junto eu e a diretora e a gente decidia que rumo a gente ia tomar no projeto, a partir da fala das crianças. Seria considerada mas em partes. A gente tinha até uma voz. Não seria considerada muito... muito assim. Eu sempre senti como se

havia uma verdade absoluta.: “A criança é racista sim”, “Acontece isso sim”, não sei o que... então assim. Não que... Eu tentava fazer de uma forma mais leve. Eu tentei focar na questão dos esportes do Tata Khulu, a questão do boxe, que ele gostava. Pra ficar uma coisa mais leve, Nesse sentido. Mas eu particularmente acredito que é uma questão a ser trabalhada, mas não com toda essa seriedade, sabe, dessa coisa, não sei se seriedade é a palavra. Mas com todo esse afinco de só fazermos isso. Porque, o que acontecia? Tudo era baseado nisso Então a gente... qualquer atividade que eu desse de raciocínio lógico-matemático, de arte, de qualquer outra coisa era baseado no projeto de Racismo Preconceito e Discriminação. Então isso eu acho que fica pesado. Tudo era isso. Você não tinha coisas paralelas, eu não fazia coisas paralelas. Então isso era uma coisa que me incomodava um pouco. Seria considerada mas em partes. A gente tinha até uma voz. Não seria considerada muito... muito assim... as avaliações elas aconteciam. Acredito que cada reestruturação é vista uma avaliação. Entao conforme o projeto ia andando a gente avaliava qual caminho a gente tomava e geralmente era feito coletivamente. Na hora do planejamento nas 5as e 6as feiras sentávamos... as professoras e diretora junto. A coordenadora na época nem sempre participava, mas a Diretora... ficou responsável pelo nosso grupo que era o terceiro turno, o da tarde. E as avaliações aconteciam, como é que está indo o projeto? Isso ta dando certo? Isso não ta... Como é que a gente vai fazer isso... a partir das falas das crianças então a gente via que estava falho neste quesito. Ah, então vamos trabalhar isso... E ai a gente conseguia trabalhar um monte de coisa. Então, eu acredito que os professores não estão muito acostumados com a rotina, agora a EMEI Tata Khulu, ela impõe pra gente. Pode até ser ruim eu falar dessa forma, mas eu vou ser bem explicita no que vou falar. É muito trabalho para o que a gente ganha, para o que a gente faz e pelas nossas condições de trabalho. Então assim, tudo que a Diretora exige, tudo que a gente eu faz acho que é muito por que a gente poderia fazer. Não que seja muito, não que eu não goste de trabalhar, não é isso. Eu adorava trabalhar lá de verdade. Mas acho que rola a imposição de uma coisa e a Falta de liberdade de trabalho. Porque em qualquer outra escola... até nas particulares, eu tenho bastante experiência em escola particular, você em uma liberdade de trabalho, por mais que seja uma liberdade mais restrita, uma liberdade. Lá eu não podia falar de nada absolutamente. Então se eu quisesse falar de um artista, tinha que ser relacionado

as relações étnico-raciais, Porque que as crianças não podem ter a oportunidade de ver outras coisas também. Então isso eu acreditava que ficava um pouco restrito e essa restrição é um dos motivos para que as pessoas saiam de lá também. É o que eu acredito. Tem muita gente que fala questões de assédio moral da Diretora com as professoras. Eu não tive problema com elas, só no último dia mas foi uma outra questão... Eu nunca tive problema nenhum com ela, ela nunca me desrespeitou(...) Acho que porque eu fiz muito bem meu trabalho. O que agente faz a gente tem que fazer bem feito O que eu podia fazer eu fiz o meu melhor. Pensando no pouco tempo de prefeitura que eu tinha na época. Até nas relações étnico-raciais que eu aprendi eu tentei fazer o meu melhor. Então acho que é isso A falta de liberdade de trabalho, vc poder falar de outras coisas diferente disso. Querendo ou não é um tema pesado e tem muita gente que acha que é um tema pesado para crianças de 4-5 anos então acho que tudo isso são motivos para que as professoras acabam pedindo remoção final do ano. Tirando essa questão da liberdade Uma das outras questões para mim foi a distância eu trabalho em uma escola que eu demoro 10 minutos de carro lá eu demorava 1 hora. Se lá fosse um lugar perto da minha casa seria melhor. Então é uma questão de prioridades.

## APÊNDICE O – Transcrição da Entrevista com a ex-professora 2

Formada em Letras e Pedagogia / Pós graduada em Língua Portuguesa- Literatura e Psicopedagogia clínica com ênfase em educação. (Experiência em EMEI) 3 anos EMEI. Fui bem recebida! A minha motivação foi a localização levando em conta ser meu começo na Prefeitura. No começo tive muita dificuldade pois não sabia trabalhar com projetos e também não tinha uma visão ampla sobre como trabalhar as relações étnico-raciais. O encantamento veio muito rápido .. compreendi o quão grande é este projeto, o que ele representa para todos nós! Lógico, isso foi ensinado ... O Projeto da escola é obrigatório( essência da escola) .. após as intervenções com as crianças e discussões no grupo/com a gestão direcionávamos o projeto à partir do interesse das criança. (Discussão dos conteúdos e fazeres) Sempre .. em todos os momentos coletivos e individuais. (Avaliações periódicas) Sim...sempre fazendo as devidas correções. (Eram)Reuniões onde relatávamos o que acontecia, como acontecia, e como era recebida pelas crianças todas as atividades propostas .. então avaliávamos se continuaríamos ou mudaríamos ... (Sobre quem participava das avaliações e quando) Nem sempre num mesmo momento.. e da mesma forma .. mas todos participavam.Trabalhar nessa escola foi muito gratificante! No começo foi difícil ... mas depois maravilhoso! Valeu muito a pena! Tive um pouco de dificuldade no começo... De entender toda a dinâmica do projeto, entender o que elas queriam e onde iríamos, não sabia trabalhar com projeto.. passamos por alegrias e frustrações mas sempre com apoio do grupo e muita conversa tudo se resolvia. (as dificuldades eram só suas?)Não .. as dificuldades eram geral. (Como as professoras eram vistas pela gestão) Não posso dizer como elas viam ..mas posso dizer como eu sentia.. sentia que sabia muito pouco, que estava aprendendo, que muitas vezes não correspondia as expectativas, imaginava que elas nos achavam preguiçosas e pouco criativas.(sobre se sentir valorizada) Em muitos momentos sim .. outros não. (razão da remoção) Pela distância (...), pois moro na Zona sul e tenho filho. Pensei em retornar pois cresci muito como profissional e como pessoa mas é muito longe. Além disso, acho que em alguns momentos a gestão poderia ser mais flexível (apesar de saber que tem pessoas na Rede que não querem trabalhar e isso atrapalha todo o andamento da escola (...)) às vezes os bons profissionais pagam pelos ruins.